

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de L'Enseignement Supérieur et**  
**De la Recherche Scientifique**  
**Université Abderrahmane Mira – Bejaia-**



**Faculté des Lettres et des Langues**  
**Département de français**

## **Mémoire de master**

**Option : Didactique des langues étrangères**

Place du culturel et de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du FLE  
en 3<sup>ème</sup> année secondaire.

Présenté par :

M<sup>elle</sup> HEBBACHE Tinhinane

M<sup>elle</sup> DJAFRI Hanane

Le jury :

M. KEERBOUB Nassim, président

Mme. BENAMER BELKACEM Fatima, directeur

Mme. TATAH Nabila, examinateur

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de L'Enseignement Supérieur et**  
**De la Recherche Scientifique**  
**Université Abderrahmane Mira – Bejaia-**



**Faculté des Lettres et des Langues**  
**Département de français**

**Mémoire de master**

**Option : Didactique des langues étrangères**

Place du culturel et de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du FLE  
en 3<sup>ème</sup> année secondaire.

Présenté par :

M<sup>elle</sup> HEBBACHE Tinhinane

M<sup>elle</sup> DJAFRI Hanane

Le jury :

M. KEERBOUB Nassim, président

Mme. BENAMER BELKACEM Fatima, directeur

Mme. TATAH Nabila, examinateur

# **Remerciements**

*Au terme de ce travail :*

*Nous remercions Dieu le tout puissant qui nous a donné la volonté et le courage pour la réalisation de cette modeste recherche.*

*Nous tenons à remercier notre Directrice de Recherche **Dr. BENAMER BELKACEM Fatima** qui nous a orientées tout au long de ce travail, aussi pour son encouragement et ses précieux conseils.*

*Nos remerciements vont également aux membres du jury qui ont accepté de lire, d'examiner et d'évaluer notre travail.*

*Nos vifs remerciements vont à toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation et l'élaboration de ce travail.*

*Merci à toutes à tous !*

## ***Dédicaces***

*Je dédie ce modeste travail de recherche à :*

- ❖ *Mes **chers parents**, pour leurs sacrifices, leur amour, leur tendresse, leur soutien et leurs prières tout au long de mes études.*
- ❖ *A mon cher et unique frère, **Farid**, pour son appui et son encouragement.*
- ❖ *A mes chères sœurs, **Amel, Hiba, Dehia et Thiziri**, pour leurs encouragements permanents et leur soutien moral.*
- ❖ *A toute ma famille, pour son soutien tout au long de mon parcours.*
- ❖ *A ma meilleure amie **Layla** et à toute sa famille.*
- ❖ *Sans oublier ma chère amie **Lysa**.*

*Que ce travail soit l'accomplissement de vos vœux tant allégués et le fruit de votre soutien infallible.*

*Merci d'être toujours là pour moi.*

***Tinhinane***

## ***Dédicaces***

*Avec un immense plaisir que je dédie ce modeste travail à :*

- *Mes très chers parents qui ont été toujours à mes côtés et qui m'ont encouragée, que Dieu les protège.*
- *Mes chers frères et mes adorables belles sœurs.*
  - *Mes chères sœurs et mes beaux-frères.*
  - *Mes petites nièces : **Lyna et Céline.***
  - *Mes petits neveux : **Ayoub, Amir et Aris.***
  - *Mes chères copines : **Meriem et Sali.***
  - *A toute ma famille et mes proches.*

***Hanane***

## **Résumé**

La didactique des langues considère l'approche interculturelle comme étant une composante essentielle, dans tout processus d'enseignement apprentissage des langues, plus précisément, les langues étrangères, C'est à partir de ce constat que s'inscrit notre travail de recherche ; où nous avons tenté de préciser les notions fondamentales de l'éducation interculturelle et ses composantes. Ainsi, nous avons tenté de décrire et d'analyser le manuel de français de troisième année secondaire, en relevant les éléments culturels et interculturels dans les textes, les documents iconographiques et les activités, proposés dans ce dernier, afin de rendre compte de la place accordée à l'approche interculturelle. De même, cela nous a permis de savoir ce que pensent les enseignants de son utilité et du choix de type de supports.

Notre parcours à travers l'étude de ces deux outils d'analyse, nous a permis de mettre en évidence plusieurs points important à retenir.

### **Mots-clés :**

Compétence culturelle, compétence interculturelle, éducation interculturelle, diversité, altérité.

## Sommaire

<b>Résumé</b> .....	
<b>Introduction générale</b> .....	09
<b>Chapitre01: Soubassements théoriques et concepts clés de l'interculturel</b> .....	<b>13</b>
<b>Introduction partielle</b> .....	14
<b>1.1.Définitions des concepts clés</b> .....	14
<b>1.2. Rapport entre langue et culture</b> .....	16
<b>1.3. Enseignement/apprentissage de la compétence culturelle et interculturelle en classe de FLE</b> .....	17
<b>1.4.Education interculturelle et apprentissage du FLE</b> .....	20
<b>Conclusion partielle</b> .....	21
<b>Chapitre 02: Place du Culturel et de l'Interculturel dans le manuel de FLE de 3<sup>ème</sup> AS</b>	<b>23</b>
<b>Introduction partielle</b> .....	24
<b>2.1.Présentation des contenus pédagogiques du manuel de 3<sup>ème</sup> AS</b> .....	25
<b>2.2.Place de l'interculturel dans le manuel de FLE de 3<sup>ème</sup> année secondaire</b> .....	28
<b>2.3.Identité des auteurs des supports textuels</b> .....	29
<b>2.4.Inscription de cultures les plus représentatives du manuel de français de 3AS</b> .....	30
Synthèse .....	59
<b>2.5.Perspectives pédagogiques</b> .....	61
<b>Conclusion partielle</b> .....	64
<b>Chapitre 03 : Les enseignants de 3<sup>ème</sup> AS face à l'interculturel</b> .....	<b>65</b>
<b>Introduction partielle</b> .....	66
<b>3.1. Enquête par questionnaire auprès des enseignants de 3AS</b> .....	66
<b>3.2. Présentation et analyse des réponses des enseignants interrogés</b> .....	67
Synthèse .....	79
<b>3.3.Nos propositions pédagogiques</b> .....	79
<b>Conclusion partielle</b> .....	80
<b>Conclusion générale</b> .....	83
<b>Références bibliographiques</b> .....	
<b>Table des matières</b> .....	
<b>Annexes</b> .....	

# **Introduction générale**



Aujourd'hui, le monde est devenu un petit village, où des milliards d'êtres humains sont reliés grâce à la mondialisation et surtout les moyens de communication, qui favorisent la diversité culturelle, qui a eu une influence sur les différentes sociétés, que ce soit sur le plan technologique, économique, politique, ou éducatif. Par conséquent l'apprentissage d'une langue étrangère est devenu non seulement important mais nécessaire, pour pouvoir échanger avec des personnes et des groupes sociaux de différentes langues et cultures.

Pour cette raison, l'apprentissage d'une langue étrangère doit prendre en considération la culture de la langue cible, car les deux éléments sont inséparables : on ne peut jamais les dissocier, car comme l'écrit Emile Benveniste, toutes les deux sont « *les facettes d'une même médaille* ». <sup>1</sup> En effet, la jonction entre la langue et la culture fait l'objet de nombreuses recherches dans le domaine de la pédagogie et de la didactique des langues étrangères.

De ce fait, la didactique des langues s'est appropriée l'intégration de l'approche interculturelle, dans la procédure de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, depuis les années quatre-vingt, après l'apparition de l'approche communicative, où l'enseignant doit intégrer la coexistence de différentes cultures, au moins celle de l'apprenant et celle de la langue cible. Cela permet à l'apprenant de relativiser ses propres valeurs d'une part, de connaître et comprendre l'Autre, dans sa différence ; d'autre part, ceci engendre un dialogue fondé sur le respect mutuel sans les préjugés qu'ils soient positifs ou négatifs.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour Les Langues (CECRL), considère que l'un de ses objectifs principaux est « *de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture* ». <sup>2</sup>

Depuis le passé colonial à nos jours, les relations entre l'Algérie et la France et entre leurs deux cultures ne cessent de se développer, car l'enseignement du français occupe une place fondamentale dans le système éducatif algérien, qui a connu une réforme mise en œuvre depuis 2003, se caractérisant par la mise en place de la compétence communicative et interculturelle ; de cette langue comme outil de communication, sachant qu'elle circule

---

<sup>1</sup>Emile Benveniste, cité par, Philippe Blanchet, « *L'approche interculturelle en didactique comme principe didactique et pédagogique structurante dans l'enseignement apprentissage de la pluralité linguistique* », 2004 - 2005, p.21

<sup>2</sup> Conseil de l'Europe, cité par Fatima Zohra Fourar, « *le CECRL: Un lieu de rencontre interculturelle* », 2008, disponible sur: <https://ajccrem.hypjtheses.org/459> consulté 04/10/2019

beaucoup dans la société algérienne, et ce, à tous les niveaux à l'exception du juridique et de l'état civil qui utilise l'arabe.

Ce qui justifie notre sujet de recherche « *Place et rôles de l'interculturel dans l'enseignement/ apprentissage du FLE en classe de 3<sup>ème</sup> AS* », <sup>3</sup> qui s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE, dans laquelle l'approche interculturelle est définie comme étant une composante essentielle, vu les objectifs qu'elle vise. Ainsi, selon Abdallah-Prétceille « *elle aidera l'apprenant à voir un ensemble de connaissances relevant de la culture « cible » ; des connaissances relatives aux coutumes, aux institutions et à l'histoire d'une société qui n'est pas la sienne* ». <sup>4</sup>

Pour plus de précisions, le choix de notre sujet de recherche est motivé par le fait qu'enseigner une langue étrangère, ne se limite pas seulement à l'apprentissage des connaissances et des compétences linguistiques, mais aussi que les programmes scolaires et les enseignants doivent intégrer le processus de l'éducation interculturelle, dans l'acte d'enseignement/apprentissage. Ce qui va préparer l'apprenant à s'ouvrir sur le monde et les autres sociétés et le motiver à se décentrer, afin de combattre les manifestations de racisme qui demeurent une réalité permanente au sein de notre société et pour garantir la cohabitation entre des êtres de différentes cultures, qui appartiennent à la même espèce. À ce propos Abdallah-Prétceille définit l'interculturel comme « *une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle* ». <sup>5</sup>

Le choix de ce niveau se base sur le fait que la classe de troisième année secondaire est une phase très importante, qui relie entre le statut de l'éducation secondaire et l'enseignement supérieur, c'est comme une passerelle ou charnière qui permettra aux apprenants de passer du statut d'apprenant à celui de l'étudiant.

Aussi, dans le cadre de ce travail, nous avons tracé comme objectifs de cerner et de montrer le statut et la place qu'occupe l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie ; et de vérifier dans quelle mesure les enseignants de 3AS reconnaissent la

---

<sup>3</sup>3<sup>ème</sup> AS ou 3AS : sigles communément admis en Algérie pour désigner les classes de terminales.

<sup>4</sup> Abdallah-Prétceille, cité par Ahmad Moussa, « *acquérir une compétence interculturelle en classe de langue entre objectif visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées* », 2012, p20

<sup>5</sup> Abdallah-Prétceille, cité par Lamia Lila, « *une didactique de l'interculturel du FLE : Oral/Ecrit au cycle secondaire* », 2009, p.14

nécessité d'enseigner la langue française aux apprenants, associée à une réflexion interculturelle.

Pour mener à bien notre recherche et illustrer nos propos, nous nous appuyons sur les travaux des fondateurs du domaine de l'interculturel tels que ; les travaux d'Abdallah-Prétceille, de Geneviève-Zarate ainsi que ceux de Louis Porcher, entre autres, qui nous permettent d'apporter de nombreux éléments de réponses, concernant les assises théoriques et les objectifs de cette étude.

Comme l'indique l'intitulé, la question centrale que nous nous posons concerne la place qu'occupe la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE en classe de 3AS.

Cette question principale donne lieu à plusieurs questions secondaires :

- Comment le contenu du manuel de FLE de 3AS incite-t-il le développement de la compétence culturelle et interculturelle chez les apprenants ?
- Les enseignants du FLE de la 3AS reconnaissent-ils l'utilité de la compétence interculturelle dans leur enseignement ?
- Quels sont les supports exploités pour développer la compétence interculturelle chez les apprenants de 3AS ?

Tout au long de notre travail, nous allons essayer de confirmer ou d'infirmer les hypothèses qui se présentent comme suit:

- Le manuel de 3AS accorde un intérêt certain au développement de la compétence interculturelle chez les apprenants.
- La mise en œuvre de la compétence interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE dépend d'un enseignant à un autre en classe de 3AS.
- Les enseignants exploitent des supports authentiques riches en aspects culturels pour développer la compétence interculturelle chez les apprenants.
- L'approche interculturelle est ignorée dans le livre de français et par les enseignants de français de 3AS.

Pour traiter ce sujet et pour répondre aux questionnements émis, nous avons adopté une méthodologie analytique qui s'articule autour de deux corpus. En premier lieu, nous tenterons d'analyser le contenu du manuel de 3AS, dans lequel nous essaierons de vérifier s'il s'inscrit dans le cadre du développement de la compétence interculturelle. En second lieu, nous analyserons les réponses au questionnaire, pour avoir des données précises, sur la place

## **Introduction générale**

---

et l'importance qu'accordent les enseignants à cette dernière dans leurs pratiques d'enseignement /apprentissage.

Nous avons organisé le présent travail de recherche en trois chapitres :

Le premier chapitre est consacré aux définitions des concepts clés et aux notions de base qui englobent l'approche interculturelle, nous nous sommes penché aussi sur l'objectif de l'éducation l'interculturelle et son enseignement/apprentissage en classe de 3AS.

Dans le deuxième chapitre, nous tenterons d'analyser le manuel scolaire de 3AS à travers une étude des textes, des supports iconographiques et des activités contenus dans ce manuel, afin de vérifier le contenus culturels et interculturels qui sont exploités ou qui peuvent être exploités avec les apprenants de ce niveau.

Dans le troisième chapitre, nous tenterons d'analyser et de commenter les réponses des enseignants de 3AS à notre questionnaire.

Ce qui nous permettra d'apporter d'autres éléments de réponses aux questionnements que nous avons posés au départ.

# **Chapitre 01**

## **Soubassements théoriques et concepts clés de l'interculturel**

### Introduction partielle

Dans ce chapitre théorique intitulé, «soubassements théoriques du culturel et l'interculturel », nous allons essayer en premier lieu, d'éclaircir les notions de base, en rapport avec notre sujet de recherche, telles que : culture, interculturel, rapport entre langue et culture, compétence culturelle, compétence interculturelle ainsi que leur enseignement en classe de FLE.

En second lieu, nous allons analyser l'approche interculturelle en déterminant ses objectifs par rapport à l'apprenant, ainsi que, les supports utilisés pour sa mise en pratique en classe de FLE.

#### 1.1. Définitions des concepts clés

Il nous semble très important de définir les deux notions clés de notre travail de recherche « culture » et « interculturelle » ; pour clarifier notre sujet de recherche et l'appréhender globalement, comme figure ci-dessous.

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

Le mot culture est un terme riche et polysémique dans le lexique de la langue française ; son origine étymologique renvoie selon Blaise Basilia :

Latin colère, (cultiver, habiter, honorer, se mouvoir autour de), le substantif cultural, (culture) se réfère essentiellement à l'homme, laquelle lui permet de se différencier de l'animal (assujettie à ses instincts) par un phénomène de distinction par rapport a sa nature profonde (particulièrement dans le symbolique).<sup>6</sup>

Actuellement le sens donné au mot culture est plus vaste, il englobe de très larges aspects de la vie en société tel que l'atteste L'Institution Internationale UNESCO :

La culture, dans son sens le plus large, peut être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs ; spirituels et matériels, intellectuelles et affectifs qui caractérise une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, le système de valeurs, les traditions et les croyances.<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup>Blaise Bayili, « *Culture et inculturation: Approche théorique et méthodologique* », Editions L'Harmattan, 1 oct. 2008, P.21. Disponible sur:<https://www.chapitre.com/BOOK/bayili-blaise/culture-et-inculturation-approche-theorique-et-methodologique.18256362.aspx>, consulté le 22/03/2020/

<sup>7</sup> UNESCO, Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles conférences mondiales sur les politiques culturelles –Mexico city, 26juillet-06 août 1982, disponible sur :

Pour plus de précisions, la notion "culture" désigne d'après Margot-Phaneuf: « *un ensemble de structures sociales et de manifestations intellectuelles, artistiques, religieuses incluant une langue commune* »<sup>8</sup>.

Cette définition démontre que la culture constitue simplement un ensemble de connaissances, de valeurs et de modes de vie qui caractérisent les membres d'une société donnée.

### 1.1.1. Qu'est-ce que « interculturel » ?

La notion « interculturelle » est introduit dans le lexique pédagogique dans les années 70 du siècle passé en Europe, comme le démontre Jean-Pierre Cuq, dans son Dictionnaire de Didactique du Français, « *le mot interculturel a été forgé au début des années 1970 en une époque où la massification scolaire, enfin officielle, rendrait l'école plus sensible aux problèmes éducatifs propres aux enfants d'origine étrangers* ».<sup>9</sup>

Ce qui revient à dire que le mot interculturel est reconnu principalement en France, en raison du grand nombre d'élèves étrangers, issus de différentes cultures et identités.

À cet effet, les écoles françaises ont introduit la notion d'interculturel, dans les contenus éducatifs et les pratiques de classe, afin de surmonter les problèmes de compréhension que rencontrent ces apprenants, l'un envers l'autre.

En effet, le terme interculturel est polysémique, son sens dépend de l'angle sous lequel il est envisagé. Il est formé sur le radical « culture » avec le préfixe « inter » et le suffixe « el ».

Selon Abdallah-Précis ; le préfixe "inter" « *indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des*

---

<https://www.bak.admin.ch/bak/fr/home/themes/definition-de-la-culture-par-l-unesco.html#>, consulté le 24/11/2019

<sup>8</sup> Margot Phaneuf, « *L'approche interculturelle, une nécessité actuelle* », Mars 2009, révision février 2013, P.1, disponible sur : <http://www.prendresoin.org/wp-content/uploads/2013/02/Approche-interculturelle-une-necessite-actuelle-Regard-sur-la-situation-....pdf>, consulté le 23/12/2019.

<sup>9</sup> Jean-Pierre Cuq, « *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Paris, édition Jean pancreac'h 2003 p.136.

identités ». <sup>10</sup>Autrement dit, c'est un indicateur qui renvoie à une relation d'échange et de communication.

Donc, la notion interculturelle désigne, la mise en relation et l'échange ainsi que la prise en considération, des interactions et de la coexistence entre les individus de différentes cultures et identités. Son objectif n'est pas donc : « *d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir des comparaisons sur la base d'une échelle ethnocentrée* ». <sup>11</sup>

Mais il s'agit de générer des confrontations fondées sur le dialogue et le respect mutuel entre les individus, dont chacun doit préserver d'abord sa propre culture, pour qu'il y ait un véritable échange. Ce qui justifie que l'approche interculturelle « *accorde une place plus importante à l'individu en tant que sujet qu'aux caractéristiques culturelles de l'individu...* ». <sup>12</sup>

### 1.2. Rapport entre langue et culture

La langue n'est pas seulement un moyen de communication entre divers membres de la société, mais aussi un moyen de transmission de la culture qu'elle véhicule, comme le souligne Louis-Porcher « *toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit* » <sup>13</sup>. Donc il ya une sorte de complémentarité entre ces deux éléments ; ce qui montre que la langue et la culture sont deux éléments étroitement liés et interdépendants.

Partant de là, la didactique des langues a commencé à intégrer progressivement la complexité entre ces deux éléments dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues depuis les années 80. D'après Michael Byram :

L'étude de la culture a un rôle certain à jouer dans l'enseignement de la langue dans la mesure où les mots d'une langue étrangère renvoient à des significations à l'intérieur

---

<sup>10</sup>Abdallah-Prétceille, cité par Etienne Le Roy, « *Juridicité, approche du droit au laboratoire d'anthropologie juridique de paris* », édition KARTHALA, 2006, P.105. Disponible sur

<https://books.google.com/books/about/Juridicit%C3%A9s.html?id=3TOQeTTcRDgC>

<sup>11</sup> Idem.

<sup>12</sup>Ibid.

<sup>13</sup>Louis-Porcher, « *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette, p. 53. Cité par ; Yan Wang, « *Les compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois en contexte secondaire français* », université Sorbonne Paris, 2017, P.17



d'une culture donnée, créant ainsi une relation sémantique que l'apprenant doit comprendre.<sup>14</sup>

La congruence, c'est-à-dire l'harmonie ou l'équilibre, entre la langue et la culture dans un cours de langue, a pour but principal, de permettre aux apprenants de construire une vision du monde, dans un discours interculturel interactif qui permette à chacun d'extérioriser ce qu'il porte en lui comme histoire, comportements, coutumes(...) comme le lui permet déjà sa langue maternelle, car comme le précise Geneviève-Zarate, « *la langue est une manifestation de l'identité culturelle, et tous les apprenants, par la langue qu'ils parlent, portent en eux les éléments visibles et invisibles d'une culture donnée* ». <sup>15</sup>

### 1.3. Enseignement/apprentissage de la compétence culturelle et interculturelle en classe de FLE

Il nous semble très important de clarifier le sens attribué au terme compétence, pour accéder ensuite aux définitions des compétences : culturelle et interculturelle en enseignement/apprentissage du FLE.

#### 1.3.1. Qu'est-ce que « la Compétence » ?

Le concept compétence a été employé dans différents domaines tels que, le domaine professionnel et éducatif. Il désigne un ensemble de capacités et de connaissances qui permettent de résoudre adéquatement des tâches, en s'appuyant sur des ressources telles que « savoir », « savoir-faire » et « savoir être ». Allant dans le même sens, Le Décret Mission de 1997, déclare qu'elle est « *une aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoir, savoir-faire et d'attitude permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* »<sup>16</sup>.

Jean-Pierre Cuq précise à son tour, que le terme compétence ; « *recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétence linguistique, communicative et*

---

<sup>14</sup> Michael Byram, cité par Flavien Brizard, « *Les séjours linguistiques: Apprentissage d'une communication culturalisée* », université Michel de Montaigne Bordeaux 3, 2007, P.22. Disponible sur :

<http://objectifbilingue.fr/wp-content/uploads/2016/02/Les-sejours-linguistiques-Apprentissage-dune-communication-culturalisee.pdf>

<sup>15</sup> Geneviève-Zarate, « *Médiation culturelle et didactique des langues* », Editions du Conseil de l'Europe, 2003, P.57. Disponible sur : [http://archive.ecml.at/documents/pub122F2003\\_zarate.pdf](http://archive.ecml.at/documents/pub122F2003_zarate.pdf)

<sup>16</sup> Décret Missions du 24 juillet Article 05, 1997, cité par L'Institut National de recherche Pédagogique, « *Standards compétences de base et socle commun* », édition Olivier Meunier, 2005, P.35. Disponible sur : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/Dossiers/Standards/sommaire.htm>

*socioculturelle* »<sup>17</sup> Il renvoie donc à la capacité cognitive d'un apprenant en matières linguistiques, culturelle et pratiques de lecture et écriture de la langue première ou étrangère.

### 1.3.2. Compétence culturelle et apprentissage du FLE

Comme nous l'avons déjà cité, la langue et la culture sont étroitement liées, c'est-à-dire chaque apprentissage d'une langue étrangère, implique l'attribution de la culture qu'elle véhicule.

Avec l'apparition de l'approche communicative, la didactique des langues a intégré l'appropriation de la compétence culturelle, comme étant une partie essentielle dans l'enseignement/apprentissage des langues, qui a été pendant très longtemps, négligée dans les précédentes méthodes.

Cette compétence désigne la maîtrise des connaissances, des opinions, des représentations, des caractéristiques culturelles, d'une communauté sociale donnée. Dans le même sens, Louis Porcher la définit d'ailleurs comme une :

Capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale, et, par conséquent, 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 de la situation).<sup>18</sup>

Dans le même ordre d'idées, Abdallah-Prétceille, la définit comme « *la connaissance des différences culturelles (dimensions ethnographiques), [...] une analyse en termes de structures et d'états* ». <sup>19</sup>

En effet, l'apprenant d'une langue étrangère n'a pas besoin seulement d'une compétence linguistique, et surtout, il a besoin de connaître les codes culturels d'une communauté sociale, afin qu'il soit capable de s'adapter facilement aux pratiques culturelles de l'Autre. Donc, effectuer une interaction ; que ce soit oralement ou par écrit, en respectant les circonstances et les conditions de la communication.

---

<sup>17</sup> Jean Pierre-Cuq, « *Dictionnaire De Didactique du Français langue étrangère et seconde* », édition Jean pancreac'h, 2003 p.49

<sup>18</sup> Luis Porcher, cité par De Fabrice Barthélémy, Dominique Groux, « *L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatifs* », édition L'HRMATTAN, 2013, P.11. Disponible sur : [https://books.google.com/books/about/L\\_enseignement\\_des\\_langues\\_%C3%A9trang%C3%A8res.html?id=6HidKtt3eJAC](https://books.google.com/books/about/L_enseignement_des_langues_%C3%A9trang%C3%A8res.html?id=6HidKtt3eJAC)

<sup>19</sup> Abdallah-Prétceille, cité par Ahmad Mousa, « *Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées. Et difficultés rencontrées. Le cas spécifiques l'apprenant* », université Tiaret, 2012, P.84.

### 1.4. Compétence interculturelle et apprentissage du FLE

À l'ère de la mondialisation, la compétence interculturelle est devenue l'une des priorités de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, elle est définie comme étant la capacité et la volonté d'un individu à ; s'adapter, accepter et à comprendre l'Autre qui dispose d'une différente perspective culturelle, dans diverses situations de communication. Pareillement, Le Cadre Européen signale qu'« *Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes* ». <sup>20</sup>

Le développement de la compétence interculturelle favorise la prise en conscience de plusieurs notions ; l'apprenant doit d'abord connaître sa propre culture et ses propres valeurs, pour valider, ensuite, ses représentations et sa connaissance à propos de la culture de l'autre. Enfin, pour apprendre à gérer les conflits dans un contexte interculturel, c'est-à-dire apprendre à vivre ensemble dans un monde meilleur avec l'exclusion du racisme et les préjugés.

Aussi, la didactique des langues a mis en exergue de multiples finalités de la compétence interculturelle. Il ne s'agit pas seulement de connaître une culture différente, mais aussi elle doit permettre à l'apprenant d'enrichir son savoir, son savoir-faire et son savoir-être, « *qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé* ». <sup>21</sup>

Dans un contexte communicatif, nous sommes d'accord avec Abdallah Prétceille qui déclare à ce propos, « *Apprendre à repérer, voir, comprendre et mesurer les modalités et le sens attribué aux éléments culturels dans la communication, tel en fait l'objectif d'une compétence interculturelle* ». <sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> Le Cadre Européen; cité par Yue Zhang, « *Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois* », thèse Pour obtenir le grade de Docteur de l'université en science du langage, université du Maine. F.R. des Lettres, Langues et Sciences Humaines 2013, P.76

<sup>21</sup> Daniel Coste, Danièle Moore, Geneviève Zarate, « *Compétence plurilingue et pluriculturelle* », cité à « *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen* », in Français dans le Monde, éditions du Conseil de l'Europe, 1980, P.08

<sup>22</sup> Abdallah-Prétceille et Luis Porcher, cité par Yue Zhang, « *Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois* », », thèse Pour obtenir le grade de Docteur de l'université en science du langage, université du Maine. F.R. des Lettres, Langues et Sciences Humaines .2013, P.76

### 1.4.1. Éducation interculturelle et apprentissage du FLE

La prise en compte de la diversité et de l'altérité dans l'acte d'éduquer, constitue l'une des obligations à laquelle nous ne pouvons pas échapper dans le processus d'enseignement /apprentissage et particulièrement, quand il s'agit des langues étrangères, où il faut aller au-delà de l'approche communicative, comme le prône le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues :

L'enseignement des langues doit permettre de développer les compétences plurilingues et interculturelles des élèves (savoir être, savoir-faire, savoirs, savoir apprendre), essentielles au vivre ensemble, à la cohésion sociale et l'édification de sociétés pacifique.<sup>23</sup>

L'éducation interculturelle s'appuie sur la coexistence multiculturelle entre les apprenants dans les pratiques en classe. D'après L'Institut National de recherche Pédagogique, elle « *ne s'adresse pas uniquement à des élèves étrangers ou issus de minorités, mais à tous les élèves* ». <sup>24</sup> Car son enseignement cible « *l'apprentissage de l'égalité dans la réciprocité. Elle permet de se décentrer pour éviter les préjugés inhérents à la différence culturelle et à son lien de causalité supposé avec l'échec scolaire* ». <sup>25</sup>

Avec une telle réflexion, les apprenants pourront donc gérer les hétérogénéités et combattre les attitudes défavorables, à l'exemple de : l'ethnocentrisme, le racisme ainsi que les stéréotypes, envers une personne ou un groupe de personnes, appartenant à des cultures différentes. Il s'agit donc : « *tout simplement et très logiquement de former un citoyen fier de son identité, de sa citoyenneté et en même temps ouverts vers autrui avec conviction, ambition et enthousiasme* ». <sup>26</sup>

---

<sup>23</sup> Centre de ressource et d'ingénierie documentaire, « *développer les compétence interculturelles dans l'enseignement des langues* », 2017, disponible sur <http://www.ciep.fr/lettres-information/infolettre-veille-et-ressources-documentaires> consulté 22/03/2020.

<sup>24</sup> L'Institut National de recherche Pédagogique, « *approche interculturelle en éducation étude comparative internationale* », 2012, P.12. Disponible sur : <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/index.php?post/2012/07/09/Approches-interculturelles-en-%C3%A9ducation>

<sup>25</sup> Ibid.

<sup>26</sup> B. BensalahS. Khadraoui Saleh Laadjal, « pour une intégration explicite de la compétence interculturelle dans a classe du français langue étrangère » 2017 disponible sur : [https://www.researchgate.net/publication/334173622\\_Integration\\_de\\_la\\_competence\\_interculturelle\\_en\\_classe\\_du\\_FLE](https://www.researchgate.net/publication/334173622_Integration_de_la_competence_interculturelle_en_classe_du_FLE)

### 1.4.2. Mise en œuvre de l'éducation interculturelle dans les programmes scolaires

L'éducation interculturelle se retrouve dans les modèles de « *l'assimilation, de l'intégration, du multicultural et de l'interculturel* ». <sup>27</sup> Cependant, chaque pays définit sa propre politique concernant le choix des cultures et des langues étrangères, à traiter dans les manuels, qui renvoie à des enjeux culturels, politiques et économiques.

Pour sa part, l'enseignant joue un rôle très important dans l'installation de la compétence interculturelle chez les apprenants, il doit suivre toute une démarche didactique et pédagogique qui lui permet de mettre en valeur, les patrimoines et les pratiques sociales de l'apprenant, tout en essayant de créer chez lui, le désir d'aller découvrir la culture de la langue visée.

Ce qui peut se réaliser par l'exploitation des documents authentiques riches en aspects culturels de tous types. À titre d'exemples, nous pouvons citer, les chansons, les publicités, les supports audio et audio-visuels, les recettes de cuisines, les décrets, circulaires, les panneaux routiers et images(...), qui traitent les éléments historiques et géographiques, les valeurs sociales et qui visent des finalités interculturelles, comme l'explique Abdallah-Prétceille :

L'approche interculturelle déplace, en quelque sorte, l'objet de l'analyse, ou plus exactement élargit le champ de l'analyse en portant le regard autant sur le contenu de l'apprentissage que sur la démarche opérée par l'apprenant pour s'approprier ce contenu ainsi que sur l'apprenant lui-même en tant que sujet. <sup>28</sup>

### Conclusion partielle

En sommes, la didactique des langues considère l'approche interculturelle comme étant une composante essentielle, dans tout processus d'enseignement apprentissage des langues, plus précisément, les langues étrangères. L'inventaire que nous avons précisé ci-dessus, démontre comment la dimension interculturelle peut être au service de l'enseignement des langues, entre les objectifs visés par rapport aux apprenants, et les méthodes adoptées par les enseignants.

Tout au long de ce chapitre théorique, nous avons tenté de préciser les notions fondamentales de l'éducation interculturelle et ses composantes ; cela à travers la consultation

---

<sup>27</sup>Pierre Toussaint, « *La Diversité Ethnoculturelle En éducation: Enjeux et Défis Pour L'école québécoise* », presse de l'université du Québec, 2010, P. 83

<sup>28</sup> Abdallah-Précis cité par, Ali Bouzekri, « L'interculturel dans le manuel du FLE en Algérie », *Revue EXPRESSIONS* n°8. Avril 2019, P, 187

## **Chapitre 01 : Soubassements théorique et concepts clé de l'interculturel**

---

de différentes sources, tels que les ouvrages, mémoires, articles, et documents tirés des sites web spécialisés en didactique des langues, qui lui sont consacrés.

Dans le chapitre qui suit, qui concerne particulièrement les contenus des documents officiels algériens, nous allons essayer de cerner la place et le rôle de l'interculturalité, dans le livre de français de 3<sup>ème</sup>AS.

## **Chapitre 02**

# **Place du Culturel et de l'interculturel dans le manuel de FLE de 3<sup>ème</sup> AS**

### Introduction partielle

Après l'indépendance, l'Algérie a connu plusieurs réformes au niveau de son système éducatif, dont la dernière mise en œuvre en 2008. Elle a pour but d'introduire l'approche par compétence dans le processus d'enseignement/apprentissage. Cette approche « *permet à l'élève d'acquérir des compétences durables susceptibles de l'aider dans son parcours éducatif et dans la vie quotidienne* ». <sup>29</sup> Sur le plan des langues. Cette réforme vise à former et éduquer de futurs citoyens, capables de maîtriser l'aspect linguistique et culturel de plusieurs langues étrangères, et plus particulièrement, la langue française qui occupe une place importante et demeure omniprésente dans toutes les écoles algériennes, comme l'a déclaré l'ex-président de la république, dans son discours, lors de l'installation de la Commission de réforme du système éducatif : « ... *La maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain* ». <sup>30</sup> Il ajoute immédiatement, pour préciser, les objectifs de cette intégration :

Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur. <sup>31</sup>

Dans ce chapitre portant sur le contenu pédagogique et interculturel dans le manuel de FLE de 3AS, nous allons tenter de cerner la place qu'occupe la compétence interculturelle dans ce dernier, comme nous allons mettre l'accent sur le rôle qu'elle joue, dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE, par une analyse des textes, des supports iconographiques et des activités, qui y figurent.

De même, par l'analyse des résultats obtenus après le dépouillement des réponses au questionnaire adressé aux enseignants de FLE de ce niveau, nous pourrions confirmer ou infirmer les hypothèses posées, au départ.

---

<sup>29</sup>Tarek Ghazel, « *l'approche par compétence : définition et principes* », 2012, disponible sur : <http://tarekghazel.ek.la/1-approche-par-competence-definition-et-principes-a29373531>

<sup>30</sup>Journal El Watan, « *La supposée suppression de l'évaluation des langues étrangères au bac est une «fake news»* », 2018, disponible sur : <https://www.elwatan.com/edition/actualite/la-supposee-suppression-de-levaluation-des-langues-etrangeres-au-bac-est-une-fake-news-13-07-2018>

<sup>31</sup>Ibid.



### 2.1.Présentation des contenus pédagogiques du manuel de 3<sup>ème</sup> AS

Avant d'entamer notre étude, il convient d'éclaircir ce qu'est un manuel scolaire. En faisant référence à l'organisation de L'UNESCO, le manuel est considéré comme, « *un vecteur essentiel de l'apprentissage composé de textes et/ou d'images réunis dans le but d'atteindre un ensemble spécifique d'objectifs pédagogiques...* ». <sup>32</sup>

Ce dernier est un outil pédagogique reconnu par le système éducatif, les enseignants ainsi que les élèves, comme étant un élément indispensable dans les pratiques pédagogiques. Il est réalisé par une équipe spécialisée, ayant pour objectif d'avoir un contenu organisé, en projets pédagogiques, eux-mêmes décomposés en séquences didactiques et en séances d'apprentissages, qui répondent aux attentes des enseignants et des apprenants.

Cet outil leur permettra de conceptualiser et d'intérioriser de nouvelles compétences de communication, dans leurs composantes indispensables : la composante discursive, la composante linguistique, la composante référentielle, ainsi que la composante culturelle/interculturelle.

Le manuel scolaire de français, de troisième année secondaire s'inscrit dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien. Il a été publié en 2011-2012 par la maison d'édition étatique appelée, "*Office national de publications scolaires*". Il a été réalisé par toute une équipe de professionnels, qui travaillent dans le domaine de l'Education et de la Formation, sous la direction de l'inspecteur de français Fethi Mahboubi.

Ce manuel désigne, d'une part, un outil pédagogique sur lequel s'appuient les enseignants pour la préparation de leurs leçons et pour les pratiques de classe ; d'autre part, c'est un ouvrage de référence pour les élèves, car il est simplifié par rapport à leurs âges, leurs niveaux ; scientifique, linguistique et culturel, qui leur permet de suivre les cours en classe, s'auto évaluer, et même s'exercer chez eux, grâce aux différentes activités.

Commençons par la couverture extérieure du manuel (voir l'annexe n°1, P.I), pour ce qui est de la présentation technique. Elle est de couleur bleue, avec une bande orange qui fournit les informations concernant le nom de la matière « **Français** » et le niveau d'étude « **troisième année secondaire** » écrits en gras.

---

<sup>32</sup>UNESCO, par Ferhani Fatiha, « *Le manuel scolaire, fonction et utilisations* », disponible sur <https://s13ef6dd46b53ef81.jimcontent.com/download/version/1482326613/module/12993571827/name/1.FERHANI.pdf>

Cette couverture inclut des illustrations de différentes formes, tirées du contenu intérieur ; ceci peut expliquer et informer le lecteur sur l'aspect visé : nous y trouvons l'image d'un « statut d'un roi berbère » et un portrait de Fatma N'soumer, cette héroïne de la résistance à l'occupation française, communique un message très clair de l'histoire. Nous voyons aussi un dessin d'un « bateau » en noir et blanc qui signifie un moyen de transport pour l'exploration et la découverte d'autres cultures, de différents pays.

Nous y trouvons également, deux affiches illustrées : l'une renvoie à l'association internationale qui défend les droits de l'homme « *Amnesty International* », l'autre disposée d'une expression de ; «solidarité » accompagnée d'une image de deux mains humaines formant la planète-terre. Elles peuvent refléter une thématique interculturelle des relations sociales et internationales.

La quatrième de couverture comporte le numéro d'ISBN et le prix du livre qui coûte 240 DA et d'autres informations légales. Passons maintenant au contenu pédagogique du manuel qui se compose de 239 pages.

La première page comprend le nom de la matière, le niveau d'étude et les noms d'auteurs, en tête de page, il est motionné également « REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE » au-dessous «MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE » en majuscules, ce qui peut signifier que cet ouvrage a été conçu en collaboration avec celui-ci.

La deuxième page est constituée d'un sommaire qui expose les grands points du programme (voir l'annexe n°2, P.II). Il regroupe différents documents variés, entre autres : les textes, les exercices, les activités, les documents iconographiques et photographiques, qui participent à motiver et à cibler les centres d'intérêt des apprenants, pendant l'acte d'apprentissage.

### **2.1.1. Organisation et hiérarchisation des contenus pédagogiques**

Après avoir présenté le nouveau manuel de 3AS, il nous semble très important d'accéder à l'organisation des parties du programme de français. Ce dernier est subdivisé en quatre projets pédagogiques, dont chacun se compose de deux ou trois séquences, articulés autour des intentions communicatives, qui visent un objectif terminal et focalisent sur une compétence de communication bien déterminée.

Les quatre projets de ce programme se basent sur quatre différents objets d'études tels que le savoir et le savoir-faire, autrement dit qui visent quatre compétences communicatives

bien précises : *le texte et le document d'Histoire ; le débat d'idées ; l'appel ; et La nouvelle fantastique*, dont l'apprenant sera capable de produire différents types de discours, écrits et oraux. Nous reprenons ci-après, les points tels qu'ils sont formulés dans ce document :

- **Projet 1** : Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information.
  - Intention communicative : Exposer pour manifester son esprit critique.
    - **Séquence 1** : Informer d'un fait d'histoire.
    - **Séquence 2** : Introduire un témoignage dans la relation d'un fait d'histoire.
    - **Séquence 3** : Analyser et commenter un fait d'histoire.
- **Projet 2** : Organiser un débat puis en faire un compte rendu.
  - Intention communicative : Dialoguer pour confronter des points de vue.
    - **Séquence 1** : S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader.
    - **Séquence 2** : prendre position dans un débat : concéder et réfuter.
- **Projet 3** : Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire.
  - Intention communicative : Argumenter pour faire réagir.
    - **Séquence 1** : comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer.
    - **Séquence 2** : inciter son interlocuteur à agir
- **Projet 4** : Rédiger une Nouvelle fantastique.
  - Intention communicative : Raconter pour exprimer son imaginaire.
    - **Séquence 1** : Introduire le fantastique dans un cadre réaliste.
    - **Séquence 2** : exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique.
    - **Séquence 3** : comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique.

Tous les supports écrits du manuel scolaire sont en relation avec les objets d'études sélectionnés dans le programme, et donnent lieu à des questions et activités de compréhension/production orales et/ou écrites, qui incitent les apprenants à discerner progressivement le type de connaissance visée. D'autre part, ces activités leur permettent de développer les compétences retenues, à savoir, la production/lecture à l'oral et l'écrit, comme s'est noté dans la page 03 sous-titrée « *Aux utilisateurs* » dans le manuel de 3AS :

Les élèves y trouveront des textes en rapport avec les objets d'étude inscrits au programme, des activités de compréhension et de production écrites et orales qui les aideront à progresser dans la réalisation de leurs projets, cadres dans lesquels se renforcent les compétences déjà mises en place les années précédentes.<sup>33</sup>

Le livre de français cumule un total de 134 consignes réparties comme suit :

---

<sup>33</sup> Auteurs du manuel scolaire de FLE de 3AS, 2011/2012, P.3,

- 41 activités de production expression/production orales.
- 46 activités d'expression/production écrites.
- 47 lectures analytiques ; étape qui vient après la lecture du texte, sous forme de questions qui servent à dégager la spécificité et les enjeux du texte.

Un volet non moins important est aussi verbalement présent un peu partout, qui est l'évaluation. Car ce programme fait appel à trois types d'évaluations, elles renvoient à : « *une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à apporter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention de l'évaluation de départ* ». <sup>34</sup>

Ces évaluations sont présentées sous forme de 12 textes, accompagnés de questions d'expression/production orale ou écrite, qui aborde différentes thématiques relatives à la situation de communication visée, par la consigne. Ces évaluations se situent, selon leurs fonctions, soit dans :

- **L'évaluation diagnostique** : elle précède le début de chaque projet pour s'interroger sur les acquis et les lacunes des apprenants.
- **L'évaluation formative** : elle se déroule à la fin de chaque séquence ou de chaque sous partie de la séquence et pendant chaque étape, car elle sert à vérifier la progression, des apprenants durant les séances, afin de gérer leurs lacunes détectées par rapport aux objectifs opérationnels, qui peuvent aboutir à la remédiassions.
- **L'évaluation sommative** : elle se situe à la fin de chaque projet pour contrôler l'installation des compétences de communication y compris la compréhension/production orale et écrite visées.

Ce que nous avons projeté de voir maintenant ; est la place qu'occupe la perspective interculturelle dans les pages du manuel de troisième année secondaire.

### 2.2.Place de l'interculturel dans le manuel de FLE de 3<sup>ème</sup> année secondaire

Comme nous l'avons déjà cité ; dans ce chapitre nous allons tenter de mettre en lumière, la place consacrée à la dimension interculturelle dans le contenu du manuel scolaire. Nous nous sommes basé sur une méthode analytique descriptive détaillée, qui nous permettra

---

<sup>34</sup> Jean Pierre Cuq, cité par : EL Mestari Habib « *Polycopié de cours Pour les étudiants de 2ème graduation en didactique des langues étrangères Filière de français. L'évaluation en classe de langue* », centre universitaire, NĀĀMA, 2017, P.07, disponible sur : <http://elearning.cuniv-naama.dz/mod/resource/view.php?id=322>

de cerner l'objet de notre étude, conformément aux conseils de Laurence Badrin, qui la voit ainsi :

L'analyse de contenu est « une technique d'analyse des textes utilisant des procédures systématiques et objectives de description permettant le traitement méthodique du contenu implicite et explicite des textes en vue d'en classer et d'en interpréter, par inférence, les éléments constitutifs.<sup>35</sup>

Pour mener à bien notre recherche, nous avons pris en compte plusieurs centres d'intérêt tels que :

- L'identité des auteurs des textes proposés dans le manuel, dans le but de vérifier s'ils accordent du poids à leurs appartenances culturelles dans leurs écrits.

- Le choix des textes et la variété des thèmes traités ainsi que leurs portées interculturelle.

- Les différents types de supports iconographiques insérés dans le manuel de FLE de 3AS sont aussi pris en charge, dans ce chapitre, afin de faire ressortir leurs apports où se révèle la présence culturelle et interculturelle.

- Comment les activités inscrivent l'interculturalité dans leurs formulations et quels sont les volets visés.

### 2.3. Identité des auteurs des supports textuels

Après avoir feuilleté les pages du manuel de FLE de 3AS, nous constatons qu'il contient un total de quarante-quatre (44) textes inscrits dans le programme selon *Le guide du Professeur*, réalisé par l'inspecteur de l'Éducation et la formation Fethi Mahboubi.

Ces textes sont choisis selon les finalités inscrites dans le programme. Ils sont variés et appartiennent aux différents domaines. Ils sont extraits de différentes sources, à partir des sites d'internet, des romans, des pièces théâtrales, des articles de presse écrite nationale.

Sur ces (44) textes, (12) textes ne prennent pas en compte l'aspect culturel, ils ont la particularité de porter sur différents modèles à titre d'exemple, les textes scientifiques dont la plupart sont tirés des travaux des chercheurs dans lesquels les informations fournies se basent sur un lexique scientifique.

---

<sup>35</sup>Laurence Badrin, cité par, Nancy Allen, « Enseigner explicitement des méta stratégies interprétatives en didactique de l'orale et de la lecture au 2<sup>E</sup> cycle du secondaire avec l'album pour la jeunesse », 2012, p.61. Disponible sur ; <http://www.archipel.uqam.ca/5062/1/M12655.pdf>

Pour le reste des textes (32), ils sont écrits par des auteurs et écrivains de cinq (5) nationalités différentes: Anglais, Africains, Marocain, Algériens et Français (voir l'annexe n°3, P.III).

D'après les résultats obtenus, nous constatons que les concepteurs ont proposé une collection très intéressante ; des écrivains et des auteurs très connus de différentes identités.

Le pourcentage des statistiques indique que les auteurs de nationalité anglaise et sénégalaise, sont les moins exploités, dans le manuel, avec un texte pour chaque auteur (voir tableau n°1).

En ce qui concerne les auteurs algériens et français ; ils sont parmi les plus répertoriés, avec un pourcentage de 43% pour chacun. D'ailleurs, ils font partie des écrivains d'expression française les plus connus, à savoir, Mahfoud Kaddache, Réda Malek, Mohamed Dib, Kateb Yacine, tout comme les grands écrivains de la littérature française tels que : Guy de Maupassant, Voltaire, Théophile Gautier, etc.

Nous avons classé ces auteurs selon un ordre croissant qui correspond à leur occurrence dans cet outil pédagogique. (Cf. Tableau synthétique n°1, ci-dessous) :

Auteurs des textes	Anglais	Sénégalais	Marocains	Algériens	Français	Total
Nombre	1	1	2	13	13	30
Taux	3%	3%	7%	43%	43%	100%

**Tableau n°1 : Occurrence et nationalités des auteurs présents dans le manuel de 3AS**

### Commentaire

Dans l'analyse qui suit, nous allons essayer d'analyser les contenus des textes de ces auteurs, en identifiant la culture visée car, cela peut refléter d'une manière ou d'une autre la richesse culturelle présentée dans les contenus où les auteurs sont souvent amenés à discuter ou à décrire leurs propres cultures. Autrement dit, ce sont les transporteurs des valeurs culturelles et même interculturelle.

#### **2.4. Inscription de cultures les plus représentatives du manuel de français de 3AS**

Allons maintenant aux appartenances culturelles des textes que nous avons répertoriés en fonction de l'exploitation lexicale, fondée sur la proximité des mots employés, par les auteurs. Ces derniers nous les avons regroupés en catégories qui peuvent être classées comme suit :

- Culture universelle
- Autres cultures étrangères

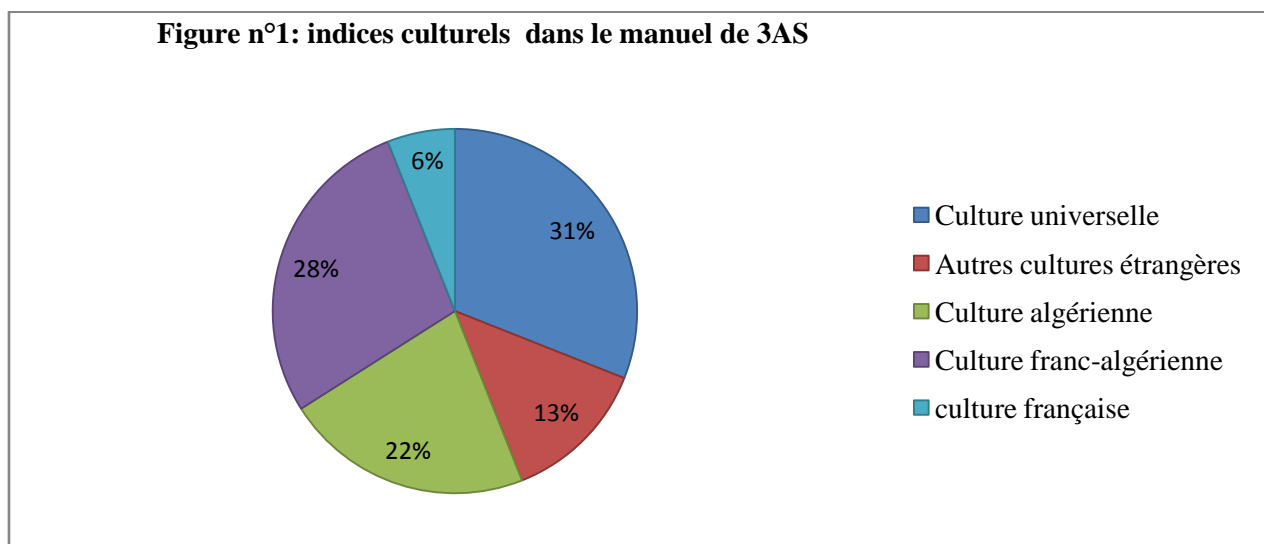
- Culture Algérienne
- Culture franco-Algérienne
- Culture française

Comme nous pouvons le lire dans le tableau récapitulatif et la représentation graphique ci-dessous, notre échantillon se compose de 5 rubriques qui représentent la notion de culture, à travers les pages du manuel de 3AS, dont la culture universelle et la culture franco-algérienne sont les plus exploitées.

En deuxième position vient la culture algérienne avec un pourcentage de 22%. Quant aux autres cultures étrangères, elles représentent 16% dans ce manuel : elles renvoient à des cultures de différents coins du monde. Tandis que la culture française vient en dernier lieu, car elle représente 6% (Cf. Tableau n° 2 ainsi que la figure n°1 qui reprend les données avec plus de visibilité).

Culture	Universelle	Etrangère	Algérienne	Franco-algérienne	Française	Total
Nombre	10	4	07	09	2	32
Taux	31%	13%	22%	28%	6%	100%

Tableau n°2 : Représentation de la culture à travers les pages du manuel de 3AS



### Commentaire

À la lecture de ses statistiques, nous constatons que la culture de la langue cible (française) est la moins exploitée dans le manuel scolaire du FLE de 3AS. Donc, il est à signaler qu'il est indispensable d'insérer un nombre important de textes porteurs de la culture française, pour permettre aux apprenants de mieux comprendre et appréhender la langue étudiée pour ne pas la couper de ses racines.

### 2.4.1. Inscription et exploitation de la culture universelle

La présente analyse a pour objectif d'étudier la place accordée à la culture universelle, cela à travers les thématiques évoquées par les auteurs dans les contenus textuels du manuel de FLE de 3AS.

En parcourant les textes du premier projet nous trouvons 2 textes qui abordent cette notion :

- le premier extrait d'un site internet intitulé « *Histoire de la Coupe du Monde* » (P.08), porteur l'histoire de l'événement mondial du football qui est devenu une part de la culture de tous les pays du monde. Comme évoqué dans le texte :

- « *Juste fontaine meilleur buteur de l'histoire de la coupe du monde avec 13 buts inscrits en 6 matchs* ».

- Le deuxième titré « *L'espoir des peuples colonisés* » (P.50), où M. Yousfi met en relation plusieurs événements, qui ont eu lieu en Algérie et dans le monde entier, le 8 mai 1945. Il commence son texte avec la phrase indiquée ci-dessous :

- « *A l'approche du 8 mai, la paix dans la victoire se dessinait sur le front d'Europe* ».

Au sujet des textes du deuxième projet, ils sont relatifs aux différents phénomènes, à savoir le racisme, qui reconnaît l'existence d'une hiérarchie entre les races humaines, comme l'explique Taher Ben Jelloun, dans ces deux textes : « *Comment reconnaître le racisme* » (P.86) et « *Le racisme expliqué aux lecteurs du journal Le Monde* » (P.88), où il rejette les justifications de ceux qui ont la haine, contre des étrangers et surtout ceux des races différentes. Il écrit : « *L'amour et l'amitié peuvent naître après, qu'on se connaît mieux et qu'on s'apprécie* ».

De son côté, la guerre également présente comme un sujet controversé entre différents grands auteurs français de ce manuel y compris Guy Maupassant, dans son texte « *Pourquoi les guerres ?* » (P.104-105) et Jean-Jacques Rousseau dans son texte intitulé « *La propriété privée, facteur d'inégalité* » (P.108) et Voltaire dans son texte intitulé « *La propriété, facteur d'inégalité, réponse à Rousseau* » (P.109), où chacun déclare son point de vue, face aux conséquences néfastes de ce phénomène sur la paix universelle ; nous avons relevé ces phrases clefs :



- « *Entrer dans un pays, égorger l'homme qui défend sa maison ...bruler les habitations des mesurables qui ont plus de pain... voler d'autre... laisser derrière soi la misère et le choléra* ». (P.105)
- « *Que des crimes des guerres des meurtres, que de misères et d'horreurs n'eut point épargné au genre humain* ». (P.108)

En ce qui concerne les textes du troisième projet, ils serviront à mettre en évidence la structure et l'enjeu de l'appel à travers trois textes ; à savoir ; « *Appel au directeur de l'Unesco* » (P.137), écrit par Amadou Makhtar M'bow, dans lequel il sensibilise les interlocuteurs à l'idée de solidarité, le voilà parfaitement défini dans la phase ci-dessous :

- « *J'appelle donc aujourd'hui chacun d'entre vous de participer à une campagne de Solidarité dans le cadre de Courrier de l'Unesco* ».

Comme dans le texte ; « *Protégeons notre planète* », (P.144), dans lequel Jean Rostand incite les gens à prendre des mesures pour défendre la terre. Ainsi qu'il ressort clairement dans le quatrième paragraphe : « *Respectons cette petite boule qui nous supporte* ». Aussi, le texte intitulé « *La recherche d'un vaccin contre le sida : une priorité* » (P.158); où Pr .Jean-François Delfraissy fait appel à un aide humanitaire pour trouver le remède de cette maladie. Comme le montre dans ces phrases :

- « *...pour réussir, la mobilisation de tous est indispensable ; les scientifiques, les médecins et les volontaires du réseau* ».
- « *Tous ensemble il y croire* ».

À propos du quatrième projet, nous trouvons le texte écrit par Jean Lorrain intitulé « *Les masques* » (p.208), qui raconte sa confrontation à des faits étranges et surnaturels tout en exprimant ses sensations de crainte. Il accompagne sa nouvelle avec des descriptions qui reflètent différents codes vestimentaires universels, Quelques expressions le montrent dans ce texte :

- « *Mes yeux hagards ne rencontraient que le creux du capuchon* »
- « *la robe le camail étaient vide* ».

Sur un total de 32 textes, nous comptabilisons 10 textes réservés à la culture universelle, ce qui donne un pourcentage de 31%. Nous reprenons les intitulés et les auteurs de ces derniers ainsi notre relevé des phrases clefs dans tableau n°1 ci-dessous :

Projet	Page	Titre	Auteurs des textes
01	08	<i>Histoire de la Coupe du Monde</i>	L'internaute magazine
	50	<i>L'espoir des peuples colonisés</i>	M. Yousfi
02	86	<i>Comment reconnaître le racisme ?</i>	Taher Ben jelloun
	88	<i>Le racisme expliqué aux lecteurs du journal le Monde</i>	Taher Ben Jelloun
	104	<i>Pourquoi les guerres ?</i>	Guy Maupassant
	108	<i>La propriété privée, facteur d'inégalité</i>	Guy Maupassant
	109	<i>La propriété, facteur d'inégalité, réponse à Rousseau</i>	Voltaire
03	144	<i>Protégeons notre planète</i>	Jean Rostand
	158	<i>La recherche d'un vaccin contre le sida</i>	Pr .Jean-François Delfraissy
04	208	<i>Les masques</i>	Jean Lorrain

Tableau n°01 : inscription de la culture universelle dans les textes du manuel de FLE

### Commentaire

D'après notre analyse nous pouvons noter que la plupart des textes qui traitent la culture universelle, se trouvent dans le deuxième et troisième projet, pour les deux autres projets (1) et (4) nous trouvons un seul texte pour chacun. Ils sont écrits par des auteurs des identités différentes, abordant des thématiques qui renvoient à des valeurs universelles et socioculturels, partagés par les êtres humains.

Le registre de langue utilisé adapte le niveau des apprenants. Ainsi, les expressions utilisées font appel à l'interculturalité dans le but de former des futurs ayant un esprit solidaire, « *volontaire pour un vaccin, « la mobilisation de tous est indispensable* », « *tous ensemble il faut y croire* ». Afin de trouver des solutions aux problèmes auxquels le monde se heurte, comme la pollution, les maladies, le racisme et les guerres qui menacent la paix universelle.

#### 2.4.1.1. Les éléments culturels partagés

Nous vivons aujourd'hui dans une époque de globalisation, c'est-à-dire que nous partageons un ensemble de valeurs, pratiques, et habitudes qui ne se limitent pas à une frontière donnée, mais font partie de la vie quotidienne des individus, qui se trouvent dans différents coins du monde, grâce à l'évolution et le progrès scientifique, technique et l'ouverture aux idées universalistes. Le manuel scolaire de FLE intègre cette notion en focalisant sur les éléments suivants :

- **Gastronomie universelle :** L'art culinaire est devenu l'un des actes le plus partagé, il inclut le patrimoine culturel immatériel de l'humanité. Le manuel fait appel aux produits :

- Le vin ; «... *d'autres boire le vin ...*». (P.105)
- La soupe ; la paille ; « *à la porte de lieux où il y a couverture, paille, soupe...* ». (P.151)
- **Code vestimentaire universel** : Il signifie une norme importante adoptée par les membres de la société qui détermine le genre ; les métiers auxquels ils appartiennent, adoptés par la quasi-totalité de la planète. Le manuel fait référence tout au long de ses pages aux divers codes et symboles universels, comme les démontrent les phrases suivantes :
  - La veste, le chandail, le pantalon, «...*ouvre la veste, soulève le chandail* ». ( P.27 )
  - Le pantalon, « *le pantalon aux pieds de l'homme pétrifié* ». (P.27)
  - Sac, « *sac bon marché imitation cuire* ». ( P.27)
  - Blouse, Képi, «*il est vêtu d'une blouse n'a pas un Képi sur tête* ». (P.105)
  - Cagoule, « *je soulevai brusquement sa cagoule* ». (P.208)
  - Robe, le camail ; « *la robe et le camail était vide* ». (P.208)
- **Apport des moyens de communications ; connectique/transport** : Aujourd'hui, les moyens de communications sont une partie principale dans la vie des êtres humains : Deux révolutions des moyens de communications, celles de transport au XIX et tout récemment celle de connectique ont fait exploser les complexes économiques et sociaux culturels antérieurs en une multitude d'atomes toujours en mouvements.<sup>36</sup>

Conformément au dire de Paul Rasse, nous trouvons les deux moyens recensés dans le tableau n°02 ci-dessous :

Introduction des moyens connectiques	Modernisation et exploitation des moyens de transport
<p><b>-Computer</b>, <i>universal automatique computer est le premier ordinateur commercialisé</i> », (P.09)</p>	<p>- <b>Vespa</b>, « <i>deux jeunes gens en Vespa tentent d'échapper au contrôle</i> », (P.27)</p> <p>- <b>Car</b>, « <i>là, aux alentours, des cars chargés de policiers étaient postés et prêts à intervenir</i> », (P.30)</p> <p>- <b>JEEP</b>, « <i>l'homme dénoncé redescendait lui en jeep</i> », (P.35)</p> <p>- <b>Avion</b>, « <i>l'arraisonnement de l'avion transportant à Tunis des dirigeants du F.L.N</i> », (P.47)</p>

**Tableau n°02 : uniformisation des moyens de communications et de transport**

<sup>36</sup> Paul Rasse : « *la mondialisation de la culture du terroir aux nouveaux univers virtuels* »,2010 ; P.35, disponible sur : [https://www.persee.fr/doc/mhnl\\_1966-6845\\_2010\\_num\\_5\\_1\\_1503](https://www.persee.fr/doc/mhnl_1966-6845_2010_num_5_1_1503)

- **Personnages célèbres** : ce sont des personnages les plus influents dans l'histoire dans plusieurs domaines :
  - Pelé, «*pelé champion du monde* ». (P.08)
  - Just Fontaine, «*meilleur buteur de l'histoire de la coupe du monde* ». (P.08)
  - Bernard Palissy, «*...cote à cote des émaux de Bernard Palissy* ». (P.199)
- **Événements historiques qui ont marqué l'histoire de l'humanité**
  - *La création du FIFA en 1904*. (P.08)
  - *08 Mai 1945, le suicide de Hitler, les bombes atomiques, largués sur Hiroshima et Nagasaki par les Américains, la fin de la deuxième guerre mondiale*. (P.50)
- **Les pratiques sportives** : constituent une partie intégrante de toutes les cultures du monde, parmi ces activités le manuel cite-le :
  - Football, «*La coupe du monde* ». (P.08)
- **Populations du monde et représentations socio/culturelles**

Le manuel présente un nombre important de groupes humains comme parties intégrantes de communautés précises ; nous les relevons dans les fragments qui les contiennent :

  - Les Allemands, les Espagnols, les Maltais et les Italiens. (P.15)
  - Les Européens, «*Les Européens qui craignaient de voir les masses rurales constituer une force révolutionnaire* ». (P.17)
  - Les Algériens, «*les Algériens, qui avaient aussi leur part de sang* ». (P.50)
  - *Les Noirs, les Chinois, les arabes, les Turcs, les Juifs, les Ecossais, les Belges, les Gitans, les Asiatiques et les Français*. (P.85-86).
- **Les comportements négationnistes dénoncés** : ils se retrouvent dans ces fragments :
  - Le racisme et le rejet de l'autre. (P.86-87)
  - La xénophobie, la haine, le manque de confiance, l'hostilité et l'ignorance. (P.88)
  - La guerre, la violence, le vol et le viole. (P.104-105)
  - Le stéréotype, l'impudence et les exhibitions. (P.52)
- **Les valeurs sociales et les actions positives** : Il est possible d'identifier certaines valeurs positives communes à tous les groupes humains ; telles que
  - La paix et la victoire. (P.50)

- Le respect, l'amour, l'amitié, pas de préjugés, la justice, l'humour et le sérieux. (P.86-87)
- L'ouverture sur l'autre, la méfiance et le Courage. (P.88)
- L'aide, l'union fraternelle et l'inégalité. (P.109)
- L'espoir, la paix, la réunion et la solidarité. (P.137)
- La protection de la planète. (P.144)
- **Associations mondiales** : ce sont des représentantes des peuples du monde dans divers domaines, le manuel a cité deux parmi les plus intéressantes qui défendent le dialogue interculturel à savoir :
  - Création de la Fifa. (P.08) :
  - Unesco ; *Une campagne de solidarité dans le cadre du Courrier*. (P.137)

### Commentaire

À travers les données que nous avons pu extraire des contenus textuels insérés dans le manuel de troisième année secondaire, nous pourrions dire que la mise en œuvre de la notion de « culture universelle », à travers les expressions citées, permettent aux apprenants de mieux connaître les valeurs et les pratiques socioculturelles qui existent dans le monde entier.

#### 2.4.1.2.Rôles des supports iconographiques

Nous désignons sous le nom "support iconographique", toute représentation visuelle, communicant un message humain. Il peut figurer sous différentes formes de photographies, dessins, caricatures, affiches illustrées, bandes dessinées entre autres, qui imitent une personne ou représentent un objet du monde ; « le concept d'iconicité recouvre le fait qu'une image est l'image d'un objet réel ». <sup>37</sup> Les documents iconographiques sont une partie intégrante dans les pratiques pédagogiques, compte tenu de leur importance et de leurs rôles ; en tant qu'agent d'informations, elles font sens et donc d'outil d'interaction entre l'apprenant et l'enseignant. Nous tentons dans cette rubrique de déterminer la place qu'ils occupent dans ce livre de français et d'examiner leurs intérêts et variétés par rapport aux apprenants, en nous appuyant

---

<sup>37</sup>Moles Abraham (sous la dire.).*La communication et les mass media*, « Dictionnaire Marabout Université », cité par ; Louis Vieira, « *Méthode d'analyse de l'image d'information : analyse de contenu iconique par les formes du contenu* », disponible sur ; <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.1934>

sur la portée culturelle et interculturelle visée. Il comporte 16 documents iconographiques de 3 types différents : 11 photographies, 1 caricature, et 3 affiches. (Voir l'annexe n° 4, P.IV).

Dans cette rubrique, nous nous intéressons aux supports iconographiques qui envisagent la notion de culture universelle. Aussi, nous allons vérifier si cette intention est visée dans les questions qui les accompagnent.

En effet, le deuxième projet illustre une photographie à la page (101), qui représente un enfant tirant un charriot (wagonnet) lourd avec sa main, (voir l'annexe n°05, P.V) : elle traduit la thématique ; « *exploitation des enfants* » convoquée dans sa consigne, où les apprenants sont censés produire un texte en s'inspirant de cette image.

Le troisième projet, matérialise trois affiches illustrées; la première se trouve en page 153, et représente une carte peinte sur deux mains unies, montrant la notion de "*Solidarité*" disposée en bas de l'image en lettre, (voir l'annexe n°6, P.VI). La deuxième renvoie à l'association internationale ; « *Amnesty International* », qui défend les droits de l'homme en page 156, (voir l'annexe n°07, P.VII). La troisième affiche figure en page 165, date du 05/06/200, titrée « *protégeons notre planète* », elle contient une photo floue de deux mains sur un fond blanc tenant la planète terre. (Voir l'annexe n°08, P.VIII). Nous les reprenons dans le tableau n° 3 :

Projet	Page	Intitulé	Type de support	Source
2	101	<i>Appel à la paix</i>	Image	/
3	153	« <i>Ensemble, nous supporterons mieux les aléas de la vie</i> » !	Affiche	/
	156	/	Affiche	/
	165	<i>Protégeons notre planète</i>	Affiche	/

Tableau n°3 : présence de messages iconographiques dans le livre de 3<sup>ème</sup> AS

### Commentaire

Concernant l'aspect visuel ; toutes les affiches proposées dans le cadre de la culture universelle, prennent en compte les bonnes pratiques suivies dans le monde, comme la solidarité et la protection de la planète. Ce sont donc, des illustrations qui font appel à la paix universelle. Une telle intention reflète et désigne la thématique interculturelle qui découle des relations sociales. Mais les questions analytiques qui précèdent ces supports adaptent les objectifs d'apprentissage qui s'inscrivent dans le programme ; celle de *faire ressortir les*

éléments d'une affiche et ne s'appuient pas sur l'aspect culturel et interculturel qu'elles ignorent.

### 2.4.1.3. Les activités pratiquées

Tous les supports écrits qui abordent la culture universelle donnent lieu à des questions et des activités de compréhension/production orales et/ou écrites, qui incitent les apprenants à mieux comprendre l'intention de communication visée.

Dans ce fragment nous ciblons toutes les activités qui visent la notion d'interculturalité ; nous avons pu relever les activités suivantes :

- **Projet 02** : Le deuxième projet met en exergue les deux activités qui figurent ci-après :
  - **Lecture analytique** : « *L'auteur peut-il expliquer une idée, un phénomène ou une notion ?* » (P.88)
  - **Production écrite** : ( évaluation formative ) : « *Sur le modèle du texte, rédigez une vingtaine de lignes à l'intention des partisans de la violence pour les convaincre qu'il est plus sage de dialoguer que de faire preuve d'agressivité* ». (P.98)

La réponse de la première activité (lecture analytique) devrait être ; le refus et la haine de l'Autre, plus précisément l'étranger " tel que l'évoque l'auteur Taher Ben Jelloun dans son texte ; « *le racisme expliqué aux lecteurs du journal le Monde* ». Donc l'apprenant aura une idée de que-ce-que c'est l'interculturel par opposition à la question du rejet de l'autre et qu'il s'agit d'un raciste au sein de la société. Ensuite, dans la deuxième activité, il va élaborer sa propre réflexion sur la même thématique.

- **Projet 03** : En ce qui concerne le troisième projet, nous y trouvons les deux activités suivantes :
  - **Lecture analytique** : « *Relevez les termes ou expressions exprimant l'idée de solidarité amour de l'Autre, d'entraide* ». (P.152)
  - **Expression orale** « *La maîtrise des langues étrangères est une fenêtre ouverte sur le monde en vous appuyant sur cette affirmation, présentez à tour de rôle des exemples pouvant rendre plus incitatif un appel à l'étude des langues vivantes* ». (P.161)

Par la première activité, les apprenants sont amenés à un travail d'étude d'expression utilisée par l'auteur, ces expressions s'inscrivent dans le champ de l'interculturalité à savoir :

- « *Aimez nous assez..* », « *L'aime commun de la France...* », « *Chacun de nous peut venir en aide aux sans-abris...* »

Par la deuxième activité, l'apprenant va s'engager dans une conversation interculturelle, ce qui lui permet de prendre conscience de l'importance de dialoguer, en langues étrangères, car la communication est la clé pour créer un contact avec l'Autre qui véhicule une culture et une langue différente.

### 2.4.2. Inscription et exploitation d'autres cultures étrangères

La connaissance des valeurs et des cultures étrangères constitue un paradigme important dans l'apprentissage du FLE. Nous avons pu sélectionner 4 textes traitant cette notion dans le manuel scolaire de 3AS.

Le premier texte intitulé « *Histoire des arabes : l'Islam et les conquêtes* » (P.12) est de Dominique Sourdel. L'auteur y raconte les faits des conquêtes arabes, en précisant les circonstances, les événements et les personnages qui y ont participé, sous une perspective informative. Comme s'est indiqué dans le texte :

- « *très rapidement, les troupes arabes voulurent exploiter leur victoire en continuant leur marche vers l'ouest* ».

Quant aux trois autres textes, ils sont extraits de trois nouvelles du genre fantastique, des grands écrivains de la littérature française :

Le premier intitulé « *La main* », est de Guy de Maupassant. Il est découpé en quatre parties allant de la page (182) à la page (190). Il présente un phénomène surprenant commis par un Anglais dans une commune Française. Comme s'est indiqué dans le texte :

- « *C'est affreux. Cela touche au surnaturel* ».
- « *On ne saura jamais rien* ».

Le deuxième ayant pour titre « *Une décision hasardeuse ?* » (P.196), écrit par Bram Stoker, il s'agit d'une nouvelle anglaise traduite en français, dans lequel l'auteur raconte la rencontre surnaturelle d'un jeune notaire anglais qui a eu lieu *la nuit de Walpurgis* en Allemagne. Voici un extrait qui le démontre :

- « *Rentrez chez vous Johann, « Walpurgis Nacht » ne concerne pas les Anglais* ».

Le troisième texte à pour titre « *Une boutique singulière* » (P.201), de Théophile Gautier qui décrit les ressources artistiques de plusieurs pays au fil de l'histoire. Comme indiqué dans l'extrait ci-dessous :

- « *Le magasin de mon marchand de bric-à-brac était un véritable capharnaüm ; tous les siècles et tous les pays semblaient s'y être donné rendez-vous* ».



4 textes sur un total de 32 sont réservés à d'autres cultures étrangères, ce qui donne un pourcentage de 12%. Nous reprenons les titres de ces derniers dans notre tableau n°4 ci-après :

Projet	Page	Titre	Auteur	Culture visée
01	12	<i>Histoire des arabes : l'Islam et les conquêtes</i>	Dominique Sourdel	Arabo-musulmane
02	/	/	/	/
03	/	/	/	/
04	182	<i>La main</i>	Guy de Maupassant	Anglaise
	196	<i>Une décision hasardeuse</i>	Bram Stoker	Allemande
	201	<i>Une boutique singulière</i>	Théophile Gautier	Multicultures

**Tableau n°4 : inscription d'autres cultures dans les textes du manuel de FLE**

### Commentaire

Par l'analyse des textes qui figurent dans le tableau n°4, nous constatons que seulement les projets (1) et (4) traitent la notion d'autres cultures étrangères, abordées par des écrivains de différentes nationalités.

Ces quatre textes appartiennent à deux domaines différents ; historique et littéraire, écrits par des écrivains de différentes nationalités. Le contenu des trois textes littéraires (P.182, P.196, P.201) ; contient plus d'éléments qui peuvent servir l'apprenant à communiquer avec les cultures étrangères indiquées. Prenons l'exemple de *La nuit de Walpurgis* ; une sainte germanique d'origine anglo-saxonne qui se fête selon les traditions et la religion allemande. Le lexique intégré est à la portée des apprenants.

#### 2.4.2.1.Poids des éléments culturels

L'analyse d'un texte est la décomposition en ses éléments constitutifs, pour ce faire, nous avons opté de ressortir tous ces éléments qui peuvent représenter la culture désigné dans les textes analysés précédemment, pour savoir exactement quelle compétence est mise en avant, nous avons regroupé ces éléments comme suit :

- **Éléments historiques**

L'histoire d'une civilisation, d'une culture, ou d'un pays ; se centre autour des traces du passé qui ont été conservées jusqu'à aujourd'hui, pour le manuel entre nos mains, ces

traces sont présentées sous forme deux éléments : personnages et événements historiques, ces éléments appartient à deux mondes ; occidental et oriental ; nous les reprenons.

Les marques renvoyant aux personnages connus sont réparties ainsi :

- **Le Monde Oriental**, est représenté par : **le Moyen Orient** avec ; « *Amribn al-Aas, Okba ibn Nafi, Grégoire le Patrice, Califa Othmane, Califa Abd-Almalik, Musa Ibn Nusayr, Tarik Ibn Ziyad.* (P.12-13) ; **le Maghreb** : *Mohamed V,* (P.47) ; **Egypte**: *Nasser.* (P.47).

Pour ce qui est **du monde occidental**, nous avons noté :

- **l'Espagne** avec *Le roi Rodrigue.*(P.12) et **l'Allemagne** avec la présence de *Hitler.* (P.50). »

En ce qui concerne les événements historiques réels leur présence se manifeste dans ces extraits :

- « *La conquête islamique de l'Egypte) en 642. La conquête musulmane du Maghreb, l'achèvement officiel de la conquête des arabes en 709;*(P.12)

Pour le monde oriental et en occidental en même temps :

- « *08 Mai 1945, le suicide d'Hitler, les bombes atomiques, largués sur Hiroshima et Nagasaki par les Américains, la fin de la deuxième guerre mondiale* (P.50)

### Commentaire

Les éléments historiques cités s'appuient sur les personnages qui ont participé à des conquêtes arabes pour l'islamisation de l'Afrique du Nord. D'un point de vue didactique, il nous semble que la centration sur les éléments historiques qui renvoient aux origines de l'apprenant, doit lui permettre d'approfondir ses connaissances, comme elle l'incite à relativiser ses propres valeurs et à ne pas être chauvin et xénophobe.

- **Habitudes et spécificités culturelles**

S'intégrer facilement dans une société étrangère, ne se limite pas à la maîtrise de sa langue mais, il faut se fondre dans sa culture, par la connaissance de ses normes sociales, ses traditions, ses habitudes culinaires, etc. Par cette analyse nous avons essayé de dégager tous les éléments qui permettent aux apprenants de 3AS de s'imprégner des différentes cultures abordées ; nous les avons classés dans trois catégories, comme indiqué dans le tableau n°5.

Culture ---)	Allemagne	Angleterre
Critères		
<b>Habitudes culturelles</b>	<i>Promenade avec une calèche</i> (P.196)	La Chasse, la pêche, fumer la pipe (P.184)
<b>Vocabulaire</b>	<i>Walpurgis nacht</i> (P.196)	<i>Sir, oh yes!, oh no!</i> (P.184)
<b>Fêtes</b>	<i>La nuit de Walpurgis</i> (P.196)	/

Tableau 05 : Habitudes et spécificités culturelles étrangères

### Commentaire

A partir des éléments cités dans le tableau, nous pouvons dire que les apprenants pourront avoir un accès très limité aux normes, habitudes, mode de vie ; au sein des cultures étrangères abordées (anglaise et allemande). En outre, ces éléments renvoient à l'ancienne époque de chaque culture ce qui peut ennuyer les apprenants. De ce fait, il nous paraît important que les apprenants se trouvent face à des textes qui renvoient à des contextes d'actualité pour les motiver.

- **Présence d'éléments toponymiques réels cités dans les textes**

La toponymie renvoie à l'ensemble des noms de lieux d'une région, d'une ville ; qui se trouvent dans les différents pays du monde. Nous citons dans cette rubrique un répertoire des toponymes cités dans le manuel du FLE de 3AS, reparté en trois catégories, selon les continents auxquels ils appartiennent. Nous indiquons également les noms des monuments, ce qui peut indiquer une représentation symbolique forte d'une civilisation.

- Les lieux d'Afrique cités: « **Egypte:** *Isthme de Suez, Delta de Nile, Héliopolis, Caire, Péluse, Al-Fustat (du grec Fossaton), Babylone, Alexandrie* ; sans oublier les monuments *Forteresses de byzantine et Forteresses Babylone*. la **Lybie:** *Tripolitaine* ; la **Tunisie :** *Sufetula (Sbeitla), El-Kayrawan (Kairouan)* ; (P.12) le **Maroc:** *Casablanca* ; (P.47) ».
- L'Europe : est présente par l'**Espagne** : « *Algésiras, Gibraltar (Djabal Tarik), Séville, Cordoue, Tolède, Estrémadure, Salamanque, L'Andalousie orientale*; (P.12) ; l'**Allemagne:** *Munich*; (P.196) et **Italie:** *Milan*; (P.201).  
-l'Asie est inscrite aussi avec : **Oman** : - *Barka* : (P.12.)

### Commentaire

Les résultats obtenus nous permettent de saisir une présence très manifeste des toponymes dans les textes du livre de 3AS, nous rendons compte que la plupart des toponymies indiquées renvoient à des lieux qui se trouvent en Afrique et en Europe. Ce qui peut refléter une notion interculturelle.

- **Architecture « design »**

Il nous semble important de situer l'élément architecture parmi les éléments culturels, car, il représente l'identité d'une société ; aussi il est une partie intégrante de notre environnement ; comme la désigne le sociologue Vito Ahtik dans l'intitulé de son ouvrage « *l'architecture, une métaphore culturelle d'une société* ». Voir les éléments extraits du livre du FLE de 3AS dans le tableau n° 6 ci-dessous :

<b>Europe</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Cheminé, la pipe à cheval</i>(P.182)</li><li>- <i>Le velours</i>, (P.187)</li><li>- <i>Les émaux de Bernard Palissy</i> (P.201)</li><li>- <i>Une armure damasquinée de Milan</i> (P.201)</li></ul>
<b>Asie</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- <i>Plat du japon, aux desseins rouges et bleu, relevé de hachures d'or</i></li><li>- <i>Une drap Japonaise de soie noire brodée d'ore de grandes fleures jaunes couraient sur l'étoffe sombre brillaient comme le feu.</i> (P.187)</li></ul>

**Tableau n°06 : l'architecture des pays étrangers**

### **Commentaire**

L'ensemble de ces descriptions architecturales illustrent et représentent des significations propres à des cultures issues de l'Europe ; par ailleurs nous notons l'absence des plus grands chefs-d'œuvre architecturaux du monde qui inspirent et créent l'envie d'exploration chez les apprenants.

#### **2.4.2.2.Rôles et poids des supports iconographiques**

Les illustrations jouent un rôle très intéressant dans l'apprentissage des textes, vue l'influence et l'aide qu'elles apportent à la compréhension des textes, ainsi, son impact aux activités d'études. Cependant, les textes sélectionnés dans ce fragment « autres cultures étrangères » n'illustrent aucune image avec un tel manque, les apprenants ne peuvent pas construire une représentation imagée de telle ou telle culture.

#### **2.4.2.3. Rôles et poids des activités**

Cette étape « rôles et poids des activités », est tout aussi intéressante dans la mesure où elle nous permet de vérifier si ; le message du texte, la formulation ou les termes utilisés par l'auteur engagent un échange interculturel oral et/ou écrit.

Cette rubrique ; « autres cultures étrangères » semble très pauvre en matière de la visée interculturelle, comme nous pouvons l'observer dans notre relevé ci-dessous :

- **Lecture analytique** : *Comparez les informations données sur l'anglais par les habitudes d' Ajaccio à celles donnée par le juge d' instruction. En quoi sont-elles ?* (P.185)

La réponse à cette question peut enrichir les données de l'apprenant de toutes variations possibles, ce qui lui donne l'opportunité de faire une comparaison avec sa propre culture et la culture française, anglaise notamment.

### 2.4.3. Inscription et exploitation de la culture algérienne

Le manuel scolaire de FLE de 3AS propose différents textes qui traitent des thématiques relatives à la guerre d'Algérie et la France. Ils sont écrits par des écrivains algériens et même d'autres français, exprimant leurs sentiments et qui évoquent des témoignages de cette histoire, ceci indique la présence d'une relation étroitement liée entre ces deux pays; pour cette raison nous avons départagé cette rubrique en deux sous-titres : culture algérienne et culture franco-algérienne.

#### 2.4.3.1. Culture algérienne par les actions

Dans cette rubrique nous nous intéressons à tous les textes qui interprètent la réalité algérienne dans le manuel de FLE de troisième année secondaire ; commençons par les textes du premier projet qui sont écrits par des auteurs algériens, à l'exception du premier texte intitulé «*Histoire de la guerre d'Algérie* » (P.10), Ce dernier est extrait d'un site internet, il présente une chronologie d'événements marquants concernant la création des partis politiques depuis 1946 jusqu'à 1962. À titre d'exemple :

- « *1946. Ferhat Abbas crée l'Union démocratique du Manifeste Algérien (UDMA)* ».
- « *05 juillet 1962. Proclamation de l'indépendance de l'Algérie* ».

Le deuxième texte appartient à l'écrivain Salem Boubakeur titré « *Le 1er Novembre 1954 à Khenchela* » (p.33), dont le narrateur raconte ce qu'il a vécu avec d'autres combattants à la veille du grand jour attendu ; celui du déclenchement de la guerre « *1<sup>er</sup> novembre 1954* », Quelques expressions le montrent :

- « *Quant à Benabès, il disait sans cesse : « Allah Ouakbar (dieu est grand), le grand jour est enfin arrivé* ».
- « *Laghrour nous informa officiellement que le jour « J » était fixé pour la nuit du dimanche 31 octobre 1954 au lundi 1<sup>er</sup> novembre 1954* ».

Concernant le troisième texte qui est de Mahfoud Kaddache intitulé « *Femmes algériennes dans les camps* » (P.35), parle de l'emprisonnement des femmes algériennes et la misère qu'elles avaient vécues pendant la guerre. Nous citons quelques témoignages qui le prouvent :

- « *Comme dans toutes les prisons du monde, nous passions par des états extrêmes* ».
- « *Nous supportions la faim, le froid, les poux, les fameuses listes blanches* ».

Dans le même projet, le quatrième texte de l'écrivain Réda Malek intitulé « *Le bras de fer avec l'ordre impérial* » (P.47), l'auteur dans son texte a mis le point sur une date historique qui est le 1<sup>er</sup> novembre en citant des événements nationaux et internationaux, tels que :

- « *Offensive du 20 août 1955, congrès de la Soummam en août 1956* ».
- « *Du Caire à Casa Blanca, c'était déjà le bras de fer avec un ordre impérial qui acceptait mal son déclin* ».

Pour le dernier texte « *les Algériennes et la guerre* » (P.52), de Khaoula Taleb Ibrahim, résume le rôle que jouaient les femmes algériennes face au colonialisme français ; ainsi, les efforts qu'elles déployaient et leur participation au combat pour l'indépendance de leur pays. Nous pouvons citer quelques marques qui le montrent :

- « *Elles ont contribué grâce à des méthodes divers et variées et dans une multiplicité de lieux, à soutenir l'effort de guerre, à maintenir la mobilisation du peuple afin de le faire basculer* ».
- « *Organiser des réunions, installer des caches pour les militants et les armes, des ateliers pour confectionner les bombes, imaginer des miss en scène pour berner l'ennemi* ».

Passons au deuxième projet, avec un seul texte intitulé « *Hamid Serradj réunit les fellahs* » (p.77), de l'écrivain algérien Mohamed Dib, qui représente la prise de position du Maire de la commune et les Fellahs qui sont réunis pour dénoncer la misère qu'ils vivent. Nous citons comme preuves :

- « *un citoyen instruit invite les fellahs de Beni-Boulen à se réunir pour réfléchir et discuter de leur condition misérable* ».
- « *Nous nous sommes réunis pour discuter de choses qui nous tiennent à cœur* ».

À propos du troisième projet, nous avons le texte de l'écrivain français Henri Alleg qui est sous forme d'un appel, intitulé « *AU PEUPLE ALGERIEN AUX MILITANTS DE LA CAUSE NATIONALE* » (p.142), Il interpelle le peuple algérien pour poursuivre la lutte contre le colonisateur français, afin d'obtenir pour la libération de son pays. Nous montrons ci-dessous les expressions qui le montrent :

- « *Algériens ! Nous t'invitons à méditer notre Charte ci-dessus. Ton devoir est de t'y associer pour sauver notre pays et lui rendre sa liberté* ».
- « *Quant à nous, résolus à poursuivre la lutte, sûrs de tes sentiments anti-impérialistes, forts de soutien, nous donnons le meilleur des nous-mêmes à la Patrie* » .

Sur un total de 32 textes, nous comptabilisons 7 textes réservés à la culture algérienne, ce qui donne un pourcentage de 22%. Nous reprenons les intitulés de ces derniers dans notre tableau n°7 :

Projet	Page	Titre des textes	Auteurs des textes
01	10	<i>Histoire de la guerre d'Algérie</i>	Site d'internet el-mouradia.dz
	33	<i>Le 1er Novembre 1954 à Khenchela</i>	Salem Boubaker
	35	<i>Femmes algériennes dans les camps</i>	Mahfoud Kaddache
	47	<i>Le bras de fer avec l'ordre impérial</i>	Réda Malek
	52	<i>Les Algériennes et la guerre</i>	Khaoula Taleb Ibrahim
02	77	<i>Hamid Serradj réunit les fellahs</i>	Mohamed Dib
03	142	<i>AU PEUPLE ALGERIEN AUX MILITANTS DE LA CAUSE NATIONALE</i>	Henri Alleg
04	/	/	/

**Tableau n°7 : Présence de la culture algérienne à travers les titres des textes.**

### Commentaire

D'après l'analyse des contenus textuels qui figurent dans le tableau ci-dessus, nous constatons que la culture algérienne est représentée dans les textes des trois premiers projets et négligée dans les textes du quatrième projet.

Les textes sont majoritairement historiques, la plupart sont écrits par des auteurs algériens, dont ils présentent la chronologie des événements qui relèvent de la guerre d'Algérie. Ils ont fait recours à un lexique facile et direct au porté de tous les apprenants, ce

qui les incite à connaître l'histoire de leurs pays et comprendre les conditions de l'obtention de l'indépendance par les combattantes.

### 2.4.3.2. Inscription et exploitation de la culture franco-algérienne

Le manuel de 3AS du FLE aborde également des sujets liés aux rapports du colonisateur français face aux combattants algériens pendant la période coloniale. Donc nous avons pu sélectionner 9 textes repartis comme suit :

Les textes du premier projet sont écrits par des auteurs algériens comme Mahfoud Kaddache dans 3 différents textes. Le premier texte intitulé « *La société européenne d'Algérie* » (P.15), l'historien s'intéresse à l'immigration de diverses populations européennes de différentes professions en Algérie, après l'acquisition de ces territoires par les Français. Comme nous le trouvons dans ce texte :

- « *De 1842 à 1846, arrivèrent de petits propriétaires de Provence et du Nord-est, de bons agriculteurs espagnols, des Maltais éleveurs de chèvres, des Italiens maçons et surtout tâcherons* ».
- « *Paris offrit 100 000 hectares en Algérie aux habitants d'Alsace-Lorraine* ».

Le deuxième intitulé « *La population urbaine en Algérie dans les années 1920* » (P.17), dont l'auteur démontre l'augmentation d'un nombre important des Musulmans et des Européens en Algérie, vers les années 1920. Ces statistiques sont présentées à travers ces deux phrases :

- « *La population musulmane atteignait au recensement de 1921 le chiffre de 4.923.186, en augmentation de 182.660 sur celui de 1911* ».
- « *La population européenne avait augmenté de 35.804, avec un taux de croissance (4.87%) supérieur à celui des Musulmans* ».

Et le troisième intitulé « *Une guerre sans merci* » (P.45), il aborde l'histoire de l'Algérie pendant la guerre anti-colonisation, dès 1830, en citant les véritables causes de la conquête telles que :

- « *La prétention de posséder sans redevances le Bastion de France et le droit de souveraineté sur une partie de la cote orientale algérienne* ».
- « *Le désir de la monarchie de s'attacher une armée susceptible de l'aider à mater le peuple français en lui offrant gloire et butin en Algérie* ».

Dans le même projet, nous relevons le texte de Malha Benbrahim dans « *Chant populaire Kabyle* » (p.20), comme l'indique l'intitulé, il s'agit d'un chant populaire sur la



conquête de la Kabylie qui a été composé en honneur des combattants et de leur chef LALA Fatma Nsoumer, dont l'auteur s'adresse aux lecteurs dans leurs sensibilités tout en dénonçant la barbarie des militaires français pour convaincre leurs raisons. Quelques expressions le montrent :

- « *Je relate la tragédie, que l'avisé comprenne !* ».
- « *Lalla Fadhma que nous consultons et vénérons parée de bracelets et de perles* ».

Nous avons noté aussi le texte de Mohamed Yousfi intitulé «*Histoire du 8 mai 1945*»(P.30), où il exprime sa prise de position et son point de vue concernant les crimes commis par le colonisateur français lors des manifestations faites en Algérie le jour du 8 mai 1945. Nous pouvons citer comme preuves :

- « *Ce jour du 8 mai, de grandes manifestations furent organisées par le P.P.A. à travers tout le pays* ».
- « *Tout autre algérien était abattu impitoyablement* ».

Il y a également l'écrivain Kateb Yacine dans son poème intitulé « *Dans la gueule du loup* » (P.38), qui parle des combattants et des martyres de la révolution qu'ils soient vivants ou morts de différentes catégories d'âge. Comme s'est mentionné dans le poème :

- « *Présents et absents, restent les vieux murs qui chantent* ».
- « *Et les cris des femmes, sur des poings d'enfants* ».

En ce qui concerne le texte de l'écrivain français Didier Daenickx, intitulé « *Delphine pour mémoire* » (p.27), le narrateur raconte les événements liés à la guerre d'Algérie, en témoignant les délits causés par le colonisateur français tels que :

- « *J'ai dix ans...je n'ai jamais oublié cet Algérien inconnu, pas plus que l'humiliation, l'impuissance qui nous rendaient solidaires* ».
- « *On leur avait ôté la vie, on effaçait leurs noms* ».

Pour ce qui est du projet trois, nous signalons le texte « *L'appel du 31 octobre 2000* » (p.154) extrait d'un journal, tout en adressant un message au président de la république française et son peuple afin de condamner les pratiques de torture durant la guerre d'Algérie. Parmi ces revendications nous trouvons :

- « *Nous demandons à M. Jacques Chirac, président de la république et à M. Lionel Jospin, premier ministre de condamner ces pratiques par une déclaration publique* ».
- « *Il revient à la France, eu égard à ses responsabilités, de condamner la torture qui a été entreprise en son nom durant la guerre d'Algérie* ».

## Chapitre 02 : Place du Culturel et de l'interculturel dans le manuel de FLE de 3<sup>ème</sup> AS

Nous trouvons également le texte de Slimane Benaïssa, intitulé « *La langue française : une part ou une tare de notre histoire* » (p.160), où il met en exergue les conflits linguistiques et culturels entre la langue française et la langue arabe pendant l'époque coloniale, l'auteur nous raconte ses moments vécus à l'école par inspiration de leurs parents et la conviction de leur enseignant. Quelques expressions le montrent :

- « *Cet article donne une idée des conflits linguistiques et culturels dans lesquels j'ai grandi à l'époque de la présence française en Algérie* ».
- « *C'est ainsi que nous étions tenus à l'école par crainte de nos parents, et à la médessa par solidarité avec notre cheikh* ».

9 textes sur un total de 32 sont réservés à la culture franco-algérienne, ce qui donne un pourcentage de 28%. Nous reprenons les titres de ces derniers dans notre tableau n° 08:

Projet	Page	Titre des textes	Auteurs
01	15	<i>La société européenne d'Algérie</i>	Mahfoud Kaddache
	17	<i>La Population urbaine en Algérie dans les années 1920</i>	Mahfoud Kaddache
	20	<i>Chant populaire Kabyle</i>	M.Benbrahim
	27	<i>Delphine pour mémoire</i>	Didier daeninckx
	30	<i>Histoire du 8 mai 1945</i>	M.Yousfi
	38	<i>Dans la gueule du loup</i>	Kateb Yacine
	45	<i>Une guerre sans merci</i>	Mahfoud Kaddache
02	/	/	/
03	154	<i>L'appel du 31 octobre 2000</i>	Journal l'humanité
	160	<i>La langue française : une part ou une tare de notre histoire.</i>	Slimane Benaïssa
04	/	/	/

Tableau n° 08: présence de la culture franco-algérienne à travers les titres des textes

### Commentaire

Selon l'analyse des textes du tableau (2), nous remarquons que les projets (2) et (4) n'abordent pas la culture franco-algérienne. Concernant les deux autres projets (1) et (3), leurs textes s'inscrivent dans le cadre des relations entre les deux cultures ; algérienne et Française pendant la période coloniale, dont la plupart sont écrits par des auteurs algériens où ils condamnent la guerre et la violence par le colonisateur français et revendiquent leurs droits tout en utilisant un vocabulaire péjoratif ; cela peut refléter la nature des rapports des deux pays ; ce qui peut influencer négativement sur la réflexion de l'apprenant sur la culture de l'Autre (Français). D'autre part nous trouvons un seul texte écrit par un Français qui montre sa solidarité remarquable avec le peuple algérien dans la même période.

### 2.4.3.3. Inscription et exploitation de la culture française

Après avoir lu attentivement les contenus des textes du manuel de 3AS, nous avons pu sélectionner deux textes qui comportent des indices qui renvoient aux attitudes des Français.

Le premier texte est un poème écrit par Boris Vian, sous forme d'une lettre destinée au président de la république, intitulé « *le déserteur Boris Vian, 1953.* », (P.93), où le narrateur refuse d'aller à la guerre après avoir reçu son ordre de mobilisation en raison d'un conflit armé pour la guerre d'Indochine, tout en expliquant sa décision par les décès survenus dans sa famille à cause de la guerre, comme il incite les gens à prendre compte de ne pas aller. Comme nous le trouvons dans le poème :

- « *Monsieur le Président, je ne veux pas le faire ... j'ai vu mourir mon père, j'ai vu partir mes frères, et pleurer mes enfants...* »
- « *Et je dirai aux gens, Refusez d'obéir ! Refusez de la faire ! N'allez pas à la guerre ! Refusez de partir !* »

Le second texte est écrit par l'Abbé Pierre, sous forme d'un appel, intitulé « *Appel de l'Abbé Pierre* », (P.151), il s'agit l'un des célèbres appels qui ont marqué l'histoire de la France dont il adresse un message sur les ondes de la radio de Luxembourg à tous les Français, dans le but de faire pousser les auditeurs à réagir à l'égard de leurs frères qui meurent de froid et de souffrance chaque jour et surtout d'aider les sans-abri. Parmi ces revendications, nous citons :

- *Il faut que ce soir même, dans toutes les villes de France, dans chaque quartier de Paris, des pancartes s'accrochent sous une lumière dans la nuit, à la porte de lieux où il y ait couvertures, paille, soupe* ».
- *Chacun de nous peut venir en aide aux « sans-abri ».*

Sur les 32 textes analysés, nous trouvons deux textes réservés à la culture française, ce qui donne un pourcentage de 6 %. Nous reprenons les titres dans notre tableau n°09.

Projet	Page	Titre des textes	Auteurs des textes
01	/	/	/
02	93	<i>Le déserteur, Boris Vian, 1953.</i>	Boris Vian
03	151	<i>Appel de l'Abbé Pierre</i>	L'abbé Pierre
04	/	/	/

Tableau n° 09 : présence de la culture française à travers les titres des textes

### Commentaire

A partir de notre analyse des textes, nous remarquons que deux (2) textes traitent la culture française, celui de Boris Vian et celui de prêtre Henri Grouès dit l'Abbé Pierre. Ils évoquent le sens profond de partage avec un vocabulaire facile et concret. Nous constatons que la culture française est peu abordée dans le manuel de 3AS, car, elle représente seulement 6% des textes de ce livre. Avec un tel pourcentage l'apprenant n'aura pas la possibilité de découvrir et exploiter la culture de la langue cible.

#### 2.4.3.3.1. Poids des éléments culturels

Après avoir mis les idées principales des contenus des textes qui traitent les deux cultures (algérienne et française) et leur enchainements, nous avons procédé ensuite à dégager tous les éléments concrets qui peuvent se référer aux caractéristiques culturelles dans ces deux pays. Ce qui nous a menés à les regrouper sous forme de deux catégories, ces derniers se présentent comme suit :

- **Éléments historiques et personnages importants**

Nous avons pu ressortir tous les faits et événements qui peuvent se référer à l'histoire des deux pays : ceux qui ont participé à la colonisation de l'Algérie et de ce qui a suivi comme les personnages qui ont tout fait au péril de leur vie et de leurs familles et concitoyens dans les grands événements douloureux, pour éviter l'asservissement soit par les armes soit par l'éveil des consciences des Algériens. Les deux cultures sont en fait toutes les deux représentées : la culture française comme les marques de la présence de celle de l'Algérie, se retrouvent dans ces fragments :

« - *L'affaire du coup d'éventail*. (P.45) - *La guerre d'Algérie 1956*. (P.154).

- *Signature des accords d'Evian*. »

- **Les personnages connus français** cités sont :

- « *Charles Martel* ; (P.12) ; *Maréchal* ; (P.20)

- *Delphine Renard, André Malreaux, Kaïra Guélaline, Daniel Féry, Anne Godeau, Jean Pierre Bernard, Susanne Martorell, Edouard Lemarchand, Raymond Wintgens, Hippolyte Pina Fanny, Dewerpe, Maurice Pochard* ; (P27)

- *Henri Benzet, inspecteur Laffont, le colonel Bourdillat* ; (P.30)

- *Le consul Duval, Bacri, Busnache, Bugeaud, Lamoricière, Cavaignac, Canrobert* ; (P.45)  
*Jacques Chirak, Lionel Jospin* ; (P.154) ».

➤ **Les personnages historiques algériens** cités sont :

« - *Ferhat Abbas, MsaliLhadj, Ben- Youssef Ben- Khedda* ; (P.10)

*Al-Kahina* ; (P.12)

-*LallaFadhma, Sidi Tahar* ; (P.20)

- *Bélaid Archal, Achour Boussouf, Fatima Bédard* ; (P.27)

- *Laghrour Abbès, Benboulaid, Chihani, Ougad, Benabès* ; (P.33)

- *MerradiMehadji, Bouchkara* ; (P.35)

- *Hamid Serradj, Ba Dedouche, Slimane, Sid Ali* ; (P.77)

➤ La culture algérienne se manifeste aussi à travers **les événements historiques** cités :

« -*Les massacres du 8 mai 1945; Déclanchement de la révolution Algérienne en 1 novembre 1954. Congrès de la Soummam en 20 août 1956. Signature des accords d'Evian en 18 mars 1962, Proclamation du cessez-le- feu en 19 mars 1962 Proclamation de l'indépendance de l'Algérie en 05 juillet 1962*; (P.10)

-*L'affaire du coup d'éventail* ; (P.45)

-*La guerre d'Algérie* ; (P.154) »

### Commentaire

A partir des données recensées ci-dessus, nous remarquons une présence d'un nombre important de personnages et d'événements historiques qui ont marqué l'histoire des deux pays pendant la période coloniale, sont prises en charge dans les textes des deux cultures, donc nous constatons que le colonisateur français a laissé une trace culturelle importante en Algérie.

- **Habitudes et spécificités culturelles**

Nous basons dans cette rubrique, sur les différents critères et normes que ce soit ; les pratiques et habitudes quotidiennes, vocabulaire spécifique, codes vestimentaires, et les symboles de la souveraineté nationale (langue, religion, symbole) qui distinguent la société algérienne par rapport à la société française. En effet, les spécificités propres à chaque culture représentée dans ce livre de français renvoient à plusieurs domaines, comme se figure dans les tableaux ci-dessous :

- **Pratiques quotidiennes chez les Algériens et les Français**

Nous intéressons dans ce fragment aux activités culturelles et pratiques propres des deux pays ; algérien et française, cités dans le manuel, afin de couvrir d'une manière plus précise la culture la plus exploitée et établie la différence entre les deux populations, comme ce qui figure dans ce relève concernant la culture algérienne par le comportement des femmes :

-*Les femmes algériennes dansaient, chantaient, et les autres battent les mains ;*

-*Elles apprennent de nombreuses chansons patriotiques ;*

-*Elles racontaient des légendes et des énigmes avant de dormir ; (P.35)*

- **Vocabulaire spécifique :** Le relevé ci-dessous comprend une liste de mots d'origine arabes et d'autres français qui sont représentés dans le manuel. Pour la culture algérienne nous reprenons :

-*Zouawi, Zouaves, sidi ; (P.20) -Fellahs ; (P.30)-Bouchekara ; (P.35) El moudjahid ; (p.38)*

-*Dey, Douar, Sbéahs ; (P.45) -Meskine, Raïs ; (P.77) -Méderasa, Cheikh (P.160)*

Pour la culture française nous pouvons citer :

-*Marchand bric-à-brac. Capharnaïm ; (P.201)*

- **Codes vestimentaires spécifiques :** Les vêtements renvoient souvent à une norme sociale qui caractérise les différents groupes sociaux. Donc, les codes traditionnels propres à la culture algérienne avec les mots graphités en français - *Haïk, Châle*; (P.35)

Et la culture française ce qui suit :-*Capuchon de velours, robe, camail*; (P.208)

- **Fêtes rituelles françaises et algériennes :** Les fêtes sont une norme très importante qui marque le patrimoine culturel immatériel de chaque pays, nous retrouvons les termes, *L'Aïd*; (P.20) *L'Aïd*; (P.20) et *-Noel, Pâques*; (P.160)
- **Codes de souveraineté de l'Algérie et de la France :** Nous désignons ici une liste de termes qui renvoient aux symboles de la souveraineté nationale de l'Algérie et le devise de la France ; évoqué par les auteurs des textes du manuel de FLE :

Domaines	Culture algérienne	Culture française
<b>Religion</b>	-La civilisation musulmane ; (P.15) -Les musulmans ; (P.17) -Le jeûne ; (P.20) - La mosquée ; (P.30) -Le voile ; (P.52) - l'Aide	- Noël, Pâques ; (P.160)
<b>Langue</b>	- Langue Arabes ; (P.182) - Kabyle ; (P.20)	-langue Française ; (P.182)
<b>Symboles</b>	-Drapeau Algérien ; (P.182)	

Tableau n°10 : les codes de souveraineté de l'Algérie et la France

### Commentaire

Selon les données du tableau n°09, nous remarquons que le manuel de 3AS a cité plusieurs pôles qui renvoient aux appartenances des deux cultures algérienne et/ou française, Commençons par les habitudes culturelles qui sont mentionnées uniquement dans la culture algérienne. Passons aux ; vocabulaire, les fêtes et codes vestimentaires ; ils sont cités dans chacun des deux pays que ce soit, l'Algérie ou la France, pour laquelle ils sont graphies en lettres latines. Enfin et les termes relevant des symboles de la souveraineté, ils renvoient seulement à la situation socioculturelle algérienne.

Nous notons à partir de cette analyse, que les paramètres socioculturels de la langue cible sont très peu exploités, ce qui crée des difficultés de compréhension de la langue cible, aussi ce manque ne donne pas l'avantage à l'apprenant de découvrir l'Autre et le distinguer par rapport à sa propre culture.

- **Présence d'éléments toponymiques**

Le livre scolaire de 3AS cite un ensemble de régions, de villes, d'endroits connus par les deux peuples, et représentant les deux cultures respectives ; nous les avons relevés ci-après, selon leur ordre d'apparition dans les textes :

➤ Culture française se lit dans les noms des régions et villes de France :

-Pyrénées, Languedoc-Roussillon, Carcassonne, Nîmes, La vallée de Rhône, Lyon, Autun, Bordeaux, Poitiers; (P.12)

-Provence, Paris, Alsace- Lorraine; (P15)

-Aubervilliers, Charonne, bonne nouvelle (stations de métro parisien), Pont de Bezons, Vincennes; (P.27)

- France, Chevreuil; (P.30)

-*Boulevard Sébastopol, Saint Geneviève, Courbevoie, 92 Rue de la Boétie*; (P.151) -  
*Saint-Cloud*; (P.182)

-*Ajaccio, Marseille, Corse*; (P.184)

- La culture algérienne est portée, elle aussi, par les noms des régions et des villes citées :-

*Sétif, Guelma, Kherrata, Boumerdès* ; (P.10)

-*Aurès* ; (P.12)

-*Alger, Aït Iraten, Larba, Icherriden* ; (P.20)

-*Perigot-ville (Ain kbira), Chevreuril* ; (P.30)

-*Batna* ; (P.33)

-*El Biar, Sidi-Fredj, la redoute* ; (P.36)

-*Sidi-Ferruche, Montagnac, Saint-Arnaud, Meliana, Cherchell*; (P.45)

-*Tlemcen, Beni-Boublen*; (P.77)

- **Les monuments et sites célèbres d'Algérie et de France**

A noter aussi la présence de monuments réels cités d'Algérie comme :

*Bastion de France, Grotte de OueldRiah à Mostaghanem, grotte de Dahra*; (P.45) et *Le Panthéon*; (P.151), en France.

### **Commentaire**

La lecture de ces indices, nous montre qu'un nombre important de toponymies sont citées dans le manuel de 3AS, ce qui permet aux apprenants de découvrir d'une façon approfondie leur propre culture et auront une idée des lieux qui dépassent les frontières de leur pays.

Nous constatons aussi que la plupart des endroits et les monuments relatifs à la culture algérienne et la culture française, s'inscrivent dans le cadre de la période coloniale. De même, nous trouvons des endroits algériens qui portent des noms français tels que la Redoute, Montagnac, Saint-Arnaud, Bastion de France, Perigot-ville (Ain kbira), Chevreuril. Ce qui justifie l'existence d'une époque dite Algérie- française et son impact dans l'historiographie de l'Algérie.



### 2.4.3.3.2. Rôles et poids des supports iconographiques

Comme nous avons déjà cité, différents types et formes de supports iconographiques sont présents dans ce manuel. Dans cette rubrique nous nous intéressons aux images qui interprètent la réalité algérienne et française, aussi nous nous focalisons sur le fonctionnement des activités accompagnées en tant qu'outil d'interprétation de ces supports et savoir ce que donne comme opportunités à saisir aux apprenants.

Le premier projet met en exergue (07) supports iconographiques de trois types différents ; 05 photographies, une photo de profil et un dessin émanant de sources inconnues. Ils sont en relation avec l'objet d'étude assigné « *Exposer des faits et manifester son esprit critique* ». Ils se présentent comme suit :

La première se trouve en page (16) ; elle représente une photographie en noir et blanc, qui illustre la population européenne en Algérie pendant l'époque coloniale, (voir l'annexe n°09, P.IX) cette image est chargée de sens qui fait l'objet de l'expression orale à partir de laquelle les apprenants sont demandés de se renseigner sur les conditions de la vie des Algériens pendant la même période, cela engendre une comparaison entre les deux populations.

La deuxième photographie démontre le statut d'un roi berbère (voir l'annexe n°10, P.X), en page (21), sous placée dans l'expression orale qui communique un message très clair de l'histoire de l'Algérie.

La troisième renvoie à la photo de profile de *l'écrivain algérien Kateb Yacine*, comme l'indique son titre en page (39) qui illustre l'auteur du texte qui précède. (Voir l'annexe n°11, P.XI)

La quatrième et la cinquième ce sont deux photographies en noir et blanc qui exposent le rôle des femmes algériennes dans les camps militaires en tant que « *infirmières soignantes des djoundi* » comme il apparaît dans la page (54) ou « *les femmes algériennes ravitaillant des Djounouds pendant la guerre de libération nationale* », en page (55). À partir de ces images. (Voir l'annexe n°12, P.XII et n°13, P.XIII) les apprenants sont amenés à les commenter en exploitant les textes qui préexistent.

La dernière image, dénommée : « *prison Barberousse d'Alger à l'époque coloniale* », Page (60) ; elle illustre une photographie de femmes et d'hommes algériens, devant cette prison vêtue des costumes traditionnels algériens plus précisément *'El Hayek* "et *'El Barnouss*" à cette époque. (Voir l'annexe n°14, P.XIV). Par cette image qui est placée sous

une production à partir de laquelle les apprenants sont amenés à produire sur les faits héroïques des Moujahids pendant la guerre, tout en exprimant leur admiration pour les héros de ces faits libérateurs.

En effet, le deuxième projet propose un dessin Caricatural en noir et blanc, en page (107), extrait du journal d'*El Waten*, réalisé en février 2007. (Voir l'annexe N°15, P.XV). Il concrétise une cause nationale qui se rapporte aux maltraitances subies lors de la colonisation française sur la région algérienne de "Reggane". Nous reprenons les supports dans le tableau n°11.

Projet	Page	intitulé	Documents iconographiques	Source
01	16	/	Photographie	Inconnue
	21	/	photographie	Inconnue
	39	<i>(Kateb Yacine Ecrivain algérien)</i>	Photo de profil	Inconnue
	49	/	Dessin	Inconnue
	54	<i>« Infirmière de L'A.N. soignant un Djoundi »</i>	Photographie	Inconnue
	55	<i>les femmes algériennes ravitaillant des Djounouds pendant la guerre de libération nationale</i>	Photographie	Inconnue
	60	<i>Barberousse d'Alger à l'époque coloniale"</i>	Photographie	Inconnue
02	107	/	Caricature	El-Watan, février 2007
<b>Total</b>		08	08	01

**Tableau n° 11: Supports iconographiques qui représentent la culture algérienne**

### Commentaire

À partir de cette analyse, nous constatons que sur le total des images, 7 images sur 16 renvoient au contexte colonial et interprètent la réalité historique que vécue l'Algérie pendant cette période. Ce qui justifie la qualité d'images en noir et blanc et pas très claires, car ce sont de vieilles photos d'époque.

En ce qui concerne les questions analytiques qui précèdent ces supports, elles se focalisent sur les objectifs du projet ou séquence à laquelle ils appartiennent et non pas les messages qui se veulent véhiculés, par ces dernières, comme si, les événements se déroulaient dans des contextes aseptisés sur les plans culturels et interculturels.

### 2.4.3.3.3. Les activités programmées pour ces supports

Après avoir lu et analysé attentivement la place de l'interculturalité dans le contenu des textes qui abordent la culture algérienne et la culture française, il est temps de vérifier si cette présence est incluse, également, dans les activités attribuées à l'analyse de ces supports ou pas. En passant d'une activité à une autre, au lieu de qui s'inscrit dans la culture algérienne et française pour proposer des activités qui créent l'interculturalité par comparaisons, photos apportées, cartes géographiques(...), nous pouvons noter que la plupart portent sur des questions qui tournent autour de paratexte, ou les points de langue inscrits dans le projet sauf celles qui figurent ci-dessous :

- **Projet 01:** nous avons relevé les activités suivantes:
  - **Expression écrite:** « *Informez-vous de manière plus approfondie sur les événements du 8 mai 1995 en Algérie. Exposez à vos camarades l'événement en insistant sur l'aspect brutal et sauvage de la réaction du système colonial* » ; (P.32).
  - **Lecture analytique:** « *l'auteur est-il de cet avis ? Quel terme utilise-t-il pour désigner le motif avancé par les Français* » ; (P.46).

Nous retenons aussi que les finalités des deux activités sont quasiment les mêmes : celles d'effectuer une représentation péjorative et une réflexion négative sur l'Autre, qui est le Français. Il n'y a pas de prolongement interculturel qui fait réfléchir les apprenants. Par contre, elles se focalisent sur l'injustice et la violence des êtres humains commises sur d'autres êtres humains, sans aucune ouverture vers le pacifisme, la solidarité et le pardon, même si on ne peut oublier les atrocités et les injustices commises, comme dans toutes les guerres depuis que le monde existe, et souvent pour des bouts de terre.

### Synthèse

Il convient de rappeler que tout au long de ce deuxième chapitre, nous avons tenté de décrire et d'analyser le manuel de français de troisième année secondaire, en relevant les éléments culturels et interculturels dans les textes, les documents iconographiques et les activités, proposés dans ce dernier, afin de rendre compte de la place accordée à l'approche interculturelle.

En effet, d'après les résultats obtenus dans notre analyse nous retenons les points suivants :

- **Au niveau des thématiques et auteurs des textes proposés**

Les textes proposés dans le manuel sont produits par des grands écrivains et auteurs de différentes nationalités, qu'ils soient algériens, français ou autres (voir l'annexe 03). Donc qu'ils portent dans leurs textes la dimension culturelle de leur pays. Or, nous notons un manque de prise en charge de la dimension interculturelle comme nous l'avons démontré dans notre analyse, ne serait-ce que par des petites recherches en dehors des cours sur certains faits historiques non explicités ou des biographies de personnages choisis, à présenter en classe, vus par les auteurs français et les auteurs algériens pour cerner les divergences.

Commençons par le dernier projet, il est réservé au genre littéraire de type nouvelles fantastiques, écrites sous la plume des grands écrivains de la littérature française, dans lesquelles ils décrivent des événements et éléments sous un caractère étrange et surnaturel par rapport à la puissance humaine; donc, cela ne peut en aucun cas traduire la réalité concrète.

Pour ce qui est des textes insérés dans le troisième projet, ils évoquent les problèmes qui menacent la paix universelle. Réellement cela aide à former de futurs citoyens, ayant un esprit ouvert. Cependant, cela ne suffit pas pour mettre en œuvre les traits distinctifs entre la culture de l'apprenant et celle de l'Autre car il ne donne pas lieu à des activités comparatives.

Par contre, dans les textes du premier et deuxième projet l'apprenant se trouve face à des textes d'écrivains majoritairement algériens, qui apportent des témoignages correspondant aux événements, lieux et personnages de la violence de la guerre entre la France et l'Algérie. Ce qui explique la carence des éléments culturels relatifs aux pratiques culturelles, comportements, traditions et coutumes qui renvoient à la culture de la langue cible. La représentation sémantique de l'Autre est péjorative, car ils abordent les relations des deux pays pendant cette période. Ce qui influence négativement la réflexion de l'apprenant concernant l'image de L'Autre : du français et de ce qu'il représente.

Par ailleurs, les supports iconographiques occupent 6% des pages du manuel, de plus, ils ne sont pas variés et ne portent pas sur des thèmes d'actualité. Ce qui ne suffit pas à l'apprenant pour être en mesure d'intérioriser le développement de la compétence culturelle et interculturelle.

Enfin, la majorité des activités de ce manuel comme nous l'avons démontré, ciblent l'aspect linguistique et la compréhension des textes, en tant que discours visant une compétence communicative précise, en négligeant l'aspect culturel qu'ils véhiculent, car ce

sont les consignes qui doivent, formellement, orienter l'apprenant pour lui donner l'opportunité de connaître les attitudes, les habitudes, et la culture de l'Autre.

Pour conclure, nous pouvons dire que la compétence interculturelle a été occultée, car elle n'est pas exploitée par les programmes et les documents contenus dans ce livre de français de 3AS. Ce qui dénote un certain retard par rapport à l'évolution des concepts et à l'introduction de nouvelles possibilités d'enseignement/apprentissage pragmatique, ayant du sens, car vraiment contextualisées pour toucher plus d'apprenants à la génération « *Internet et ressources numériques* ». Aussi, allons-nous proposer quelques suggestions et implications didactiques que nous jugeons utiles et pour une réelle prise en charge de l'interculturel dans le manuel de 3AS, les apprenants étant d'un âge propice, qu'ils rentrent, directement après ce niveau, dans la société active ou rejoignent les pôles universitaires.

### 2.5.Perspectives pédagogiques

Nos propositions pédagogiques après analyse des contenus de ce manuel de français dans un contexte pédagogique, nous sommes tout à fait d'accord avec Fatima Benamer Belkacem qui déclare, dans une interview, face au scandale du bac en 2013 que : « *Beaucoup d'éléments n'ont pas été pris en compte,....celle des programmes, qui doivent être actualisés et adaptés à l'Algérie. Une réforme doit être réfléchie, étudiée et adaptée aux finalités de l'Algérie* ». <sup>38</sup>

À cet effet, nous proposons pour l'amélioration de la prise en charge de la compétence interculturelle dans les contenus textuels, les supports iconographiques et la formulation des activités du manuel scolaire du FLE de 3AS, un certain nombre de paramètres, que nous considérons comme essentiels.

Le choix des textes, car ce volet nécessite des améliorations sur le plan thématique et référentiel ; ceci ne peut être réalisé que par une collaboration entre sociologues, historiens, psychopédagogues, linguistes et didacticiens, par des choix pragmatiques , pour une formation de futurs citoyens algériens cultivés et maîtrisant les compétences communicatives et interculturelles, du monde qui les entoure, à travers l'apprentissage du FLE. Pour plus de précisions, opter pour des textes de différents types (narratif, descriptif, argumentatif explicatif, prescriptif, rhétorique et dialogal) ; et de différents genres ; (littéraire,

---

<sup>38</sup>Fatima Benamer Belkacem, « *le scandale du bac est la traduction de l'échec du parcoeurisme* », disponible sur <http://www.algérie-dz.com/forums/shothread.php?t=279167>

courant, journalistique), extraits de sources fiables, abordant diverses thématiques sans oublier la part des textes socioculturels et socio-économiques récents.

Ces conditions préalables ne sont pas respectées suffisamment dans le manuel de FLE de 3AS, sachant que, d'après notre analyse, les contenus des textes, soit 69% sont de type historique, portant sur des faits des guerres des époques précédentes.

En effet, le choix de ces textes doit prendre en considération les exigences de la réalité culturelle des apprenants, mais il faut admettre également les représentations réelles des autres sociétés étrangères, plus précisément celles de la langue cible (française), pour leur permettre de noter les différences, par des activités comparatives, afin de ne pas tomber dans le choc culturel et les préjugés. Ce que souligne, à juste titre, Abdallah Abdallah-Prétceille lorsqu'il déclare à ce propos :

La pédagogie interculturelle est née comme une stratégie éducative qui cherche à réduire les conflits, les disfonctionnements et les problèmes qui ont lieu dans le processus d'acculturation, assimilation et intégration des immigrés à la société française.<sup>39</sup>

Donc, pourquoi ne pas insérer des supports porteurs, aussi bien algériens que français suivis ou précédés d'activités comparatives sur le plan interculturel ; à titre d'exemple, nous proposons pour ce qui est du volet relatif aux symboles spécifiques à la nation française :

- « **La France** »<sup>40</sup> ; il s'agit d'un intitulé d'un texte extrait du site web « *studylibfr.com* » ; ce site propose des outils de révision et d'évaluation et délivre divers documents (documents de recherche, rapport de livre aide de devoirs et autres), pour mieux appréhender le métier d'enseignement/apprentissage de l'interculturalité.

Nous avons choisi ce texte car il dispose des informations fondamentales sur la constitution de la culture de la langue cible. (Voir l'annexe n°16, P.XVI) dont l'apprenant doit être au courant. De plus, il est illustré, ce qui offre à l'apprenant une représentation imagée sur la France. En outre, le registre de langue utilisé est adapté à leur niveau. En outre, sur le plan pédagogique, ce document favorise un travail de production où les apprenants de

---

<sup>39</sup>Abdallah –Prétceille, cité par; Guidoume Mohamed ; « La compétence interculturelle et les objets culturels proposés dans le manuel scolaire au collège algérien », disponible sur : <http://www.inst.at/trans/22/la-competence-interculturelle-et-les-objets-culturels-proposes-dans-le-manuel-scolaire-au-college-algerien/>

<sup>40</sup><https://studylibfr.com/doc/711301/les-symboles-de-la-r%C3%A9publique-fran%C3%A7aise---paragraphe>

3AS auront à proposer eux-mêmes, en français, les principaux symboles et caractéristiques de la nation algérienne, même traduits de textes en arabe, pour les discuter, les comparer à ceux produits par les journalistes ou auteurs étrangers, ou les compléter.

Un deuxième support, ancrée dans la culture française se rapporte à une célébrité française dans la haute couture « *Coco chanel (1883-1971)* »<sup>41</sup> ; ce texte va certainement motiver ces adolescents que sont les apprenants de troisième année secondaire (voir l'annexe n°17, P.XVII), car il est adéquat et orienté vers le modernisme et la mode. Il traite un sujet qui intéresse les deux genres (filles et garçons) et interprète le contexte de la mondialisation et le développement technologique, dans lequel vivent les apprenants. Cela ne limite pas leurs connaissances seulement à un seul domaine, mais les projette vers plusieurs horizons. De ce fait, il favorise un large éventail d'opinions, d'analyses et de commentaires comparatifs, avec les particularités algériennes, aussi bien pour les apprenants que pour l'enseignant.

- **Organisation et hiérarchisation des activités**

Nous proposons, une réorganisation de la démarche et des choix des activités, en fonction de leurs objectifs et difficultés croissantes. Autrement dit, allant du facile au plus difficile, en focalisant sur un seul objectif, respecter les situations culturelles proposées dans les textes, ce qui donnera l'opportunité, à l'apprenant, d'avoir une matière culturelle très riche parce que la plupart des activités sont enfermées dans l'aspect linguistique et discursif.

Les rubriques productions/expressions orales et écrites doivent être au profit des apprenants, c'est-à-dire proposer des activités qui seront utiles pour un apprenant algérien ouvert à la société de la langue cible et non pas le contraire.

Ce qui peut s'effectuer par une proposition des exercices de sensibilisation à l'inter culturalité dont le but serait de donner à l'apprenant une vision centrée lui permettant de porter un regard relatif sur ce qu'il fut considéré auparavant comme une vérité stable et échangeable.<sup>42</sup>

Comme nous l'avons déjà vu, la quasi-totalité des questions demandent aux apprenants de citer ou plutôt de reproduire les propos des auteurs. Nous voyons donc qu'offrir la chance à l'apprenant pour exprimer ses réflexions et ses points de vue sur les grands événements sociohistoriques est aussi important dans l'approche des projets, qu'il faut contextualiser, au vrai sens du terme.

---

<sup>41</sup>[https://ticsenfle.blogspot.com/2015/02/la-mode-5-activites-1-atelier-10-lecons\\_3.html?m=0](https://ticsenfle.blogspot.com/2015/02/la-mode-5-activites-1-atelier-10-lecons_3.html?m=0)

<sup>42</sup> Fatima Benamer Belkacem, le métalangue et le discours didactique dans les nouveaux manuels scolaire de français », P. 153 : 2011. Disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00624709v1>

- **Actualiser les illustrations imagées**

Offrir les moyens nécessaires pour la compréhension et l'analyse des images n'est pas seulement raisonnable, mais indispensable pour atteindre le contenu des images avec plus d'objectivité. C'est-à-dire offrir des documents de différents types, authentiques, de bonne qualité, de couleurs attrayantes et des thématiques motivantes, en prenant en considération le développement technologique, auquel sont confrontés les apprenants, dans leur vie quotidienne, comme il est important de tenir compte de la société dans laquelle vit l'apprenant, pour l'aider à relativiser l'appréciation de ses propres valeurs pour accéder à une communication interculturelle.

Nous illustrons nos propos, par un support iconographique « *De l'Algérie française à l'indépendance* » (voir l'annexe n°18, P.XVIII) que nous choisissons comme outil qui interprète la nature de relation entre l'Algérie et la France depuis le début de la conquête jusqu'à l'indépendance, d'une manière explicite, claire et résumée.

Le mot de fin : la stratégie la plus simple et efficace pour réussir la conception d'un manuel scolaire en harmonie avec le monde interculturel dans lequel nous baignons est de trouver un équilibre entre quatre fonctions : la transmission des savoirs, l'acquisition et le développement des compétences, l'évaluation des connaissances et l'éducation sociale et interculturelle.

### **Conclusion partielle**

Nous venons de vérifier comment le système éducatif algérien, à travers les contenus pédagogiques du livre de français, ne prend pas vraiment en considération les composantes interculturelles, mêmes si les supports sont riches d'indices propres à chaque culture. Dans le prochain et dernier chapitre, nous allons voir de quelle manière, les enseignants des classes terminales les prennent en compte, dans leurs activités d'enseignement/apprentissage, ou ce ne sont encore que des théories qui, en réalité pratique, restent inexploitées.



**Chapitre 03**  
**Les enseignants de 3<sup>ème</sup> AS face à**  
**l'interculturel**

### Introduction partielle

Comme nous l'avons signalé dans en introduction, dans cette recherche portant sur l'interculturel en 3<sup>ème</sup> AS, suite au confinement et la fermeture des établissements scolaires, nous nous sommes limitées à l'analyse des contenus, du manuel de français, objet de notre chapitre deux et à l'étude des réponses à notre questionnaire, pour ce chapitre trois.

### 3.1. Enquête par questionnaire auprès des enseignants de 3AS

Afin que notre enquête soit conduite avec la rigueur méthodologique et avec objectivité, pour apporter des éléments de réponse fiables et représentatifs à notre problématique de recherche, nous avons opté pour ce deuxième corpus, d'autant plus que les observations de classe nous font défaut, en cette année 2020.

Il s'agit d'un questionnaire (voir annexe n°19, P.XIX) que nous avons adressé aux enseignants de français, exerçant dans le cycle secondaire, précisément en 3AS, dans le but de recueillir le maximum d'informations concernant leurs représentations, leurs pratiques et leurs propositions sur la dimension interculturelle dans l'enseignement/ apprentissage du FLE aux apprenants algériens, de ce niveau.

#### 3.1.1. Présentation et modalités de passation du questionnaire

Au cours de notre enquête, nous avons rencontré quelques difficultés, vu la situation du monde en général et de notre pays en particulier face à la pandémie du Covid 19, nous n'avons pas eu la chance de distribuer ce questionnaire au sein des établissements, aussi nous étions dans l'obligation de l'envoyer, en format numérique (en ligne).<sup>43</sup>

Grace à cette technique méthodologique, nous avons pu recueillir quatorze (14) réponses d'enseignants qui nous ont dûment remplis les questionnaires. La collecte des réponses nous a pris environ trois mois (du mois de mai jusqu'au mois de juillet de l'année en cours).

#### 3.1.2. Construction et organisation du questionnaire

Le questionnaire que nous avons élaboré est organisé autour de trois volets :

- Dans la première partie, il s'agit d'une introduction par laquelle nous avons lancé notre objectif et le but de la réalisation de ce questionnaire, pour permettre aux enseignants interrogés, de rentrer dans le sujet de l'enquête en le contextualisant. Nous

---

<sup>43</sup>Le lien du questionnaire : [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc6f15Isz\\_ovTOrMZQIxMIO5nhgUken4MkOUAjtCPGNApIpHA/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc6f15Isz_ovTOrMZQIxMIO5nhgUken4MkOUAjtCPGNApIpHA/viewform)

l'avons fini par une phrase de remerciement sur leur collaboration ; comme le veut la courtoisie administrative dans le code rédactionnel du questionnaire.

- La deuxième partie est constituée d'une fiche d'identification des renseignements de base des enseignants visés, en l'occurrence, le diplôme obtenu, le système suivi et l'ancienneté de ces enseignants de 3AS, dans le secteur de l'enseignement.
- La dernière partie comporte une série de questions étroitement liées au sujet sur l'interculturel, de types différents : nous avons posé des questions fermées, des questions semi-ouvertes, complétées par des propositions de réponses et des questions ouvertes, dont les réponses seront analysées tout au long de ce chapitre.

### 3.2. Présentation et analyse des réponses des enseignants interrogés

Le dépouillement des réponses recueillies nous a permis de faire des regroupements ; ce qui facilite la lecture des résultats de ces derniers.

#### 3.2.1. Identification des enseignants interrogés

Comme nous l'avons déjà signalé, par le biais du dépouillement des questionnaires remplis, nous avons pu récolter quatorze (14) réponses des enseignants de français langue étrangère, qui interviennent en classes de terminales (3<sup>ème</sup> AS), exerçant dans différents établissements secondaires (lycées), de la wilaya de Bejaia<sup>44</sup>.

##### 3.2.1.1. Diplômes obtenus par les enseignants interrogés

En ce qui concerne les informations sur les diplômes obtenus, les réponses recueillies montrent que les enseignants interrogés sont répartis en deux groupes : 8 enseignants possèdent un diplôme de licence et les 6 autres détiennent un Master de français langue étrangère.

##### 3.2.1.2. Système suivi en formation universitaire

Pour plus de précision, les enseignants qui ont eu le diplôme de licence, sont divisés en deux groupes : trois enseignants (3) ont obtenu la Licence de français, du système classique, qui offre à l'étudiant une formation sur une durée de quatre ans et cinq (5)

---

<sup>44</sup>Lycée Ibn Sina (Bejaïa), lycée Berchiche (el-kseur), lycée Berkat Slimane ((kherrata), lycée Mohammed Bounaama, lycée Hocine Ait-Ahmed (Ait Smail, lycée Mixte (Adekar), lycée Maouche Idris (Bordj Mira), lycée les frères Haddad (El Ksseur), lycée KrimBelkacem Souk-El tenine, LycéTechnicum (Elkseur), Lycée Cheikh Heddad (Amizour). Lycée Kacem Nait Belkacem Dar El-Beida.

## Chapitre 03 : Les enseignants de 3<sup>ème</sup> AS face à l'interculturel

enseignants possèdent la Licence du système LMD dont le parcours s'effectue sur 3 ans de formation.

Pour les 6 restants, ils ont le diplôme de Master, dont la formation demande 5 années d'étude, soit 3 ans de licence suivis de 2 ans de formation en master.

Les références relatives à leur expérience dans le domaine de l'enseignement du français, sont présentées, à part, dans la partie suivante, ci-dessous.

### 3.2.1.3. Expérience dans le métier de l'enseignement

En ce qui concerne l'ancienneté dans l'enseignement, nous remarquons que sur quatorze (14) enseignants interrogés, six (6) enseignants disent avoir une expérience de 02 à 06 ans dans le système éducatif.

Les huit (8) autres répondants peuvent être repartis en deux groupes égaux : quatre (4) enseignants ont coché la case consacrée à la tranche de 7 à 10 ans d'ancienneté dans le domaine, et les quatre derniers travaillent depuis 11 ans et plus. Ce que nous avons repris de manière synthétique dans notre tableau n°1.

Paramètres	Propositions	Nombre de réponses	Taux
Diplôme obtenu	Licence	06	43%
	Master	08	57%
Système suivi	Classique	08	57%
	LMD	06	43%
Ancienneté dans l'enseignement	1 an	00	00%
	02 à 06 ans	06	43%
	07 à 10 ans	04	29%
	11 et plus	04	29%

Tableau n° 01 : identification des enseignants de français de 3<sup>ème</sup>AS interrogés

### Commentaire

Les 14 enseignants ont bien entendu, fait deux formations différentes (Classique, LMD), même s'ils ont tous préparé, pour l'obtention des diplômes, une formation en option langue étrangère « français ». En effet, chaque système se caractérise par des traits distinctifs par rapport à l'autre, parlant des modules à étudier :

- Dans le système classique, le parcours est orienté beaucoup plus vers les modules de littérature (littérature comparée, critique littéraire, théories de la littérature, histoire littéraire (...)) et les sciences du langage.

- Avec la formation LMD, l'apprenant aura le choix entre plusieurs spécialités y compris la didactique, dès qu'il s'inscrit en master ; ce qui est très pratique pour former de futurs enseignants.

Nous nous sommes interrogées sur l'expérience des enseignants, dans ce métier d'enseignement, pour identifier la différence entre les représentations de l'approche interculturelle, chez ceux appartenant à l'ancien système, qui peuvent avoir des difficultés à conceptualiser cette nouvelle approche, dans leurs pratiques pédagogiques, vu qu'ils n'ont pas eu les modules de didactique des textes littéraires, didactique de l'oral, didactique de la grammaire et didactique de l'interculturalité dans leur parcours universitaire. C'est ce que nous allons vérifier à travers l'étude commentée de leurs réponses successives.

### 3.2.2. Analyse des réponses des enseignants sur les contenus du manuel

**La question n°1 :** « *Quel est l'aspect le plus visé dans le programme du FLE de 3AS ?* », nous permet de préciser ce qui est le plus important par sa présence occurrente, dans ce livre de français de troisième année secondaire.

Ainsi, selon les données recueillies, par le biais des réponses à notre questionnaire, nous constatons que l'aspect le plus visé dans le programme du FLE de 3AS est bien l'aspect linguistique qui occupe 79 % des réponses des enseignants.

En ce qui concerne les autres aspects, un enseignant (soit 7%) a répondu par l'aspect culturel. Tandis que deux (2) autres (soit 14%) ont proposé 2 autres aspects en dehors de ce qui leur a été proposé : » *le communicationnel* » et « *initier les apprenants à la vie réelle et professionnelle* ». Ce que nous avons récapitulé dans le tableau n°2 :

<b>Nos propositions</b>	<b>Nombre de réponses</b>	<b>Taux</b>
Linguistique	11	79 %
Culturel	01	7 %
Référentiel	00	0 %
Autres	02	14 %
Total	14	100 %

**Tableau n°2 : l'aspect le plus visé dans le programme de 3AS**

### Commentaire

À la lecture du nombre de réponses obtenues, nous pouvons signaler sans risque de nous tromper qu'une réponse pour l'aspect culturel nous confirme en partie ce que nous avons déjà signalé, à partir de notre analyse du manuel, celle de l'aspect culturel de la langue en enseignement/apprentissage qui est négligé.

### Chapitre 03 : Les enseignants de 3<sup>ème</sup> AS face à l'interculturel

En fait, c'est l'aspect linguistique qui est prédominant dans le manuel de 3AS, donc les programmes scolaires focalisent beaucoup plus sur les points de langue tels que la conjugaison, le vocabulaire, la syntaxe, (...), que sur le contexte culturel.

Avec la **question n°2** : « *Le programme de 3AS aborde-t-il clairement la culture algérienne ?* », nous voulons savoir si le manuel scolaire de 3AS traite verbalement la culture nationale.

Selon les données décomptées, nous remarquons que 5 enseignants, (soit 36%), ont affirmé que la culture nationale est clairement abordée, tandis que la plupart soit 09 enseignants (64%), ont confirmé que la culture de l'apprenant algérien n'est pas clairement abordée dans le programme de 3AS (Cf. tableau n°3).

Réponses proposées	Nombre de réponses	Taux
Oui	05	36 %
Non	09	64 %
Total	14	100 %

**Tableau n°3 : Place de la culture algérienne dans le manuel de 3AS**

#### Commentaire

À partir de ces statistiques, nous pouvons confirmer, ce que nous avons déjà évoqué dans le chapitre qui précède, en affirmant que les contenus pédagogiques de ce manuel, textes, illustrations, et activités comprises, ne prennent pas suffisamment en charge la culture de l'apprenant. Ce qui n'incite pas l'apprenant algérien à conceptualiser la notion d'interculturalité car, il faut d'abord connaître sa propre culture, dans ses caractéristiques positives et/ou négatives, pour établir les relations avec l'Autre qui dispose d'une culture différente.

Notre **question n°3** : « *Le programme de 3AS aborde-t-il clairement la culture française ?* », sert également à savoir si ce manuel cible et traite distinctement la culture véhiculée par la langue d'apprentissage.

Par les réponses recueillies, nous constatons que la majorité des enseignants soit 12 d'entre eux (86%), ont confirmé que la culture française est clairement abordée dans le manuel de 3AS. En revanche, les deux autres (2), soit 14%, ont nié que la culture française est explicitement abordée dans ce manuel de français. Ce que nous avons recensé dans le tableau n°4.

### Chapitre 03 : Les enseignants de 3<sup>ème</sup> AS face à l'interculturel

Réponses	Nombre de réponses	Taux
Oui	12	86 %
Non	2	14 %
Total	14	100 %

**Tableau n°4: Place de la culture française dans le manuel de 3AS**

#### Commentaire

Les réponses des enseignants conduisent à nous interroger sur ce que signifie l'aspect culturel chez les enseignants. Car, d'après notre analyse du contenu du manuel ; la culture française est la moins exploitée parmi les autres qui existent. (Algérienne, autres cultures étrangères, universelle).

**La question n°4 :** nous permet d'identifier la culture la plus dominante dans le livre scolaire de 3AS, nous l'avons formulée ainsi : « *Laquelle de ces deux cultures est privilégiée dans le manuel de FLE de 3AS ?* ». Cette question est suivie de nos propositions: algérienne, française, autre.

Un enseignant, soit 7%, estime que les cultures étrangères sont les plus exploitées dans ce manuel scolaire de 3AS. Cependant, la quasi-totalité des enseignants soit 63% sont d'accord sur le fait que la culture algérienne est la plus dominante. Nous avons comptabilisé trois enseignants, soit 21%, qui affirment que la culture française occupe une place très manifeste, dans le contenu de ce livre. À noter aussi qu'un enseignant n'a pas répondu à la question. Ce que nous avons récapitulé dans le tableau n°5.

Propositions	Nombre de réponses	Taux
Autres	01	7%
Algérienne	09	63%
Française	03	21%
Sans réponse	01	7%
Total	14	100 %

**Tableau n°5: la culture dominante dans le manuel de 3AS selon les enseignants**

#### Commentaire

Par ces résultats, nous constatons qu'il y a une contradiction dans les réponses des enseignants, par rapport à la question numéro 3 où la plupart ont confirmé que la culture française est assez prise en compte. Ceci nous mène à nous poser la question suivante « *Qu'est-ce que signifie l'aspect culturel chez les enseignants autrement dit, comment le perçoivent-ils ?* »

### Chapitre 03 : Les enseignants de 3<sup>ème</sup> AS face à l'interculturel

À travers la **question n°5**: « *Pensez-vous que l'enseignement de la culture française en classe du FLE est : – utile - nécessaire – indispensable ? Justifier votre réponse* », nous voulons savoir si les enseignants de 3AS reconnaissent l'utilité et l'importance de l'enseignement de la culture de la langue cible dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Par les résultats obtenus, nous pouvons regrouper les enseignants interrogés en 3 catégories : 05 enseignants, (soit 36%), pensent que l'enseignement de la culture française en classe de FLE est inutile. Car, elle ne va pas servir l'apprenant et que l'enseignant doit se limiter à la culture algérienne.

De même, 05 autres enseignants, (soit 36%), pensent que c'est nécessaire d'enseigner la culture de la langue cible, car elle permet, à l'apprenant de découvrir et de s'ouvrir sur l'Autre. En outre, l'étude de la langue française nécessite de connaître la culture qu'elle véhicule. En ce qui concerne les trois enseignants restants, (soit 21%), ils pensent que c'est indispensable afin de mieux comprendre les enjeux discursifs et socioculturels propres à chaque culture, qui permettent à l'apprenant de s'ouvrir sur le monde et connaître les différentes cultures. Enfin, un enseignant n'a pas répondu, (Cf. tableau n°6).

Nos Propositions	Nombre de réponses	Taux
Inutile	05	36 %
Nécessaire	05	36 %
Indispensable	03	21 %
Sans réponse	01	7%
Total	14	100 %

**Tableau n°6 : Utilité et rôle de la compétence interculturelle en FLE**

#### Commentaire

Nous nous rendons compte que l'utilité de la prise en compte de la culture cible, dans l'acte d'enseignement /apprentissage du FLE, dépend de la représentation qui diffère d'un enseignant à un autre. Nous pensons que ce déséquilibre dans les réponses est dû aux différents parcours de formation qu'ils ont reçus.

Ainsi au risque de nous répéter, le système classique focalise sur l'aspect linguistique et littéraire alors que le système LMD a interrogé plusieurs autres paramètres dont l'objet de notre recherche, l'aspect culturel, considéré comme une composante inéluctable, dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE, car toute langue véhicule une culture.

Avec la **question n°6** : « *Le programme de français prend suffisamment en compte la dimension interculturelle ? Si oui, pourquoi ?* », nous voulons les interroger autour de la



dimension interculturelle pour savoir si elle est assez prise en compte dans le programme de français lui-même.

Dans les réponses à cette question, nous remarquons qu'un enseignant trouve que le programme de français prend suffisamment en compte la dimension interculturelle. Cependant, tous les autres enseignants avec un pourcentage de 93 %, sont d'accord pour dire que le contenu du programme repris d'ailleurs dans ce manuel de français l'a négligé. (Cf. Tableau n°7).

Réponses proposées	Nombre de réponses	Taux
Oui	1	7 %
Non	13	93 %
Total	14	100 %

**Tableau n°7: le programme de français de 3AS et la dimension interculturelle**

#### Commentaire

Par les résultats obtenus, la quasi-totalité des enseignants nous confirment que les textes insérés dans le manuel scolaire de 3AS, n'incitent pas au développement de la compétence interculturelle. Nous justifions leurs réponses, à partir de notre analyse des contenus de ce manuel scolaire, où les thématiques des textes ne traduisent pas les traits distinctifs de chaque culture traitée, que ce soit celle de la langue cible (le français) où celle de la langue source de l'apprenant (le tamazight et/ou l'arabe).

Comme nous devons le savoir, l'éducation interculturelle se concrétise à partir des contenus qui portent sur les pratiques et représentations de l'autre culture, pour créer l'interaction entre les deux par la confrontation et la justification de ces différences. Car « *Il n'est pas possible de communiquer en situation de vie sans partager un certain nombre de connaissances et de pratiques culturelles* ». <sup>45</sup>

Donc, Nous pourrions dire qu'il est temps de réfléchir sur le choix des textes dans le manuel scolaire et redonner à la composante interculturelle la place qui lui est due.

Avec la **question n°7** : « *Selon vous, comment définir l'approche interculturelle ?* », nous voulons savoir comment les enseignants de 3AS conçoivent et définissent l'approche interculturelle.

Les réponses recueillies après le décompte, nous donnent les statistiques suivantes :

---

<sup>45</sup>Philip Blanchet, cité par, Ali Bouzekri, « *L'interculturel dans le manuel du FLE en Algérie* », *Revue EXPRESSIONS* n°8. Avril 2019, P. 191

- Définition n°1: 5 enseignants, soit 36%, supposent que l'approche interculturelle désigne la découverte et l'acceptation de l'Autre dans sa culture
- Définition n°2 : 4 enseignants, soit 29%, voient que l'approche interculturelle est une mise en contact de deux cultures à travers la langue.
- Définition n°3 :(3) enseignants, soit 21 %, affirment que l'approche interculturelle est une forme d'ouverture, sur l'Autre tout en gardant ses propres valeurs et cultures.

Signalons aussi que deux enseignants, soit 14%, n'ont pas défini l'approche interculturelle, en occultant cette question.

#### Commentaire

Les définitions adoptées par les enseignants; reconnaissent les principes fondamentaux de l'approche interculturelle : elle constitue la prise en compte de l'identité de l'apprenant d'une part, et former de futurs citoyens ouverts à la diversité culturelle, d'autre part, en utilisant la langue comme un moyen de communication en contexte.

En demandant ce qu'ils pensent du rôle de l'approche interculturelle dans l'apprentissage du FLE, nous avons posé notre **question n°08**, suivie de cinq réponses possibles : « *Selon vous, l'approche interculturelle dans l'apprentissage du FLE en classe de 3AS permet de* » :

- *Savoir que toute langue véhicule la culture*
- *S'ouvrir sur l'Autre*
- *Connaitre les autres cultures*
- *Respecter les différences*
- *Autres (précisez)*

Les résultats obtenus après le dépouillement nous donnent les chiffres suivants : Un seul enseignant voit que la compétence interculturelle sert à connaître d'autres cultures. En revanche, deux (14%) ont déclaré que cette dernière permet de savoir que toute langue véhicule sa culture. Quatre (4), soit 29% des enseignants ont souligné qu'elle permet de s'ouvrir sur l'Autre. Enfin, la moitié (7) des enseignants questionnés, soit 50%, nous confirment que l'objectif de la compétence interculturelle est d'accorder le respect à toute différence culturelle. (Voir le tableau n°08).

### Chapitre 03 : Les enseignants de 3<sup>ème</sup> AS face à l'interculturel

Réponses Proposées	Nombre de réponses	Taux
Connaitre les autres cultures	1	7 %
Savoir que toute langue véhicule la culture	2	14 %
S'ouvrir sur l'autre	4	29 %
Respecter les différences	7	50 %
Autres	0	00 %
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100 %</b>

**Tableau n°08 : Objectifs de l'approche interculturelle dans l'apprentissage du FLE**

#### Commentaire

À la lecture des réponses choisies par les enseignants, nous remarquons qu'aucun d'entre eux n'évoque ses propres aspirations sur les objectifs de la compétence interculturelle. Il est à signaler aussi, que le but de la rubrique « autre » a été ajoutée pour donner l'opportunité aux interrogés d'émettre de leur propre point de vue.

Notre **question n°09** : « *Pour développer la compétence interculturelle chez les apprenants de 3AS, vous utilisez : - les supports du manuel scolaire – les documents authentiques* ».

En nous interrogeant sur ces supports, nous apprenons que la quasi-totalité, soit 93%, ont recours à l'utilisation des documents authentiques autres, que les supports contenus dans ce manuel scolaire.

Ces derniers ont justifié par le fait que les supports de ce manuel scolaire ne sont pas d'actualité et peu accrocheurs. Ils ne présentent aucun intérêt pour les apprenants pour mieux connaître l'autre, dans sa culture et qu'ils ne prennent pas suffisamment en compte cette compétence.

Ce qui amène ces enseignants à chercher d'autres documents dans d'autres sources, plus adéquates, pour atteindre divers objectifs et travailler dans des contextes d'actualité (Cf. tableau n°09).

Nos propositions	Nombre de réponses	Taux
Les supports du manuel scolaire	01	7 %
Les documents authentiques	13	93 %
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100 %</b>

**Tableau n°09 : Supports exploités en 3AS pour développer l'interculturalité**

### Commentaire

Un pourcentage de 93% justifie les contraintes importantes qui touchent le système éducatif algérien, concernant les apports théoriques et méthodologique pour la conceptualisation d'un programme scolaire adéquat, qui puisse répondre aux besoins des enseignants sur le plan pédagogique, en tant que médiateur d'un enseignement/apprentissage du savoir, savoir-faire et savoir-être, adapté aux besoins réels des apprenants algériens .

Pour savoir si la compétence interculturelle a de l'emprise sur les attitudes des apprenants, nous avons formulé notre **question n°10** ainsi : « *La compétence interculturelle peut-elle influencer les attitudes des apprenants ? si oui, pourquoi ?* »

Deux (02) enseignants, soit 14 %, pensent que cette compétence ne peut pas influencer les attitudes quotidiennes des apprenants.

Par contre, La majorité des enseignants, soit 86%, approuve que la compétence interculturelle peut influencer les attitudes des apprenants, tels que : l'ouverture sur le monde extérieur, la connaissance de plusieurs cultures, l'apprentissage de l'existence des différences, la présence de plusieurs religions selon les attitudes et les régions du monde.

Réponses proposées	Nombre de réponses obtenues	Taux
Oui	12	86 %
Non	2	14 %
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100 %</b>

**Tableau n°10 : Impact de la compétence interculturelle sur les apprenants algériens**

### Commentaire

Apprendre une langue étrangère, c'est établir une communication dans un contexte bien déterminé. La conceptualisation de l'interculturalité, dans les programmes scolaires, a pour objectifs de former de futurs citoyens conscients des représentations culturelles de l'étranger, afin d'éviter toutes sortes de malentendus.

Il est donc indispensable d'introduire cette compétence, dans le programme scolaire du FLE de 3AS, pour donner aux apprenants algériens, la possibilité d'appréhender une telle notion pour l'intégrer dans leur nouveau parcours, à l'université et dans leur comportement, à plus forte raison, s'ils partent étudier en France ou ailleurs, dans le monde.

Ce qui leur permettra d'accepter et de respecter les différences, sans les rejeter à cause de préjugés, ou les regarder avec mépris et condescendance (avec fierté et orgueil mal placés).

### Chapitre 03 : Les enseignants de 3<sup>ème</sup> AS face à l'interculturel

Par la **question n° 11** : « *Comment sensibiliser les apprenants à différencier entre leur culture et la culture cible ?* », nous voulons identifier les différents actes et moyens qu'utilisent les enseignants, pour permettre, aux apprenants, de distinguer entre leur propre culture et la culture de l'Autre.

Neuf (09) enseignants interrogés, soit 64%, ont affirmé que les supports authentiques, portant sur les représentations culturelles de la langue cible et d'autres, sur la culture de l'apprenant, sont la solution optimale pour établir les comparaisons et identifier les différences. Cependant, un enseignant trouve que les textes littéraires sont les meilleurs supports pour transmettre les normes culturelles de la langue qu'elle véhicule.

De même, un autre enseignant pense que l'explication des interférences linguistiques aide à établir les différences culturelles. Enfin, trois (03) enseignants, soit 21%, ont occulté cette question (Voir notre tableau n°11 ci-après).

Réponses des enseignants	Nombre de réponses	Taux
Supports authentiques riches en aspect culturel	09	64%
Les textes littéraires	1	7 %
Les interférences linguistiques	1	7 %
Sans réponse	3	22 %
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100 %</b>

**Tableau n°11: les moyens utilisés pour rentrer dans l'approche interculturelle**

#### Commentaire

Plusieurs outils sont utiles pour la mise en œuvre de la compétence interculturelle, mais, il est à signaler que cette approche n'a pas comme but d'identifier les différences, pour établir des comparaisons, mais de garder la culture locale, pour savoir gérer les hétérogénéités dans un contexte d'altérité et de respect mutuel en la justifiant par l'histoire, l'évolution, le milieu géographique et les moyens matériels et immatériels qui construisent les cultures et font évoluer la langue.

Notre **question n°12** : « *Si on vous demande de proposer des orientations pour améliorer la prise en charge de thématique culturelle et interculturelle dans le manuel de 3AS, lesquelles privilégieriez-vous ?* », sert à savoir quelles orientations favorisent les enseignants du FLE afin d'améliorer la prise en compte de la dimension culturelle et interculturelle dans le manuel de 3AS.

### Chapitre 03 : Les enseignants de 3<sup>ème</sup> AS face à l'interculturel

À la lumière des réponses à la question n°12, nous remarquons que la majorité écrasante, soit 10 enseignants, (71 %), ont préféré « *les relations sociales* » comme étant une orientation pour améliorer la prise en charge de la thématique culturelle et interculturelle dans le manuel de 3AS. Au sujet de la demande de justification, ils ont souligné que, c'est grâce à ces relations que l'apprenant pourrait mieux connaître l'Autre, dans sa culture même s'il y a une différence remarquable, entre la culture source et la culture étrangère.

Deux enseignants questionnés, (soit 14%), ont choisi la proposition « *l'histoire* », car les thèmes de cette dernière sont plus captivants dans l'apprentissage chez l'apprenant. Elle l'encourage à mieux comprendre le développement culturel de l'autre. En revanche, pour la proposition « *les traditions et les coutumes vestimentaires* », un seul enseignant, (soit 7%), atteste que ces traditions et coutumes sont plus attractives pour connaître et comprendre la culture des autres pays. En ce qui concerne « *les comportements hommes/femmes* », un seul enseignant l'a coché, mais sans donner de justification (Cf. Tableau n°12).

Propositions	Nombre de réponses	Taux
La gastronomie	0	00 %
Les monuments	0	00 %
L'histoire	2	14 %
Les traditions et les coutumes vestimentaires	1	7 %
Les relations sociales	10	71 %
Les comportements hommes/femmes	1	7 %
Autres	0	00 %
Total	14	100 %

Tableau n°12 : Propositions didactiques des enseignants de 3<sup>ème</sup> AS interrogés

#### Commentaire

Les représentations des traits culturels se manifestent à travers plusieurs sources qui traitent diverses thématiques et qui montrent des situations réelles, de la vie quotidienne propres à chaque société. Nous parlons ici des documents authentiques dont l'enseignant doit profiter davantage pour le développement de la compétence interculturelle chez ses apprenants car elle lui permettra d'implanter dans son esprit, l'idée de solidarité entre les êtres humains, pour vivre dans un monde interculturel, en dépassant les différences.

### Synthèse

À travers l'analyse des réponses recueillies à partir des questionnaires remplis par les enseignants du FLE, dans le cycle secondaire, nous devons retenir plusieurs points :

- L'aspect interculturel n'est pas suffisamment pris en compte dans le manuel de français de 3AS, contrairement aux composantes linguistiques qui occupent une place importante.
- Le choix des textes n'incitent pas au développement et la pratique de la compétence interculturelle chez les apprenants.
- Les enseignants de 3AS disposent de différentes pratiques et procédures dans le cadre de la mise en œuvre de manière personnalisée de la compétence interculturelle, selon leurs réponses.
- La plupart des enseignants ont tendance à recourir à d'autres supports, plus adéquats sur le plan contextuel, que ceux contenus dans le manuel scolaire, élaboré par l'Organisme National des Productions Scolaires algériennes.

À l'issue de cette analyse, nous pouvons affirmer que la mise en œuvre de la compétence interculturelle, dans l'enseignement/apprentissage du FLE, diffère d'un enseignant à un autre.

Mais il faut ajouter que certains d'entre eux, selon leurs dires essaient d'exploiter d'autres supports authentiques, qu'ils jugent riches en aspects culturels, pour tenter d'installer la compétence interculturelle chez leurs apprenants, car celle-ci a été occultée par les programmes et les documents officiels, en retard par rapport à l'évolution des concepts et à l'introduction de nouvelles possibilités d'enseignement/apprentissage pragmatique, ayant du sens, pour toucher plus d'apprenants.

### 3.3. Nos propositions pédagogiques

A partir des réponses des enseignants de FLE de 3AS, il nous paraît indispensable de mettre en œuvre l'enseignement/apprentissage du FLE, avec sa composante interculturelle, dans le système éducatif algérien. Cela par la prise en considération et la valorisation de plusieurs mesures, que nous jugeons nécessaires.

Même si la plupart des enseignants questionnés sont conscients de ce qu'est la perspective interculturelle, il y en a aussi ceux qui n'ont pas suffisamment de compétences cognitives autour de cette perspective. Étant donné que le module « interculturel » n'a pas été

introduit dans leurs spécialités, à l'université et même chez les licenciés LMD, qui se sont arrêtés à la formation de licence FLE.

Aussi, nous proposons d'insérer ce module dès la troisième année de licence, jusqu'à la fin du cursus. Puisque, d'après notre expérience personnelle en tant qu'étudiant(e)s, en didactique Master 2, un semestre n'est pas suffisant pour assimiler et intérioriser cette vaste perspective.

De plus, le module « interculturel » doit être inclus aussi en spécialité science du langage et science des textes littéraires, car la plupart des étudiants diplômés en FLE de toutes les spécialités sont destinés, en priorité à devenir de futurs enseignants de français, que ce soit au primaire, au cycle moyen ou au secondaire, et, avec un peu plus de chance, retourner à l'université en tant qu'enseignant chercheur.

Il faut rappeler que la quasi-totalité des enseignants questionnés, nous ont confirmé que le contenu du programme de 3AS s'est enfermé dans l'aspect linguistique tout en négligeant l'aspect culturel et interculturel.

Pour combler ces lacunes l'enseignant doit suivre une démarche didactique et pédagogique, par l'exploitation de documents authentiques de tous types (les chansons, les publicités, les supports audio et audio-visuels, les recettes de cuisines, les images, etc.), riches en aspects culturels et traitant des éléments qui renvoient à la culture d'origine de l'apprenant et à ceux véhiculés par de la langue cible.

#### **Conclusion partielle**

Il convient de retenir, qu'il faut surtout favoriser des supports qui motivent la participation de l'apprenant, et visent des finalités interculturelles qui lui parlent car ils sont d'actualité et participent de ses désirs et projections personnelles, en s'inscrivant dans un contexte algérien, avec ses particularités, mais ouvert sur la modernité, l'universalité et les particularités des autres peuples.

Il convient par ailleurs, de tenir compte de l'équilibre entre les documents authentiques et les textes littéraires, car les deux sont des moyens très utiles pour la transmission de valeurs culturelles, puisqu'ils circulent dans chaque société et campent et disent la vie réelle.



### Chapitre 03 : Les enseignants de 3<sup>ème</sup> AS face à l'interculturel

---

Enfin, il ne faut pas aussi oublier de rappeler que l'enseignant algérien joue : « *le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère* »<sup>46</sup> qu'il intériorise et développe en permanence, le français étant, à la fois son outil de travail et son objet d'enseignement.

---

<sup>46</sup> Ahmed Mousa, acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées. Le cas spécifique de l'apprenant jordanien, université de Lorraine 2012, P.90 disponible sur : [http://docnum.univ-lorraine.fr/public/DDOC\\_T\\_2012\\_0180\\_MOUSA.pdf](http://docnum.univ-lorraine.fr/public/DDOC_T_2012_0180_MOUSA.pdf)

# **Conclusion générale**

## Conclusion générale

---

Notre modeste travail avait pour ambition de mesurer la place et le rôle de la compétence interculturelle dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE, en classe de troisième année secondaire, en nous demandant dans quelle mesure les contenus textuels ainsi que les documents officiels d'accompagnement permettent d'acquérir et de développer l'interculturalité chez les apprenants de 3AS. De même, cela nous a permis de savoir ce que pensent les enseignants de son utilité et du choix de type de support.

C'est à tous ces questionnements que nous avons essayé de répondre tout au long de notre travail de recherche. Pour ce faire, il nous a fallu dans un premier temps, définir les différents concepts clés, qui sont les socles théoriques, pour la réalisation de la présente recherche.

Pour connaître la situation réelle de l'exploitation de l'interculturalité en Algérie, et particulièrement dans l'enseignement/apprentissage du français en troisième année secondaire, nous avons mené deux enquêtes.

Dans la première enquête, il s'agit de l'analyse du manuel de 3<sup>ème</sup> AS, sur plusieurs plans, avec l'identification des auteurs, leur nationalité, l'étude des éléments culturels inscrits dans les textes, les aspects culturels et interculturels des supports iconographiques ainsi que les activités qui les accompagnent.

Notre deuxième enquête a été réalisée par le biais d'un questionnaire adressé aux enseignants de français intervenant en 3<sup>ème</sup> année secondaire, en format numérique, que nous avons mis en ligne, dès la fermeture des établissements scolaires et universitaires, pour raison de crise sanitaire, depuis le 12 mars de l'année en cours.

Notre parcours à travers l'étude de ces deux outils d'analyse, nous a permis de mettre en évidence plusieurs points importants à retenir.

L'intégration formelle, autrement dit verbalisée, de la compétence interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, et plus précisément dans le cadre du français. Certes, l'aspect linguistique est parfois suffisant pour transmettre un message, mais la plupart des temps les interlocuteurs de différents univers et cultures se trouvent face à des obstacles d'ordre culturel, qui interrompent leur communication ou qui dévoient la compréhension des aspects culturels et interculturels. C'est là où réside l'objectif principal de l'acquisition d'une compétence interculturelle, qui permet de mettre face à face, deux ou plusieurs cultures à travers les supports pour les comparer et expliciter le « pourquoi » et le « comment » de l'existence des différences et de les comprendre au lieu de les rejeter ou de les mépriser.

## Conclusion générale

---

Aussi, par l'analyse de ce manuel de français, nous avons constaté que l'interculturalité n'est pas suffisamment prise en compte, dans cet outil destiné à l'apprenant et à l'enseignant, car les supports choisis par les concepteurs sont inadéquats et mal cernés, pour une telle perspective. Cette analyse nous a permis aussi de vérifier que les objectifs sur lesquels se focalisent les activités ne visent absolument pas l'acquisition de la compétence culturelle et interculturelle. De même en ce qui concerne les supports iconographiques, ils n'ont pas donné lieu à l'approche interculturelle, vu leur nombre limité et leurs qualités médiocres.

Par notre deuxième enquête, menée auprès des enseignants, nous avons constaté que la quasi-totalité reconnaît l'utilité de la compétence interculturelle. Hormis, que sur son exploitation, les représentations changent d'un enseignant à un autre. Car chacun se réfère à différents types de documents qu'ils soient authentiques ou fabriqués, pour gérer les lacunes du programme proposé par les concepteurs.

Après l'analyse de nos deux corpus, la première hypothèse a été infirmée selon laquelle le manuel de 3AS accorde un intérêt au développement de la compétence interculturelle chez les apprenants.

Quant aux deux autres hypothèses, nous avons pu les confirmer à moitié, à savoir, la mise en œuvre de la compétence interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE qui dépend de la formation dans ce sens, d'un enseignant à un autre, même s'ils disent exploiter des supports authentiques, riches en aspects culturels pour développer la compétence interculturelle chez les apprenants, les activités restent aléatoires et peu engageantes, par absence de recherches individualisées et comparatives, en dehors de la classe, entre autres.

Donc, Pour faire face à ces carences, des propositions nous semblent indispensables ; parce que : « *Le but d'un travail de recherche n'est pas forcément de donner des réponses concrètes, mais d'essayer de contribuer, même si c'est d'une façon limitée aux problématiques* ». <sup>47</sup>

Pour reprendre ici nos propositions, d'une manière synthétique, il est nécessaire d'insérer des textes illustrés, de différents genres, portant sur des thématiques qui éveillent et suscitent la motivation, chez l'apprenant algérien et favorisent la mise en œuvre de la compétence culturelle et interculturelle, à travers des activités qui la ciblent avec clarté.

---

<sup>47</sup>[http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/lni/gomez\\_m\\_v/capitulo6.pdf](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lni/gomez_m_v/capitulo6.pdf) consulté le 13/08/2020.

## Conclusion générale

---

Mais pour ce faire, une formation pédagogique semble nécessaire pour les enseignants car beaucoup ont besoin de renforcer leurs connaissances ou d'actualiser leurs capacités concernant la perspective culturelle et interculturelle. Aussi une formation continue, de qualité, durant toute l'année doit être prise en charge, par des experts en sciences de l'éducation et des enseignants universitaires, qui focalisent à la fois, sur l'aspect cognitif qui manque aux détenteurs de la licence classique, ainsi que les pratiques de classe, en les orientant vers l'altérité, pour qu'ils soient aptes à analyser des documents, dans leur dimension culturelle et mettre en place la compétence interculturelle, à travers les projets. Ce qui, leur permettra de donner plus de sens encore, à l'entrée par projets et par la même occasion, d'exercer leur métier dans de bonnes conditions.

De plus, l'intégration de cette perspective dans toutes les spécialités langues étrangères, nous semble capitale pour donner à tous les futurs enseignants, l'opportunité de la découvrir dans ses différents aspects, dès la formation universitaire, avant même de l'enseigner aux apprenants, si l'on se destine au métier d'enseignant.

Pour conclure, ce travail de recherche en didactique du FLE, a été pour nous, une riche formation qui nous amené à rendre compte de l'importance de cette perspective, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, pour donner du sens et réellement contextualiser les projets communicatifs.

Enfin, partant de nos résultats, il serait intéressant de pousser cette recherche en faisant des observations de classe, mais aussi et surtout en élaborant un projet intégrant l'aspect interculturel, le mettre en œuvre, ou le faire appliquer par des enseignants en poste et d'en faire l'évaluation.

# **Références bibliographiques**

## Références bibliographiques

---

### Dictionnaire de didactique

- Jean-Pierre Cuq, « *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Paris, édition Jean Panreac'h 2003

### Revues/Articles de presse / publications

- Ali Bouzekri, « *L'interculturel dans le manuel du FLE en Algérie* », université de Tiaret, 2019.
- Journal El Watan, « *La supposée suppression de l'évaluation des langues étrangères au bac est une «fake news»* », 2018, disponible sur : <https://www.elwatan.com/edition/actualite/la-supposee-suppression-de-levaluation-des-langues-etrangeres-au-bac-est-une-fake-news-13-07-2018> ,
- Margot Phaneuf, « *L'approche interculturelle, une nécessité actuelle* », Mars 2009, révision février 2013, disponible sur : <http://www.prendresoins.org/wp-content/uploads/2013/02/Approche-interculturelle-une-neeessite-actuelle-Regard-sur-la-situation-....pdf>,
- L'Institut National de recherche Pédagogique, « *Standards compétences de base et socle commun* », édition Olivier Meunier, 2005, P.35. Disponible sur: [http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DS-Veille/Dossier\\_Standards.pdf](http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DS-Veille/Dossier_Standards.pdf),
- Paul Rasse : « *la mondialisation de la culture du terroir aux nouveaux univers virtuels* », Publications du musée des Confluences, 2010 ; disponible sur : [https://www.persee.fr/doc/mhnl\\_1966-6845\\_2010\\_num\\_5\\_1\\_1503](https://www.persee.fr/doc/mhnl_1966-6845_2010_num_5_1_1503) ,
- Pierre Toussaint, « *La Diversité Ethnoculturelle En éducation: Enjeux et Défis Pour L'école québécoise* », presse de l'université du Québec, 2010
- UNESCO, par Ferhani Fatiha, « *Le manuel scolaire, fonction et utilisations* », disponible sur <https://s13ef6dd46b53ef81.jimcontent.com/download/version/1482326613/module/12993571827/name/1.FERHANI.pdf>,

### Ouvrages de didactique

- Blaise Bayili, « *Culture et inculturation: Approche théorique et méthodologique* », Editions L'Harmattan, 1 oct. 2008, P.21. Disponible sur: <https://www.chapitre.com/BOOK/bayili-blaise/culture-et-inculturation-approche-theorique-et-methodologique,18256362.aspx>,
- Centre de ressource et d'ingénierie documentaire, « *développer les compétence interculturelles dans l'enseignement des langues* », 2017, disponible sur <http://www.ciep.fr/lettres-information/infolettre-veille-et-ressources-documentaires>
- Daniel Coste, Danièle Moore, Geneviève Zarate, « *Compétence plurilingue et pluriculturelle* », cité à « *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen* », in Français dans le Monde, éditions du Conseil de l'Europe, 1980
- De Fabrice Barthélémy, Dominique Groux, « *L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatifs* », édition L'HRMATTAN, 2013, Disponible sur : [https://books.google.com/books/about/L\\_enseignement\\_des\\_langues\\_%C3%A9trang%C3%A8res.html?id=6HidKtt3eJAC](https://books.google.com/books/about/L_enseignement_des_langues_%C3%A9trang%C3%A8res.html?id=6HidKtt3eJAC)
- Geneviève-Zarate, « *Médiation culturelle et didactique des langues* », Editions du Conseil de l'Europe, 2003, P.57. Disponible sur : [http://archive.ecml.at/documents/pub122F2003\\_zarate.pdf](http://archive.ecml.at/documents/pub122F2003_zarate.pdf) ,
- Philippe Blanchet, « *L'approche interculturelle en didactique comme principe didactique et pédagogique structurante dans l'enseignement apprentissage de la pluralité linguistique* », 2004 -2005

### Thèses consultées

- Ahmad Mousa, « *Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées. Et difficultés rencontrées. Le cas spécifiques l'apprenant* », université de Lorrain, 2012
- EL Mestari Habib « *l'évaluation en classe de langue* », 2017, , disponible sur : <http://elearning.cuniv-naama.dz/mod/resource/view.php?id=322>



## Références bibliographiques

---

- Fatima Benamer Belkacem, le métalangage et le discours didactique dans les nouveaux manuels scolaire de français », 2011. Disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00624709v1>
- Yan Wang, « *Les compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois en contexte secondaire français* », pour obtenir le grade de : Docteur de l'INALCO, université Sorbonne Paris, 2017.
- Yue Zhang, « *Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français comme spécialité en milieu universitaire chinois* », , université du Maine. F.R. des Lettres, Langues et Sciences Humaines 2013

### Mémoires consultés

- Flavien Brizard, « *Les séjours linguistiques: Apprentissage d'une communication culturalisée* », université Michel de Montaigne Bordeaux 3, 2007
- Lamia Lila, « *une didactique de l'interculturel du FLE : Oral/Ecrit au cycle secondaire* », 2009
- Nancy Allen, « Enseigner explicitement des méta stratégies interprétatives en didactique de l'orale et de la lecture au 2<sup>E</sup> cycle du secondaire avec l'album pour la jeunesse », 2012, Disponible sur ; <http://www.archipel.uqam.ca/5062/1/M12655.pdf> ,
- Tarek Ghazel, « *l'approche par compétence : définition et principes* », 2012

### Documents officiels algériens

- Guide du professeur de 3AS, Fatehi Mahboubi IFE
- Manuel scolaire de française de 3AS, Alger, ONPS, 2011/2012.

### Sitographie

- **Forum d'Algérie** : Fatima Benamer Belkacem, « *le scandale du bac est la traduction de l'échec du parcoeurisme* », disponible sur : <http://www.algerie-dz.com/forums/shothread.php?t=279167>

## Références bibliographiques

---

- **Le blog-FLE.com**; [https://ticsenfle.blogspot.com/2015/02/la-mode-5-activites-1-atelier-10-lecons\\_3.html](https://ticsenfle.blogspot.com/2015/02/la-mode-5-activites-1-atelier-10-lecons_3.html)
- <https://www.bak.admin.ch/bak/fr/home/themes/definition-de-la-culture-par-l-unesco.html#>,  
**Studylibfr** : <https://studylibfr.com/doc/711301/les-symboles-de-la-r%C3%A9publique-fran%C3%A7aise---paragraphe>
- **Overblog** : Michel Serres, Philosophe, « Atlas », Flammarion, Paris, 1996 disponible sur <http://multilingues-precoces.over-blog.com/2014/01/citations-et-points-de-vue-sur-le-bilinguisme.html> ,
- **Office fédéral de la culture** OFC : UNESCO, Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles conférences mondiales sur les politiques culturelles – Mexico City, 26 juillet-06 août 1982, disponible sur : <https://www.fuaj.org/Vous-souhaitez-preparer-un>
- **OpenEdition**: Moles Abraham, cité par ; Louis Vieira, « *Méthode d'analyse de l'image d'information : analyse de contenu iconique par les formes du contenu* », disponible sur ; <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.1934>
- **OpenEdition**: Actes des séminaires doctoraux du réseau Iris, Interrégion, Interscience des unités de recherche Ciméos (Université de Bourgogne), Crem (Université de Lorraine), Éliad (Université de Franche-Comté) Conseil de l'Europe, cité par Fatima Zohra Fourar, « *le CECRL: Un lieu de rencontre interculturelle* », 2008, disponible sur: <https://ajccrem.hypotheses.org/459/>

# **Table des matières**

## Table des matières

<b>Introduction générale</b> .....	09
<b>Chapitre01 : Soubassements théoriques et concepts clés de l’interculturel</b> .....	13
<b>Introduction partielle</b> .....	14
1.1.Définitions des notions clés.....	14
1.1.1. Qu’est-ce que « la culture » ?.....	14
1.1.2. Qu’est-ce que « l’interculturel »?.....	15
1.2. Rapport entre langue et culture .....	16
1.3. Enseignement/apprentissage de la compétence culturelle et interculturelle en classe de FL.....	17
1.3.1. Qu’est-ce que la « Compétence ».....	17
1.3.2. Compétence culturelle et apprentissage du FLE.....	18
1.3.3. Compétence interculturelle et apprentissage du FLE.....	19
1.4. Education interculturelle et apprentissage du FLE.....	20
1.4.1. Mise en œuvre de l’éducation interculturelle dans les programmes scolaires .....	22
<b>Conclusion partielle</b> .....	21
<b>Chapitre 02: Place du Culturel et de l’Interculturel dans le manuel de FLE de 3<sup>ème</sup> AS</b> .....	23
<b>Introduction partielle</b> .....	24
2.1.Présentation des contenus pédagogiques du manuel de 3 <sup>ème</sup> AS.....	25
2.1.1. Organisation et hiérarchisation des contenus pédagogiques .....	26
2.2.Place de l’interculturel dans le manuel de FLE de 3 <sup>ème</sup> année secondaire.....	28
2.3.Identité des auteurs des supports textuels .....	29
2.4.Inscription de cultures les plus représentatives du manuel de français de 3 <sup>AS</sup> .....	30
2.4.1. Inscription et exploitation de la culture universelle .....	32
2.4.1.1.Les éléments culturels partagés.....	34
2.4.1.2.Rôles des supports iconographiques .....	37
2.4.1.3.Les activités pratiquées .....	39

2.4.2. Inscription et exploitation d'autres cultures étrangères.....	40
2.4.2.1.Poids des éléments culturels.....	41
2.4.2.2. Rôles et poids des supports iconographiques.....	44
2.4.2.3.Rôles et poids des activités.....	44
2.4.3. Inscription et exploitation de la culture algérienne .....	45
2.4.3.1.Culture algérienne par les actions .....	45
2.4.3.2.Inscription et exploitation de la culture franco-algérienne.....	48
2.4.3.3.Inscription et exploitation de la culture française .....	51
2.4.3.3.1. Poids des éléments culturels.....	52
2.4.3.3.2. Rôles et poids des supports iconographiques.....	57
2.4.3.3.3. Les activités programmées pour ces supports .....	59
Synthèse .....	59
<b>2.5.Perspectives pédagogiques .....</b>	<b>61</b>
<b>Conclusion partielle.....</b>	<b>64</b>
<b>Chapitre 03 : Les enseignants de 3<sup>ème</sup>AS face à l'interculturel.....</b>	<b>65</b>
<b>Introduction partielle .....</b>	<b>66</b>
3.1. Enquête par questionnaire auprès des enseignants de 3AS.....	66
3.1.1.Présentation et modalités de passation du questionnaire .....	66
3.1.2.Construction et organisation du questionnaire .....	66
3.2. Présentation et analyse des réponses des enseignants interrogés.....	67
3.2.1. Identification des enseignants interrogés.....	67
3.2.1.1. Diplômes obtenus par les enseignants interrogés.....	67
3.2.1.2.Système suivi en formation universitaire .....	67
3.2.1.3. Expérience dans le métier de l'enseignement .....	68
3.2.2. Analyse des réponses des enseignants sur les contenus du manuel.....	69
Synthèse.....	79
3.3.Nos propositions pédagogiques .....	79
<b>Conclusion partielle.....</b>	<b>80</b>
<b>Conclusion générale .....</b>	<b>83</b>

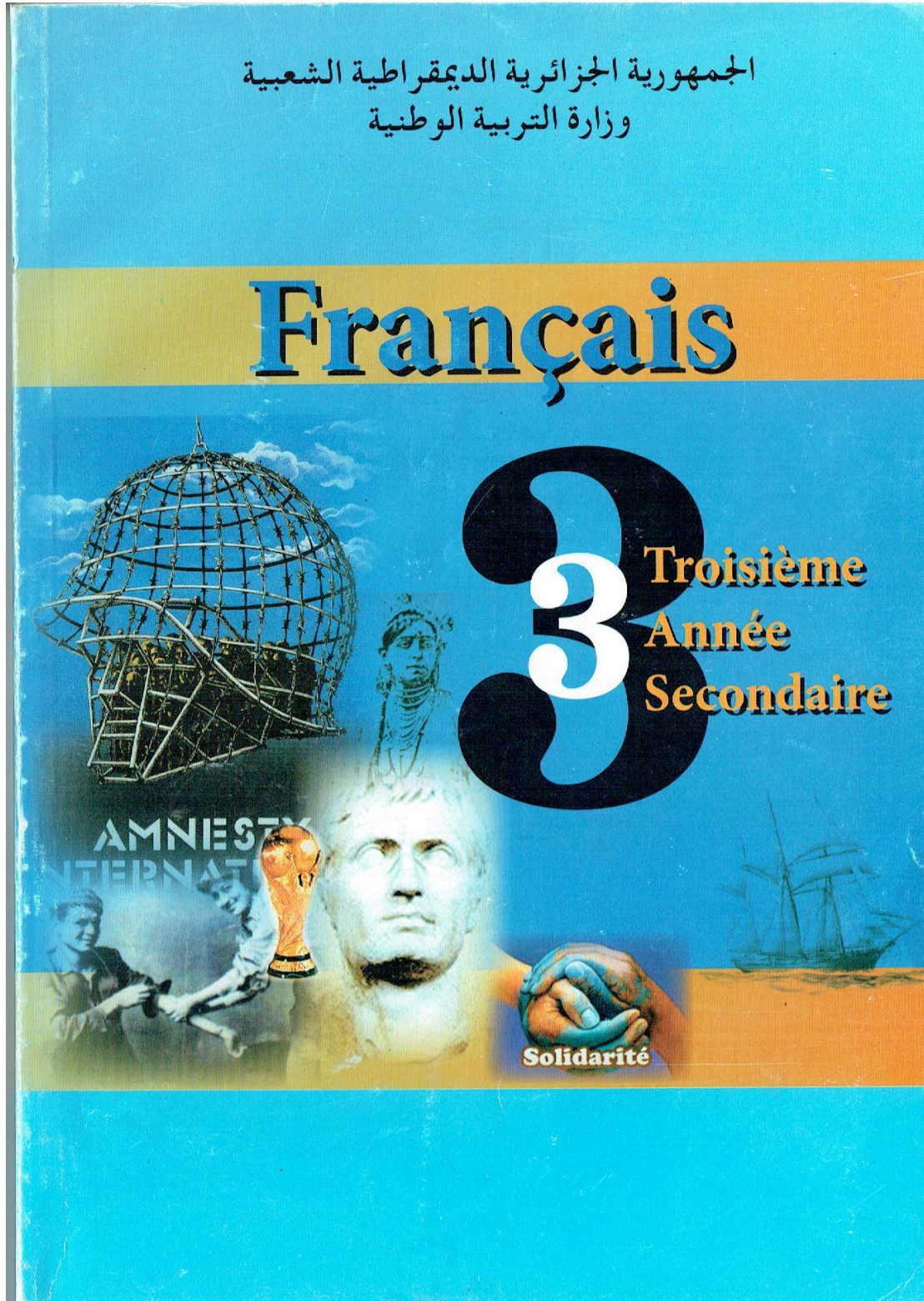
<b>Références.....</b>	.....
<b>Bibliographiques.....</b>	.....
<b>Table des matières.....</b>	.....
<b>Annexes.....</b>	.....

# **Annexes**

## Liste des annexes

<b>Annexe 01</b> : Couverture du manuel scolaire du FLE de 3AS.....	<b>I</b>
<b>Annexe 02</b> : Sommaire du manuel de français de 3 <sup>ème</sup> AS .....	<b>II</b>
<b>Annexe 03</b> : identité des auteurs des textes du manuel de FLE de 3AS. ....	<b>III</b>
<b>Annexe 04</b> : Les supports iconographiques du manuel de FLE de 3AS .....	<b>IV</b>
<b>Annexe 05</b> : Photographie tirée du manuel de FLE de 3AS.....	<b>V</b>
<b>Annexe 06</b> : Affiche illustrée tirée du manuel de FLE de 3AS .....	<b>VI</b>
<b>Annexe 07</b> : Affiche illustrée tirée du manuel de FLE de 3AS .....	<b>VII</b>
<b>Annexe 08</b> : Affiche illustrée tirée du manuel de FLE de 3AS .....	<b>VIII</b>
<b>Annexe 09</b> : Photographie tirée du manuel de FLE de 3AS.....	<b>IX</b>
<b>Annexe 10</b> : Photographie tirée du manuel de FLE de 3AS.....	<b>X</b>
<b>Annexe 11</b> : Photo de profil tirée du manuel de FLE de 3AS .....	<b>XI</b>
<b>Annexe 12</b> : Photographie tirée du manuel de FLE de 3AS.....	<b>XII</b>
<b>Annexe 13</b> : Photographie tirée du manuel de FLE de 3AS.....	<b>XIII</b>
<b>Annexe 14</b> : Image tirée du manuel de FLE de 3AS .....	<b>XIV</b>
<b>Annexe 15</b> : Dessin caricatural tiré du manuel de FLE de 3AS .....	<b>XV</b>
<b>Annexe 16</b> :Support textuel proposé aux apprenants de FLE de 3AS.....	<b>XVI</b>
<b>Annexe 17</b> : Support textuel proposé aux apprenants de FLE de 3AS.....	<b>XVII</b>
<b>Annexe 18</b> : Support iconographiques proposé aux apprenants de FLE de 3AS .....	<b>XVIII</b>
<b>Annexe 19</b> : Questionnaire en format numérique (en ligne) adressé aux enseignants de FLE de 3AS .....	<b>XIX</b>
<b>Annexe 20</b> : Réponse type du questionnaire .....	<b>XX</b>





# Sommaire

**Projet 1: Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information.**

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Exposer pour manifester son esprit critique.	Texte et document d'Histoire.	<p><b>Séq 1 :</b> Informer d'un fait d'histoire. (pages 8 à 26)</p> <p><b>Séq 2 :</b> Introduire un témoignage dans un fait d'histoire. (pages 27 à 44)</p> <p><b>Séq 3 :</b> Analyser et commenter un fait d'histoire. (pages 45 à 60)</p>	<p>La synthèse de documents. (page 65)</p> <p>Rédiger une synthèse de documents. (page 71)</p>

**Projet 2: Organiser un débat puis en faire un compte-rendu.**

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Dialoguer pour confronter des points de vue.	Le débat d'idées.	<p><b>Séq 1 :</b> S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader. (pages 77 à 98)</p> <p><b>Séq 2 :</b> Prendre position dans un débat: concéder et réfuter.. (pages 99 à 115)</p>	<p>Le compte-rendu critique (page 121)</p> <p>Rédiger un compte-rendu. (page 129)</p>

**Projet 3: Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire.**

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Argumenter pour faire réagir.	L'appel.	<p><b>Séq 1 :</b> Comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer. (pages 137 à 150)</p> <p><b>Séq 2 :</b> Inciter son interlocuteur à agir. (pages 151 à 166)</p>	<p>La lettre de motivation. (page 171)</p>

**Projet 4: Rédiger une nouvelle fantastique.**

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Raconter pour exprimer son imaginaire.	La nouvelle fantastique.	<p><b>Séq 1 :</b> Introduire le fantastique dans un cadre réaliste. (pages 180 à 195)</p> <p><b>Séq 2 :</b> Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique. (pages 196 à 207)</p> <p><b>Séq 3 :</b> Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique. (pages 208 à 217)</p>	

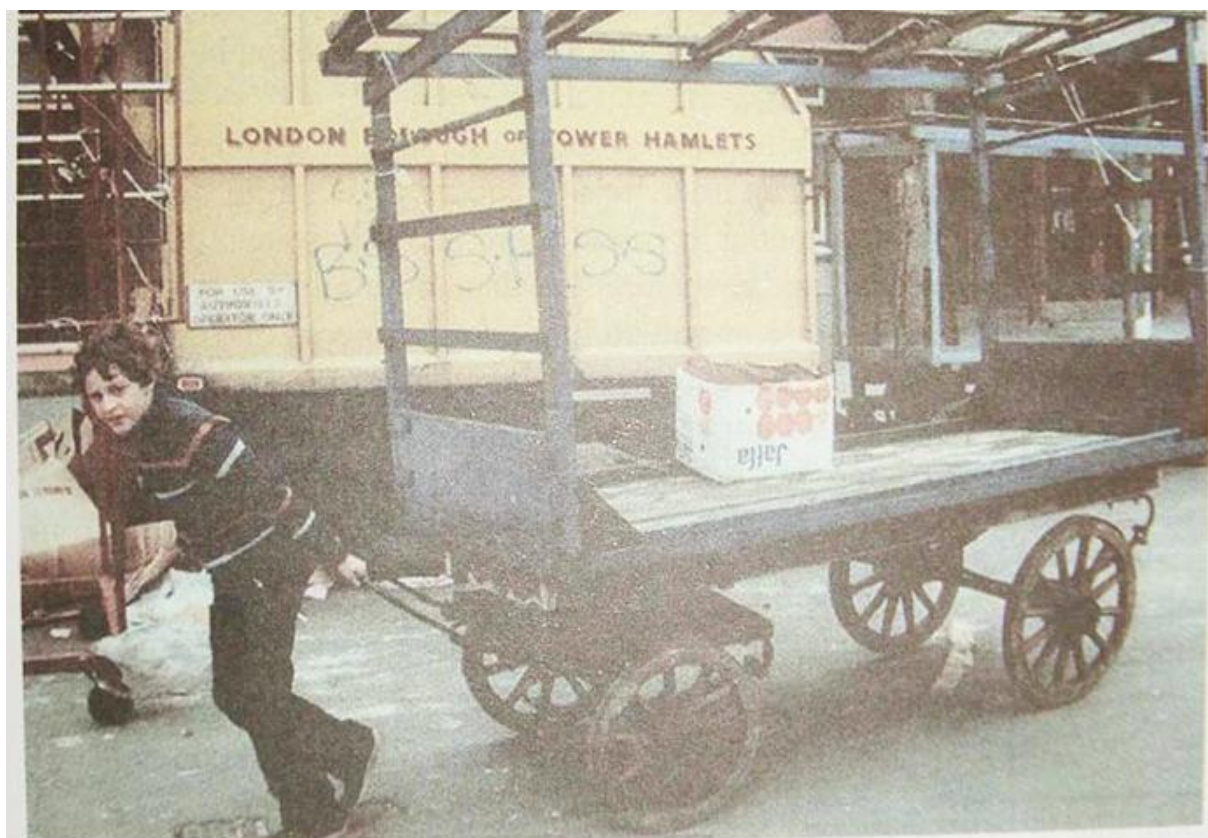
**Annexe 03 : Identité des auteurs des textes du manuel scolaire de FLE de 3AS.**

<b>Nationalité des auteures</b>	<b>Noms d'auteurs</b>	<b>Nombre d'apparition</b>	<b>Page</b>	<b>Taux</b>	<b>pourcentage</b>
<b>Anglaise</b>	<i>B.Stoker</i>	1	196	1	3%
<b>Sénégalaise</b>	<i>Amadou Mahtar M'BOW</i>	1	137	1	3%
<b>Marocaine</b>	<i>Tahar Ben Jelloun</i>	2	86 -88	2	6%
<b>Algérienne</b>	<i>Mahfoud .KADDACHE</i>	4	15-17-35-45	13	43%
	<i>M.BENBRAHIM</i>	1	20		
	<i>M. Yousfi</i>	2	30-50		
	<i>Salem Boubakeur</i>	1	33		
	<i>Kateb Yacine</i>	1	38		
	<i>Réda Malek</i>	1	47		
	<i>Khaoula Taleb Ibrahimi</i>	1	52		
	<i>Mohamed DIB</i>	1	77		
<i>Slimane Bénaïssa</i>	1	160			
<b>Française</b>	<i>Dominique SOURDEL</i>	1	12	13	43%
	<i>Didier Daeninckx</i>	1	27		
	<i>Boris Vian</i>	1	93		
	<i>Guy de Maupassant</i>	3	104/ 108/ 182		
	<i>Voltaire</i>	1	109		
	<i>Henri Alleg</i>	1	142		
	<i>Jean ROSTAND</i>	1	144		
	<i>l'Abbé Pierre</i>	1	151		
	<i>Pr .Jean-François Delfraissy</i>	1	158		
	<i>Théophile Gautier</i>	1	201		
<i>Jean LORRAIN</i>	1	208			

**Annexe 04 : Les supports iconographiques du manuel de FLE de 3AS.**

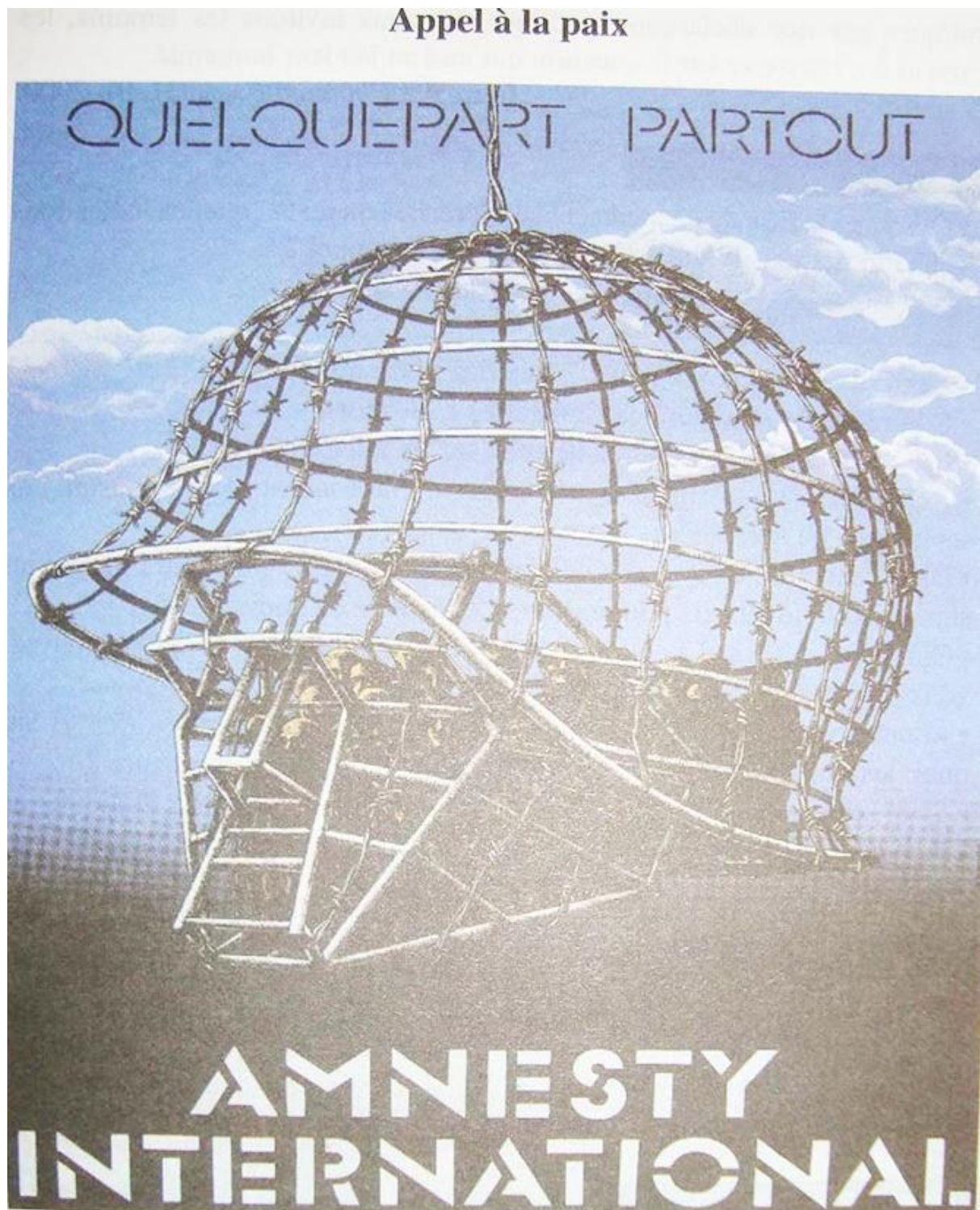
Projet	Page	Documents iconographiques	La source	Visent-ils un aspect interculturel ?	
				Oui	Non
Projet 01	P.08	Image	Inconnue	✓	
	P. 09	Image	Inconnue		✓
	P.16	Photographie	Inconnue	✓	
	P.21	photographie	Inconnue		✓
	P.26	Photographie	Inconnue		✓
	P.39	Photo de profile	Inconnue	✓	
	P.44	Dessein	Inconnue	✓	
	P.49	Dessin	Inconnue	✓	
	P.54	Photographie	Inconnue		✓
	P.55	Photographie	Inconnue		✓
	P.60	Photographie	Inconnue		✓
Projet : 02	P.101	Photographie	Inconnue	✓	
	P.107	Caricature	EL, Watan, février 2007		✓
Projet : 03	P.153	Affiche	Inconnue	✓	
	P.156	Affiche	Inconnue	✓	
	P.165	Affiche	Inconnue	✓	
<b>Totale</b>	<b>16 documents iconographiques</b>		1 seule source	<b>09</b>	<b>07</b>

**Annexe 05 : Photographie tirée du manuel de FLE de 3AS.**

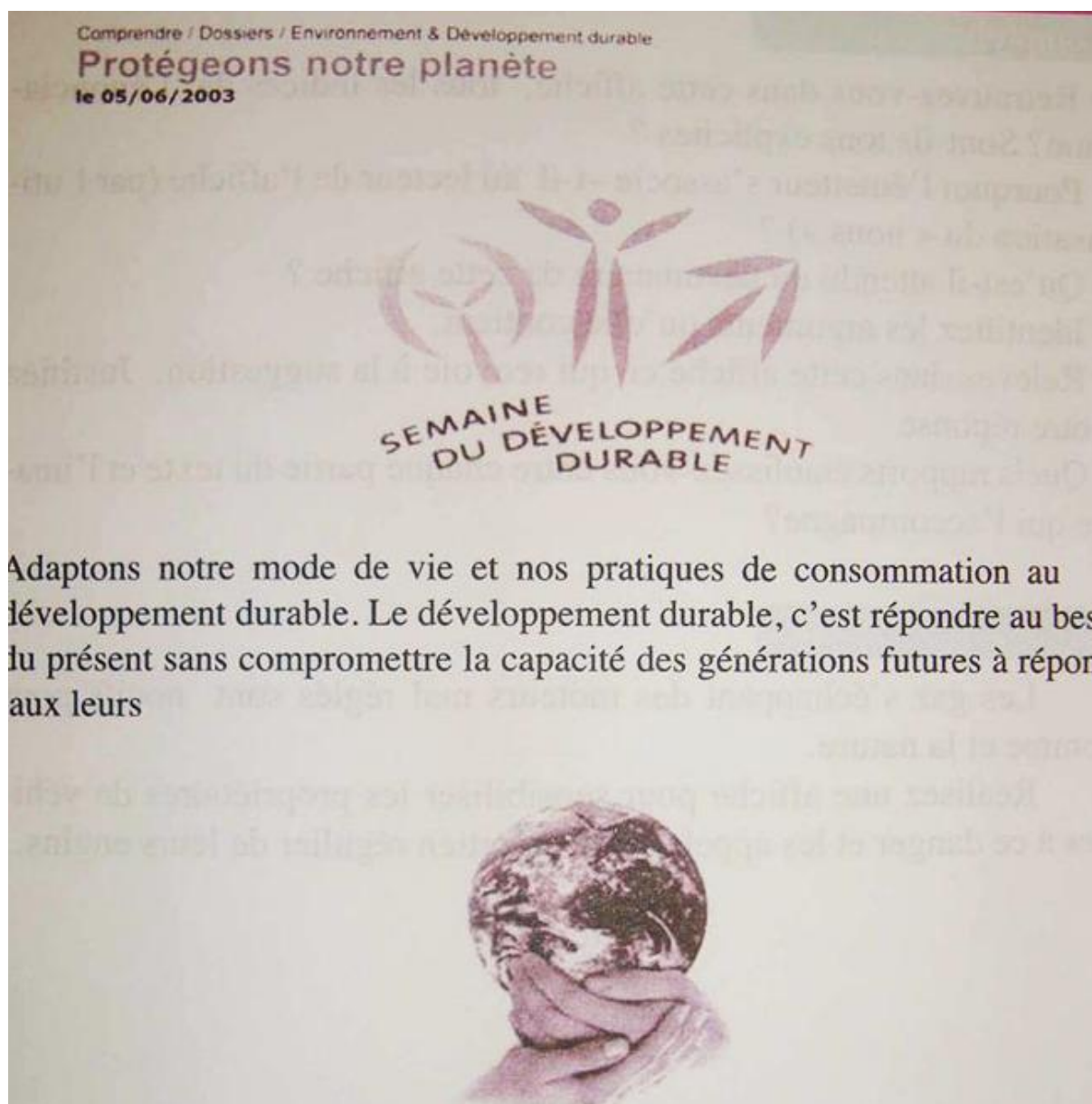


**Annexe n°06 : Affiche illustrée tirée du manuel de FLE de 3AS.**





**Annexe 08 : Affiche illustrée tirée du manuel de FLE de 3AS.**





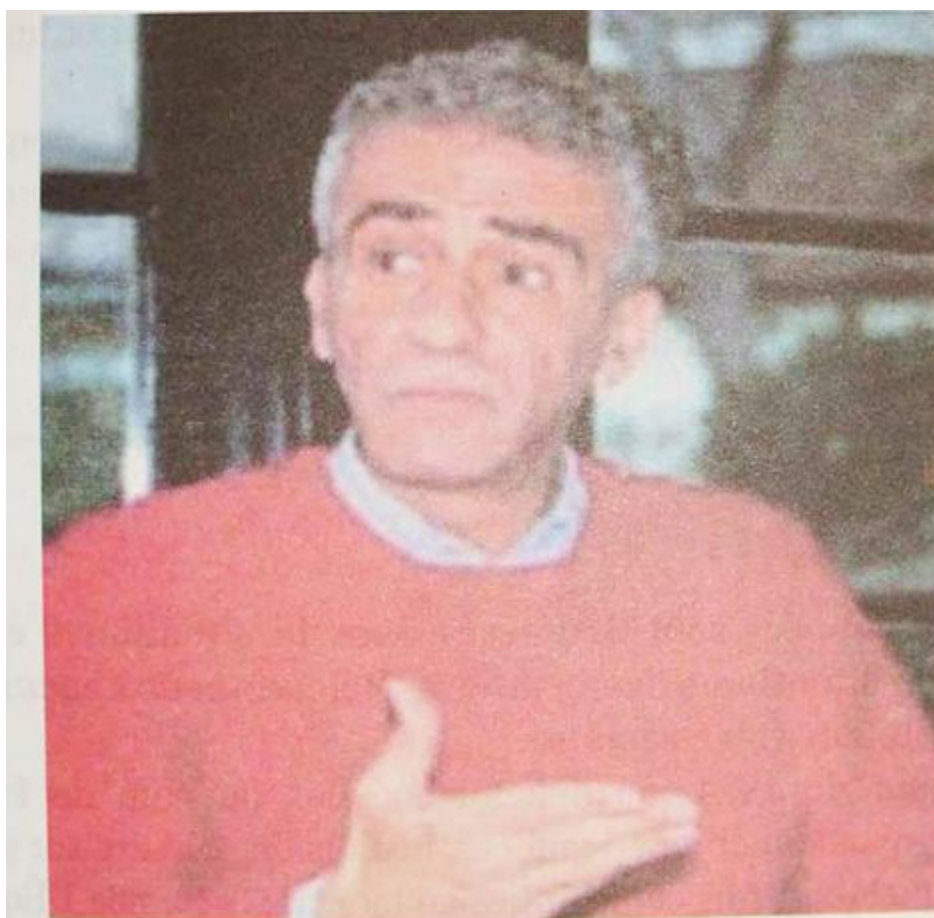
**Annexe 09 : Photographie tirée du manuel de FLE de 3AS.**



**Annexe 10 : Photographie tirée du manuel de FLE de 3AS.**



**Annexe 11 : Photo de profil tirée du manuel de FLE de 3AS.**



Kateb Yacine  
(écrivain algérien)

**Annexe 12 : Photographie tirée du manuel de FLE de 3AS.**



*Infirmière de l'A.L.N. soignant un Djoundi.*

**Annexe 13 : Photographie tirée du manuel de FLE de 3AS.**



*Femmes algériennes ravitaillant des Djounouds de l'A.L.N. pendant la guerre de libération nationale.*

**Annexe n°14 : Image tirée du manuel de FLE de 3AS.**





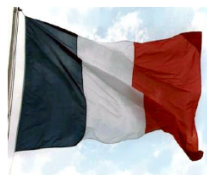
## Annexe 16 : Support textuel proposé aux apprenants de FLE de 3AS.

### Les symboles de la République française

Les habitants d'un même pays ont des symboles communs : le drapeau, l'hymne national, la fête nationale, la devise...

Le drapeau français est composé de 3 couleurs : bleu, blanc, rouge

Trois bandes verticales et trois couleurs : bleu, blanc et rouge. Ces trois couleurs ont été choisies en 1789, pendant la Révolution française. Avant, le drapeau français était complètement blanc, il représentait la monarchie. Chacune des trois couleurs a une signification, mais les historiens ne sont pas tous d'accord. Le bleu et le rouge représenteraient la ville de Paris, et le blanc la monarchie. Le drapeau est devenu symbole de patriotisme.



Marianne est une statue qui représente la France.

Marianne est une jeune femme qui porte un bonnet phrygien. C'était le bonnet porté par les esclaves affranchis (qui se sont libérés) en Grèce et dans la Rome antique.

Marianne est la contraction de Marie-Anne qui est le prénom de baptême le plus souvent donné à la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle, pendant la révolution française.

Aujourd'hui, cette effigie est présente dans chaque mairie de France.

### La devise de la république (façade d'une mairie)

C'est pendant la Révolution française que naît la devise de notre pays : **Liberté** (ne pas être enfermé ou soumis à une domination, à une contrainte), **Egalité** (une personne se trouve au même rang que les autres, aux mêmes droits), **Fraternité** (solidarité et amitié qui unissent les êtres humains). Cette **devise** est inscrite sur le fronton des bâtiments publics (mairies, palais de justice...).



### La marseillaise

En 1792, le roi Louis XVI déclare la guerre à l'Autriche. Un officier français, en poste à Strasbourg, compose cette chanson en une nuit. Il s'appelle **Rouget de Lisle**. La **Marseillaise** est donc d'abord un chant de guerre qui s'intitule : **Le Chant de guerre pour l'armée du Rhin**. Cette chanson a tellement de succès qu'il est repris par les révolutionnaires marseillais.

La **Marseillaise** est déclarée hymne national.



## Coco Chanel (1883-1971)

### Une enfance difficile

Gabrielle Chasnel, dite Coco Chanel, n'a que 12 ans quand sa mère meurt. Son père l'abandonne pour s'installer en Amérique. Gabrielle grandit dans un **orphelinat** de Corrèze, avec ses 2 petites sœurs. Elle apprend la couture et devient **modiste**. Le surnom « Coco » lui vient des paroles d'une chanson qu'elle aimait chanter : *Qui qu'a vu Coco dans l'Trocadéro ?*



### Des chapeaux puis la couture

En 1910, grâce à l'argent de son ami Arthur Capel, Chanel ouvre une boutique de chapeaux rue Cambon, à Paris. Rapidement reconnue pour son talent, Chanel ouvre une autre boutique à Deauville, puis à Biarritz en 1914. Elle se lance alors dans la couture et attire de riches clients.

### La libération de la femme

Coco Chanel raccourcit les jupes et supprime les tailles serrées. Elle est la première à proposer des vêtements simples et pratiques pour les femmes. Elle lance aussi la mode du **jersey** et des cheveux courts. Son enfance à l'orphelinat influence la création de ses vêtements : ils sont stricts, souvent noir et blanc, comme l'habit des religieuses.

### Des vêtements indémodables

Coco Chanel a inventé des habits encore à la mode aujourd'hui : la petite robe noire, le **tailleur** en **tweed**, la marinière, les chaussures bicolores, le sac matelassé...

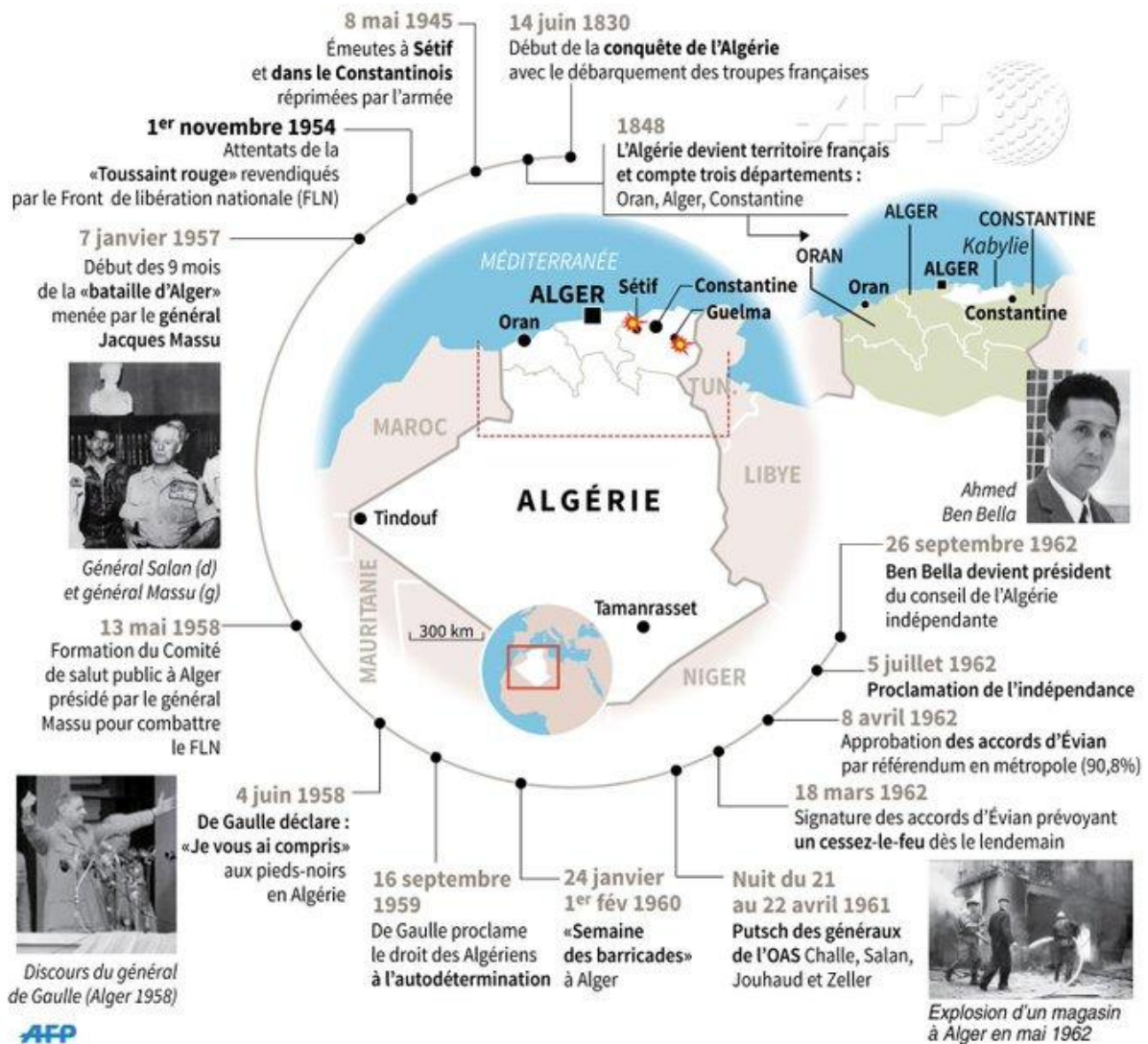


### Le parfum n° 5

En 1921, Coco Chanel confie la création d'un parfum à Ernest Beaux. Il lui présente plusieurs essais numérotés de 1 à 5 et de 20 à 24. Coco Chanel choisit le n° 5 et décide de garder ce nom. C'est aujourd'hui le parfum le plus vendu au monde.



## De l'Algérie française à l'indépendance



## Questionnaire adressé aux enseignants des classes de 3<sup>ème</sup> année secondaire.

Nous vous prions de bien vouloir répondre à nos questions qui rentrent dans le cadre d'une recherche en didactique du français langue étrangère.

Avec nos remerciements anticipés pour votre collaboration.

Adresse e-mail\*

Votre adresse e-mail

a. Diplôme obtenu:

Licence.

b. Système suivi :

Classique.

c. Ancienneté dans l'enseignement:

1an.



02 à 06 ans.



7 à 10 ans.

d. Nom de l'établissement

Votre réponse

1 . Quel est l'aspect le plus visé dans le programme du FLE de 3AS ?

linguistique.

culturel.

référentiel.



2. Le programme de 3AS aborde t-il clairement la culture algérienne ?

Oui



3. Le programme de 3AS aborde t-il clairement la culture Française?

Oui



4. Laquelle de ces deux cultures est privilégiée dans le manuel du FLE de 3AS ?

Algérienne.



5. Pensez-vous que l'enseignement de la culture française en classe du FLE est:

- Inutile.
- Nécessaire.
- 

Justifiez votre réponse

Votre réponse

6. Le programme de français prend suffisamment en compte la dimension

- Oui
- 

Si oui, pourquoi ?

Votre réponse

7. Selon vous, comment définir l'approche interculturelle ?

Votre réponse



- - Française. Autre
  -
- :

8. Selon vous, l'approche interculturelle dans l'apprentissage du FLE en classe de

- Savoir que toute langue véhicule la culture.
- S'ouvrir sur l'autre.
- Connaitre les autres cultures. Respecter les
- différences.
- 

9. Pour développer la compétence interculturelle chez les apprenants de 3AS,

- Les supports du manuel scolaire.
- 

Justifiez votre réponse

Votre réponse

10. La compétence interculturelle peut-elle influencer sur les attitudes des

- Oui
- 



Si oui, pourquoi ?

Votre réponse

11. Comment sensibiliser les apprenants à différencier entre leur culture et la

Votre réponse

12. si on vous demande de proposer des orientations pour améliorer la prise en charge de thématique culturelle et interculturelle dans le manuel de 3AS,

- La gastronomie.
- Les monuments.
- L'histoire.
- Les traditions et les coutumes vestimentaires. Les
- relations sociales.
- 
- Les comportements hommes/femmes.

Justifiez votre réponse

Votre réponse

**Annexe 20** : Réponse type du questionnaire

Questionnaire adressé aux enseignants des classes de 3<sup>ème</sup> année s

14 réponses



Réponses acceptées

Résumé

Question

Individuel

maryryma09@gmail.com

14 sur 14



Les réponses ne peuvent pas être modifiées.

Questionnaire adressé aux enseignants des classes de 3<sup>ème</sup> année secondaire.

Adresse e-mail \*

a. Diplôme obtenu:

Licence.



XX



b. Système suivi :

Classique.

c. Ancienneté dans l'enseignement:

1an.

02 à 06 ans.

d. Nom de l'établissement

.....

1 . Quel est l'aspect le plus visé dans le programme du FLE de 3AS ?

linguistique.

culturel.

référentiel.

.....

2. Le programme de 3AS aborde t-il clairement la culture algérienne ?

Oui



3. Le programme de 3AS aborde t-il clairement la culture Française?

Oui



4. Laquelle de ces deux cultures est privilégiée dans le manuel du FLE de 3AS ?

Algérienne.

Française.



5. Pensez-vous que l'enseignement de la culture française en classe du FLE est:

Inutile.



Nécessaire.



Justifiez votre réponse

---

6. Le programme de français prend suffisamment en compte la dimension interculturelle ?

Oui



Si oui, pourquoi?

.....

7. Selon vous, comment définir l'approche interculturelle ?

.....

8. Selon vous, l'approche interculturelle dans l'apprentissage du FLE en classe de 3AS permet

Savoir que toute langue véhicule la culture.

S'ouvrir sur l'autre.

Connaitre les autres cultures. Respecter les

différences.



9. Pour développer la compétence interculturelle chez les apprenants de 3AS, vous utilisez :

Les supports du manuel scolaire.



Justifiez votre réponse

---

10. La compétence interculturelle peut-elle influencer sur les attitudes des apprenants ?

Oui

Si oui, pourquoi ?

---

11. Comment sensibiliser les apprenants à différencier entre leur culture et la culture cible?

---

12. si on vous demande de proposer des orientations pour améliorer la prise en charge de

La gastronomie.

Les monuments.

L'histoire.

Les traditions et les coutumes vestimentaires. Les

relations sociales.

Les comportements hommes/femmes.

---

Justifiez votre réponse

---

*Date d'envoi : 16/07/2020 15:56*