

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

L'interculturel dans le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne en Algérie

Étude comparative : école publique et école privée

Présenté par :

M^{elle} HAMIDOUCHE Eldjida

M^{elle} HAMAMOUCHE Henia

Le jury :

Mme. OULD BENALI Naima, présidente

M. BELKESSA Lahlou, directeur

Mme. AIT MOULA Zakia, examinatrice

- Année universitaire 2020/2021 -

Remerciements

Nous tenons d'abord à remercier notre directeur de mémoire M. BELKESSA Lahlou pour ses nombreux conseils et encouragements

Nous remercions également les membres du jury pour avoir consenti à examiner notre travail.

Notre reconnaissance et nos pensées vont, surtout, à nos parents et nos familles pour avoir veillé à notre éducation et pour leurs encouragements et leur soutien indéfectibles

Enfin, nous désirons remercier tous ceux qui, de près ou de loin, nous ont aidées à la réalisation de ce travail.

Dédicaces

Je dédie cet événement marquant de ma vie à la mémoire de mon cher père AHCÈNE parti trop tôt. J'espère que, du monde qui est sien maintenant, il apprécie cet humble geste comme preuve d'amour et de reconnaissance d'une fille qui a toujours veillée à ce qu'il soit fier.

À ma chère mère qui n'a jamais cessé de prier pour moi, de me soutenir et de m'épauler pour que je puisse atteindre mes objectifs. Que ce travail traduit ma gratitude et mon affection.

À mes chers frères et sœurs pour leur soutien moral et encouragements.

À mes chers et adorables nièces et neveux que j'aime énormément.

À tous mes amis qui m'ont encouragée et aidée lors de la réalisation de ce travail.

À tous ceux que j'aime.

Eldjida HAMIDOUCHE

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail :

À ma mère qui m'a soutenue et encouragée durant toutes ces années d'études. Qu'elle trouve ici le témoignage de ma profonde reconnaissance.

À mon très cher père qui a toujours été à mes côtés pour me soutenir et m'encourager, que ce travail traduit ma gratitude et mon affection.

À mes très chers frères NADJM-EDDIN et MOULOUD.

À mes chères sœurs NARIMENE et LAMIA.

À ceux qui ont partagé avec moi tous les moments d'émotions lors de la réalisation de ce travail, ils m'ont chaleureusement supportée et encouragée tout au long de mon parcours.

À tous mes amis pour qui je souhaite plus de succès Sylia, Rachida, Daya, Dalila, Sofia et surtout mon binôme Eldjida.

Henia HAMAMOUCHE

RÉSUMÉ

Dans ce présent mémoire, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès des apprenants de la deuxième année du cycle moyen, inscrits dans les écoles publiques et les écoles privées algériennes. Á travers une étude comparative entre ces deux différents secteurs, nous nous sommes intéressées à décrire les différentes représentations qu'ont ces apprenants sur la langue et la culture françaises. Aussi, à vérifier la place accordée à la dimension interculturelle, en analysant les éléments culturels, dans les manuels adoptés dans chacun des deux secteurs.

Mots clés : interculturel – représentations – manuels scolaires – école publique/privée

Table des matières

Introduction générale	9
Chapitre 1. L'interculturel : conceptions, usages et approches.....	13
Introduction	14
1. Définition de la langue	14
2. Définition de la culture.....	14
3. Le rapport langue/culture	15
4. Identité/altérité.....	17
5. L'enseignement/apprentissage de la culture française	18
5.1. L'enseignement de la civilisation française.....	19
5.2. L'approche multiculturelle	20
5.3. L'approche interculturelle.....	22
5.3.1. La compétence interculturelle	27
5.3.2. L'enseignant comme vecteur interculturel	29
Conclusion	29
Chapitre 2. Analyse des représentations des apprenants sur la langue et la culture françaises.....	31
Introduction :	32
1. Présentation de l'enquête :	32
1.1. Contexte de l'étude.....	32
1.2. Présentation du questionnaire.....	33

1.3.	Le mode de distribution du questionnaire.....	34
2.	Analyse du questionnaire :.....	34
2.1.	Profil des enquêtés.....	34
2.2.	Le rapport aux langues.....	37
2.3.	Le rapport aux cultures.....	48
	Conclusion.....	54
	Chapitre 3. Analyse de la dimension interculturelle dans les manuels scolaires de la 2AM.....	56
	Introduction :	57
1.	Le manuel scolaire algérien :	57
1.1.	Présentation du manuel.....	58
1.2.	Analyse du manuel.....	61
1.2.1.	Analyse des textes.....	65
1.2.2.	Analyse des images.....	70
1.2.3.	Analyse des activités de la production orale ou écrite.....	74
2.	Le manuel scolaire français <i>fleur d'encre 5^{ème}</i>	75
2.1.	Présentation du manuel.....	76
2.2.	Analyse du manuel.....	78
2.2.1.	Analyse des textes.....	78
2.2.2.	Analyse des images.....	93
2.2.3.	Analyse des activités de production orale ou écrite.....	100
3.	Synthèse comparative entre les deux manuels :	102

Conclusion	106
Conclusion générale	107
Références bibliographiques.....	110
Annexes	113
Annexe 1. Questionnaire.....	114
Annexe 2. Manuel algérien	122
Annexe 3. Manuel français.....	139

Introduction générale

Aujourd'hui les langues étrangères constituent des lieux de réflexion sur les relations entre les individus. Nous savons qu'apprendre une langue étrangère signifie entrer dans un monde inconnu, s'ouvrir sur d'autres mentalités, et remettre en question nos propres interprétations de la réalité.

Notion relativement récente dans le domaine des sciences humaines, l'interculturalité permet désormais, d'envisager entre deux interlocuteurs socioculturellement différents, la possibilité de s'ouvrir sur l'autre tout en gardant son identité d'origine. Cette interculturalité participe de plusieurs disciplines, notamment la didactique des langues.

La langue et la culture sont en étroite corrélation. La langue est à la fois un élément qui compose la culture d'une communauté et l'instrument à l'aide duquel l'individu va verbaliser sa vision du monde. Elle porte en elle tous les éléments et les traces culturelles d'une société. C'est à travers les mots qu'on découvre la valeur des peuples et c'est avec la langue qu'on concrétise la pensée. Les chercheurs en didactique des langues-cultures ont à maintes reprises insisté sur leur caractère d'indissociabilité. Selon P. Blanchet (2004): « *apprendre une langue c'est apprendre une culture* » c'est pourquoi la didactique du FLE a toujours consacré une place privilégiée à la culture.

De ce fait, dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue, l'acquisition d'une compétence culturelle est aussi importante que l'acquisition d'une compétence linguistique. Il est impossible d'accéder à la matière linguistique sans dominer les éléments culturels présents constitutivement dans les usages que les communautés font des mots (Martinez P. cité par Benazzouz N., 2016).

L'approche interculturelle en classe de langues a pour objectif de préparer l'apprenant à la rencontre de l'autre et le découvrir, mais aussi à prendre conscience de soi. De ce fait, la classe de langue représente l'espace où l'apprenant est en

contact direct avec la langue cible. Il se retrouve face à une culture nouvelle étrangère qu'il compare à sa propre culture, ce que l'on appelle « dialogue des cultures ». La culture de l'apprenant s'enrichit au contact de la culture de l'autre, ce qui mènerait à une compétence interculturelle. Cette culture de l'autre se manifeste à travers le manuel scolaire, qui joue un rôle important dans la formation des futurs citoyens.

C'est l'une des raisons pour lesquelles nous avons opté pour ce sujet de recherche qui traite de l'interculturel dans l'enseignement du FLE. Nous voudrions savoir s'il y a réellement une implication du volet culturel dans l'enseignement du français langue étrangère en Algérie.

Les instructions officielles en Algérie recommandent la prise en charge de la dimension interculturelle en classe de langue, non seulement au niveau de l'enseignement supérieur mais aussi au niveau des autres paliers de l'apprentissage du FLE. Tous les programmes de la réforme éducative algérienne appellent à l'ouverture sur le monde par le biais des langues. Ceci montre que la dimension interculturelle de cette langue étrangère, particulièrement la langue française est clairement prise en compte dans la didactique du FLE en Algérie.

Dans notre recherche, notre objectif est de déterminer si les manuels du FLE utilisés en Algérie, dans une classe de deuxième année moyenne sont élaborés selon les objectifs assignés par le système éducatif algérien, permettant l'acquisition d'une compétence interculturelle. Pour ce faire, nous avons opté pour une étude comparative entre les écoles publiques et les écoles privées.

Nous essayerons donc de voir la position qu'occupe l'interculturel dans des manuels scolaires de la deuxième année moyenne adoptés par les deux établissements, l'un public et l'autre privé. Autrement dit, nous voudrions savoir comment appréhende-t-on les éléments culturels dans les manuels scolaires de la 2^{ème} AM des deux établissements public et privé.

Toutefois, nous espérons répondre à cette interrogation à travers d'autres questions qui mettent en évidence le caractère principal de notre recherche :

- Quel est le rapport à la langue française des élèves scolarisés dans les écoles publiques et les écoles privées ?
- Quels éléments culturels présente-t-on aux uns et aux autres ? Comment les présente-t-on ? Et dans quelle mesure ces éléments s'inscrivent-ils dans une approche interculturelle ?

Nous avançons à ces questions trois réponses provisoires qui seront vérifiées ultérieurement, à la suite de l'analyse et de l'interprétation des résultats de l'enquête que nous allons mener :

Première hypothèse : Comme les écoles publiques et les écoles privées n'adoptent pas les mêmes manuels scolaires, nous supposons que les écoles privées préféreraient des éditions étrangères, riches en éléments culturels alors que les écoles publiques adoptent les programmes nationaux, des manuels de la deuxième génération, qui représenteraient la culture algérienne.

Deuxième hypothèse : chez certains élèves, la langue française serait considérée comme une langue maternelle, parlée en classe ou en dehors de la classe quotidiennement, et que leurs représentations seraient en faveur de la culture française. Par contre, la langue française serait qu'une langue étrangère pour d'autres, utilisée seulement en classe.

Troisième hypothèse : nous supposons que les manuels scolaires de la deuxième année moyenne ne s'inscrivent pas dans une optique interculturelle. Les éléments culturels dominants, à première vue, dans les manuels renvoient à la culture locale du pays, ce qui ne permettrait pas à l'apprenant de faire une comparaison entre sa culture et la culture étrangère.

Afin de répondre aux questions que nous posons et de vérifier les réponses que nous avançons, nous allons mener une enquête au sein de deux établissements scolaires de la wilaya de Bejaïa, une école publique et une école privée, à l'aide d'un questionnaire et d'une analyse des manuels scolaires.

Pour commencer, nous sommes entrées en contact avec ces différents établissements pour nous procurer les manuels scolaires de la langue française adoptés. L'analyse de ces manuels s'appuiera sur une grille qui constituera un ensemble de questions, auxquelles nous allons répondre à travers la description des manuels et l'analyse des éléments culturels véhiculés par ces derniers. Ensuite, nous allons remettre des questionnaires aux apprenants de la deuxième année moyenne, cette étape nous permettra d'identifier le rapport de ces apprenants à la langue et la culture française.

Ce travail est organisé comme suit :

Le premier chapitre fera le point sur les différents concepts relatifs à notre sujet de recherche.

Dans le second chapitre, nous nous intéresserons au rapport des apprenants à la langue française et leurs représentations en analysant les données recueillies à partir des questionnaires qui leur seront destinés.

Dans le troisième chapitre, nous analyserons et nous dégagerons les faits culturels proposés par les manuels. Il s'agit d'une méthode analytique et descriptive des manuels scolaires. Nous tenterons donc de voir si les textes officiels, les activités et les tâches font référence à la compétence interculturelle.

Nous allons donc analyser et comparer nos résultats pour parvenir à une conclusion. Enfin, nous terminerons par des propositions didactiques que nous pourrions formuler à partir des résultats obtenus.

Chapitre 1. L'interculturel : conceptions, usages et approches

Introduction

L'enseignement/apprentissage des langues étrangères s'impose partout. Son objectif ne se limite pas seulement à l'acquisition d'une compétence linguistique, mais aussi des compétences culturelles, voir interculturelles.

La préoccupation majeure des didacticiens aujourd'hui, ne consiste plus à transmettre uniquement un savoir langagier, mais aussi à préparer l'apprenant à la compréhension de l'altérité dans une communication interculturelle.

Dans ce présent chapitre, nous allons discuter des notions théoriques relatives à notre problématique.

1. Définition de la langue

La langue est un concept qui est défini de diverses manières et selon plusieurs perspectives différentes.

L'encyclopédie Universalis définit la langue comme « *un système de signes verbaux propres à une communauté d'individus qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux.* »

Selon le linguiste Saussure, la langue est « *un ensemble de signes exprimant des idées, et par là, comparable à l'écriture, à l'alphabet.* »

En didactique, la langue se définit par J-P Cuq (2003, p.148) comme « *un objet d'enseignement/apprentissage composé d'un idiome et d'une culture* »

En effet, la langue est un système de signes qui a pour objectif la communication orale ou écrite entre interlocuteurs partageant les mêmes codes, en prenant en charge l'aspect culturel de la langue.

2. Définition de la culture

La culture est un concept qui a une pluralité de définitions vue la diversité d'aspects qu'elle englobe car chaque domaine a sa propre définition.

Selon l'encyclopédie Universalis, la culture est « *ensemble des éléments distinguant une société, un groupe social, d'une autre société, d'un autre groupe.* »

J-P Cuq (2003, p.63) dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, voit la culture comme : « *un concept qui peut concerner aussi bien un ensemble social (ou même une société) qu'une personne individuelle. C'est, écrit le sociologue, "la capacité de faire des différences" »*

Pour P. Blanchet (2004, p. 7), la culture « *est un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent une grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui.* »

En s'appuyant sur les définitions données ci-dessus, la culture est un concept qui représente une charge sémantique considérable car il englobe un ensemble de productions intellectuelles et créatives d'une société, et l'ensemble des valeurs, des traditions, des coutumes et des mœurs d'un peuple. Elle est un outil de différenciation, une identité collective qui a comme fonction, l'affirmation de notre appartenance. Elle est également un héritage qui se transmet d'une génération à une autre.

3. Le rapport langue/culture

Il est indéniable que les deux notions « langue » et « culture » sont inséparables et que l'une ne va pas sans l'autre. C'est ce qu'affirme Emile Benveniste en disant : « *la langue est indissociable de la culture car elles sont deux facettes d'une même médaille.* » (E. Benveniste cité par Ph. Blanchet, 2004).

Dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la confrontation de deux systèmes linguistiques engendre inévitablement une confrontation de deux cultures véhiculées par ces deux langues.

COURTILLON J. admet que :

« *Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vie, des attitudes, des façons de penser, une logique autre différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles* » (J. Courtyllon cité par Gaouaou Manaa, 2009).

De ce fait, l'intégration de la culture dans l'apprentissage des langues étrangères est nécessaire car l'acquisition d'une compétence linguistique uniquement ne suffit pas pour maîtriser une situation de communication entre deux interlocuteurs socioculturellement différents.

Dans l'enseignement/apprentissage des langues-cultures, il est important pour l'apprenant de prendre conscience des différences et des ressemblances entre sa propre culture et la culture cible pour communiquer de manière adéquate dans différentes situations. Comme le résume G. Zarate et A. GohardRdenkovik, 2003 : « *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.* » (G. Zarate et A. GohardRdenkovik cités par S. Boubakour, 2010).

Cependant, J-P Cuq (2003, p.64) souligne que « *les langues sont de part en part marquées de cultures, et que là encore, ceux qui savent opérer les plus nombreuses distinctions sont plus cultivés que les autres.* »

En effet l'enseignement du FLE permet à l'apprenant de développer sa personnalité et enrichir son identité au contact d'individus de cultures différentes.

Abdallah-Preteille M. (cité par Kenoua S., 2008) déclare que « *l'interrelation de la langue et de la culture est depuis longtemps reconnue par les ethnologues comme un point d'ancrage de l'enseignement de toute langue vivante(...) le culturel sous-entend le linguistique et réciproquement.* »

Ces réflexions nous mènent à affirmer que la langue et la culture sont intimement liées, elles sont indissociables. La langue symbolise et démasque les

valeurs, les manifestations et les significations d'une culture. Elle est un moyen d'accès à la culture, en étant elle-même un phénomène culturel.

4. Identité/altérité

Chaque individu, dès sa naissance, appartient à un groupe, à une communauté, à une famille avec lesquels il partage un nom, une langue, un code de comportement. Ces éléments définissent son appartenance et aussi, son identité personnelle. (De Carlo 1998, p.91)

L'identité personnelle de chacun comprend et réunit plusieurs identités culturelles, dont celles des parents, des aïeux et celles rencontrées et intégrées durant la vie. Cette identité culturelle est en constante mouvance et s'enrichit au contact de l'altérité.

Jean-Paul Sartre disait : « *Je suis ce que je fais de ce que les autres ont fait de moi* ».

Pour mieux cerner le rapport entre identité et altérité, nous allons examiner certaines citations empruntées à différents auteurs et de les discuter au regard de notre contexte et de notre problématique.

Selon Charaudeau (2009) « *le problème de l'identité commence quand on parle de soi. Qui suis-je ? Celui que je crois être ou celui que l'autre dit que je suis ? Moi qui me regarde ou moi à travers le regard de l'autre ? Mais quand je me regarde, puis-je me voir sans un regard extérieur qui s'interpose entre moi et moi ? N'est-ce pas toujours l'autre qui me renvoie à moi ?* ».

L'auteur poursuit,

« Il n'y a pas de prise de conscience de sa propre existence sans perception de l'existence d'un autre qui soit différent. La perception de la différence de l'autre constitue d'abord la preuve de sa propre identité. C'est le principe d'altérité. C'est cette différence de l'autre qui m'oblige à me regarder en me comparant à lui, en cherchant à détecter les points de ressemblance et de différence ; sinon comment percevoir des traits qui me

seraient propres ? Il est différent de moi, donc je suis différent de lui, donc j'existe» (Charaudeau, 2006)

Pour Abdallah-Preteceille (2013, p. 8) : « *la maîtrise de sa propre identité intègre l'Autre comme élément constitutif et, systématiquement, la relation positive à l'altérité repose sur l'assomption par chacun, de son unicité, c'est-à-dire de sa subjectivité* ».

À partir de ces citations, nous comprenons que la perception et la prise de conscience de l'identité d'un individu ou d'un groupe n'est possible que par la confrontation avec celle d'un autre individu ou groupe. Il est important de percevoir la différence pour construire une identité. Dès lors, identité et altérité deviennent indissociables et interdépendantes parce que la première ne prend de sens que dans son rapport à la seconde.

L'identité se construit donc sur un principe d'altérité, qui met en rapport « le même » et « le différent ». Et c'est bien dans ce champ que se comprend l'interculturalité.

5. L'enseignement/apprentissage de la culture française

Si depuis plusieurs décennies, l'importance de l'enseignement/apprentissage de la culture des pays de la langue cible est évidente, la question qui demeure toujours posée est celle de l'approche à adopter pour enseigner cette culture étrangère.

Dans l'ensemble des approches proposées et mises en pratique depuis longtemps, dans le processus d'enseignement/ apprentissage de la culture française, nous pouvons mentionner trois approches dominantes, à savoir, l'approche civilisationnelle, l'approche multiculturelle et enfin l'approche interculturelle en vogue et en développement depuis plus de trente ans.

Lorsqu'on est face à une culture étrangère lors de l'enseignement d'une langue, une perception de différence surgit. Cette perception peut mener l'apprenant à l'acceptation de l'autre mais aussi à le considérer comme une menace.

L'approche la plus traditionnelle est l'approche civilisationnelle.

5.1. L'enseignement de la civilisation française

Christian Puren (2002, p.2) appelle « perspective civilisationnelle » la méthodologie d'enseignement de la culture qui aurait primée dans l'enseignement scolaire des cultures étrangères en France, dans la première moitié du XX^{ème} siècle.

Le terme de civilisation a fait son apparition dans les programmes du FLE au XIX^{ème} siècle, un terme utilisé par les sociétés auto-nommées « évoluées ». Parlé partout en Europe, le français était une langue de l'élite, symbole d'une civilisation supérieure. Cet enseignement qui s'est imposé au XVIII^{ème} siècle, repose sur une idéologie, une mission civilisatrice de la France. Il s'agit de transmettre une image valorisée de la France devenue une puissance coloniale, disait Kok Escalle (cité par Louis V., 2009) : *« si l'enseignement n'est pas explicitement un enseignement de civilisation française, celle-ci se trouve être (...) le premier support de l'apprentissage de la langue qui présente une façon française de voir les choses et facilite l'appropriation d'une certaine image de la France (...) »*

L'enseignement de la civilisation française du XIX^{ème} siècle était limité à la littérature, une attention portée sur les grands auteurs et les principales œuvres littéraires. D'après Windmüller F., (2010, p.6) : *« l'enseignement des langues a longtemps contribué à enrichir la culture de l'esprit et la culture générale à travers l'enseignement de la littérature. »*

À cette époque, le texte littéraire était une source de culture. Les apprenants apprenaient la langue française à travers la lecture et la traduction de ces textes. La grammaire et la traduction étaient privilégiées. Un enseignement de la civilisation et de la culture françaises dissocié de la langue et de son contexte communicatif.

C'est donc à partir de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle que la civilisation sera considérée comme essentielle et liée à l'apprentissage de la langue étrangère. Toutefois, l'objectif de cet enseignement était surtout l'acquisition d'une

compétence linguistique en négligeant le rapport langue/culture, objet d'apprentissage de n'importe quelle langue.

L'enseignement de la civilisation française du XVIII^{ème} siècle jusqu'à la deuxième moitié du XX^{ème} siècle est critiqué à cause de son caractère élitiste et ethnocentrique.

Du point de vue didactique, essayer d'inculquer des valeurs en les considérant comme les seules valeurs qui puissent exister, en enseignant la civilisation française aux apprenants qui ne sont pas d'origine française, peut engendrer un risque majeur, celui de déculturation. En effet, l'apprenant risque d'assimiler la culture française en se passant de sa propre culture qu'il considère inférieure.

De ce fait, il ne s'agit donc plus de transmettre des valeurs supérieures aux apprenants mais de les éduquer à reconnaître les différences et de les respecter.

5.2. L'approche multiculturelle

Avec l'intensification des échanges de toute sorte, le rapport à l'altérité est devenu incontournable. Depuis longtemps, la coprésence de diverses cultures et ethnies existait dans les mêmes espaces, un phénomène spécifique aux sociétés contemporaines par la rapidité de son évolution. Selon Abdallah-Preteille (2013, p. 38) « *le multiculturalisme, tout en reconnaissant les différences, s'arrête en fait à une structure de cohabitation, de coprésence, des groupes et des individus* ».

Les Etats-Unis sont les premiers à faire face à cette pluralité ethnique et culturelle. C'est précisément en milieu nord américain que le multiculturalisme a vu le jour dans les années soixante, également utilisé officiellement au Canada depuis 1982. En Europe, la Suède, les Pays-Bas ainsi que la Grande-Bretagne ont appliqué ce concept au regard des minorités ethniques et migrantes.

Pour Abdallah-Preteille M., (2013, p.28) « *le multiculturalisme s'appuie sur un certain nombre de principes et postulats : la priorité donnée au groupe*

d'appartenance. L'individu est d'abord et essentiellement, un élément du groupe(...) L'identité groupale prime sur l'identité individuelle. » Ceci suppose que le groupe soit homogène et que les individus partagent les mêmes valeurs et comportements.

Un autre principe évoqué par cet auteur stipule « *une spatialisation des différences. Celle-ci se traduit par la création de quartiers ethniques et leurs dérivés dans la formation des ghettos (...) L'objectif est d'encadrer les différences par la création de lieux sociologiques et géographiques considérés comme homogènes* ». Le but donc de cette création est de séparer chaque groupe selon leurs différences et leurs appartenances.

D'autres principes du multiculturalisme sont également évoqués par le même auteur, et ils sont liés à « *Une juridiction spécifique et complexe qui garantit les droits de chacun* », parmi lesquels « *une politique des quotas et la discrimination positive* » rapportant chaque élément à un groupe d'origine, et enfin « *l'expression des différences dans l'espace public* » comme outil de reconnaissance des différences.

Le multiculturalisme se veut donc de créer une société mosaïque, en considérant les groupes homogènes, mais aussi en fermant l'individu dans sa différence.

Dans un programme d'éducation multiculturelle, le rôle de l'école est de :

- Reconnaître et respecter la diversité ethnique et culturelle.
- Promouvoir la cohésion sociale sur le principe de la participation des groupes ethniques et culturels.
- Favoriser l'égalité des chances pour tous les individus et les groupes.
- Développer et construire la société sur l'égalité de dignité de tous les individus et sur l'idéal démocratique. (James A. cité par Abdallah-Pretceille, 2013)

Le multiculturalisme, en opposition à l'approche précédente, a pour objectif l'enseignement de la culture française comme étant la culture de l'autre. Mais, ce modèle est remis en question puisqu'il ne prend pas en considération le caractère de construction de l'identité. Cette manière de faire s'avère peu satisfaisante car elle n'est pas susceptible de doter l'apprenant du FLE d'un savoir-faire et d'un savoir être important pour débloquer toute situation interactionnelle.

Reste ouverte la question fondamentale (De Carlo, 1998, p.39)

« *Que peut signifier de vivre ensemble avec nos différences ?* »

5.3. L'approche interculturelle

L'interculturel est apparu en France dans les années soixante-dix. Cette approche trouve son origine dans le domaine de l'enseignement des enfants issus de l'immigration.

Conceptuellement, il existe plusieurs définitions de l'interculturalité, mais nous avons retenu que celles qui, selon nous, correspondent le mieux à notre sujet de recherche. Nous partons de la définition donnée par Verbunt (cité par Feliciano Jose Pedro, 2018) :

L'interculturel est un horizon, une approche, une gymnastique, une perspective. C'est la volonté de créer un ordre dynamique dans ce qui peut être une source de conflits et de tensions. C'est une perspective humaniste pour les relations entre les peuples, une barrière à toute hégémonie culturelle, un plaidoyer pour le respect de la diversité culturelle ou socio diversité analogue au respect de la biodiversité...toutes ces inspirations créent non pas un modèle de société mais une orientation à donner au vivre ensemble.

Dans cette définition, l'interculturel est considéré comme un horizon, comme un regard vers l'avant. Il est également défini comme une gymnastique qui signifie un effort pour les individus en contact. Et enfin, il est défini comme une prévention des conflits et une facilitation du vivre ensemble.

Cette autre définition donnée par Verbunt sur l'interculturel nous semble intéressante à citer : *« l'interaction de deux identités qui se donnent mutuellement un sens dans un contexte à définir chaque fois. C'est un processus ontologique d'attribution de sens et un processus dynamique de confrontation identitaire qui peut malheureusement évoluer vers un affrontement identitaire »*. Trois idées centrales sont à retenir de cette définition, permettant de dégager quelques éléments à prendre en compte dans une analyse ou une relation interculturelle. La première est l'interaction, la deuxième le contexte et, enfin la confrontation des identités. D'après l'auteur, si les deux identités entrées en interactions ne sont pas gérées convenablement, un affrontement peut surgir, ce qui ne constitue pas l'objectif de l'interculturel.

Ceci nous amène à ce qu'affirme Abdallah-Preteille (2013, p. 58) à propos du préfixe "inter" :

« Le préfixe «inter» dans le mot interculturel renvoie à la manière dont on voit l'autre, à la manière dont chacun se voit, se perçoit et se présente l'autre. Cette perception ne dépend pas des caractéristiques d'autrui ou des miennes, mais des relations entretenues entre moi et autrui. Paradoxalement, ce sont les relations entretenues qui justifient les caractéristiques culturelles attribuées ou auto-attribuées, et non pas les caractéristiques qui justifient les relations »

Clanet (1993, p. 21) souligne que :

« Le terme interculturel induit les notions de réciprocité dans les échanges et de complexité dans les relations entre cultures. Idées, dont se trouve inducteur le préfixe "inter". Inter/entre – qui tantôt traduit les liaisons, la réciprocité (inter-pénétration, inter-action, inter-disciplinarité) tantôt la séparation, la disjonction (inter-diction, inter-rogation, inter-position) ; cette ambivalence jonction/disjonction le préfixe "inter" l'induit pour l'interculturel ».

D'après les citations ci-dessus, c'est le préfixe "inter" qui attribue un sens aux relations entre individus appartenant à des cultures différentes. Ces auteurs considèrent l'interculturel comme étant une approche dont le but est d'analyser ce

qui se passe quand deux individus appartenant à des cultures différentes se rencontrent et interagissent. L'interaction est donc une notion centrale dans l'analyse de l'interculturel.

Après avoir analysé et interprété ces différentes citations, nous pouvons définir l'interculturel comme une manière de gérer la diversité culturelle, en sensibilisant les individus en contact, à accepter la différence de l'autre et prendre conscience de la relativité culturelle.

C'est au cours des années quatre-vingt que le concept d'interculturalité est entré en didactique des langues étrangères, avec l'avènement de l'approche communicative. Porcher L.(cité par Feliciano Jose Pedro, 2018) considère que « *l'interculturel est au cœur des apprentissages communicatifs* ». Il s'agit d'une approche de l'interculturel qui « *se réalise à la fois par l'adoption d'une posture intellectuelle (une certaine façon de voir les choses) et par la mise en œuvre de principes méthodologiques dans l'intervention didactique et méthodologique (une certaine façon de vivre les choses).* » (Blanchet, 2004, p.3)

L'objectif globale de l'intégration de l'interculturel dans la didactique du FLE est de préparer l'apprenant à faire face, de la meilleure façon, à des situations de communication variées.

Dans cette citation, des interrogations concernant le lien entre didactique et interculturel sont mises en avant :

« Comment ne pas voir, dans ces conditions que, l'interculturel n'est plus une simple option pédagogique, mais une condition de tout partenariat, la voie la plus féconde pour que chacun reste soi-même tout en étant en mesure d'accueillir l'autre comme autre ? L'enseignement des langues ne vaut-il pas par lui-même, mais par les apprentissages qu'il permet, offre, autorise : or, sa spécificité (qu'il pourrait, en partie, partager avec d'autres disciplines, comme l'histoire, la philosophie, la langue maternelle, etc.) consiste évidemment à élaborer chez l'apprenant une aptitude à l'altérité, une capacité à se situer lui-même dans la diversité, une puissance de décentration, c'est-à-dire une

compétence à partager, à échanger, à devenir l'autre sans cesser d'être soi-même. » (Porcher L., cité par Etienne Clément, 2017)

Toute démarche interculturelle s'appuie sur des principes : connaître la culture de l'autre à travers l'apprentissage de sa langue, nécessite de jeter un regard extérieur sur soi, de se décentrer, et de relativiser sa propre culture. C'est aussi de dépasser les préjugés et d'accepter l'Autre dans sa différence.

Nous citons les différentes démarches par lesquelles une approche interculturelle peut être mise en place dans une classe de langue étrangère :

Par les représentations et les stéréotypes : cette méthode repose sur l'idée que les représentations sont une passerelle pour la pratique de l'interculturel en classe de langues.

Comme la langue est une manifestation de l'identité, tous les apprenants, par la langue qu'ils parlent, portent en eux les éléments visibles et invisibles d'une culture donnée. Ainsi, dès le jeune âge, il se développe chez ces apprenants des représentations collectives et des représentations individuelles.

L'apprenant, étant en contact avec une culture étrangère, développe des représentations tantôt positives, tantôt négatives. Ces représentations englobent un certain nombre de notions à savoir, les préjugés, les stéréotypes, le rejet, ajoutant aussi les idées reçues du milieu familial et social, les clichés et les indifférences.

De ce fait, dans une démarche interculturelle en classe de FLE, il est important de développer, chez l'apprenant, une meilleure conscientisation de sa propre culture et de celle de l'autre et d'éviter toute représentation négative.

Par les chocs culturels : le choc culturel est utilisé comme moyen par lequel les apprenants prennent conscience des différences culturelles et apprennent à les valoriser. Selon Cohen-Emerique, « *le choc joue le rôle de miroir, de révélateur de sa différence avec l'autre* » et, dès lors qu'il est analysé, constitue «

un moyen important de prise de conscience de sa propre identité sociale ». (Cohen-Emerique cité par Feliciano Jose Pedro, 2018)

Dans cette perspective interculturelle, ce choc culturel comprend trois phases : le repérage de l'expression du choc, l'analyse de ce choc et enfin, la présentation de cette analyse.

Par la conception pragmatique et interactionniste : Elle est fondée sur l'idée que l'approche interculturelle ne vise pas l'acquisition de connaissances générales ou d'un savoir sur une culture donnée, mais la manière dont la culture est prise en compte en classe. Dans cette perspective Abdallah-Preteille (cité par Feliciano Jose Pedro, 2018) soutient que l'approche interculturelle privilégie la fonction pragmatique ou instrumentale de la langue au détriment de la fonction ontologique ; ce n'est pas la culture en tant que réalité qui doit être visée mais l'usage de la culture dans l'acte d'interaction.

Il s'agit, dans la perspective pragmatique, pour l'apprenant de comprendre par quelle manière son interlocuteur utilise sa culture, dans une situation de communication.

Par l'apport linguistique : il s'agit d'une analyse linguistique des discours, qui présuppose l'utilisation des techniques d'analyse du discours pour l'identification et la compréhension des différentes façons dont les locuteurs se définissent et définissent les autres.

Ainsi, Dervin (2009, p. 172) préconise deux types d'activité qui résument sa pensée concernant ce sujet. La première consiste à "détecter les discours culturalistes", les discours qui essentialisent les cultures, catégorisent les individus et généralisent leurs attitudes et leurs comportements, et la deuxième consiste à "écouter les discours du soi et de l'autre ", identifiant ainsi la manière dont chacun se présente et présente les autres à travers son discours.

L'approche interculturelle constitue alors dans le contexte actuel, un excellent guide de principes et méthodologies pour promouvoir et développer les capacités d'intercommunication, d'interaction, et d'intercompréhension entre les cultures différentes.

5.3.1. La compétence interculturelle

L'approche interculturelle, à l'instar de l'approche communicative, vise à développer et faire acquérir une certaine compétence ; il s'agit, en effet, d'une compétence interculturelle que les apprenants de la langue étrangère devront acquérir.

Selon Puren (cité par Yan Wang, 2017) : « *la compétence interculturelle ne serait qu'une partie d'une compétence beaucoup plus large qu'il nomme compétence culturelle* »

L'enseignement d'une langue étrangère implique l'appropriation de certains traits culturels. En conséquence, les valeurs culturelles transmises par cette langue vont influencer les connaissances déjà acquises des apprenants. Pour les spécialistes dans ce domaine de didactique du FLE (Byram, 2003 ; Beacco, 2000 ; Conseil de l'Europe, 2001 ; Abdallah-Preteceille, 1998 ; De Carlo, 1998), la compétence interculturelle est constituée par les connaissances, les attitudes, les habiletés, les valeurs et les comportements acquis et développés par les apprenants d'une langue étrangère face à d'autres cultures, en vue de l'intercompréhension, l'acceptation et le respect des diverses cultures, ainsi que sa propre culture.

L'objectif principal de l'apprentissage du FLE est que l'apprenant soit en mesure d'adopter des attitudes langagières qui lui permettront de comprendre l'Autre. Pour arriver à cela, l'apprenant doit acquérir une compétence interculturelle dont les composantes sont le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

a. Le savoir

Ce sont les informations et les connaissances intellectuelles relatives à la vie quotidienne des personnes ayant une culture différente, comme leurs valeurs, leurs croyances et leurs modes de vie, qui sont nécessaires pour le bon déroulement d'une communication interculturelle.

b. Le savoir-faire

C'est la mise en œuvre des connaissances acquises par l'apprenant. Il comprend :

- La capacité de distinguer entre la culture d'origine et la culture cible, c'est-à-dire que l'apprenant doit être en mesure de faire la différence entre sa culture et la culture étrangère.
- adopter différentes stratégies pour entrer en contact avec des personnes d'une culture étrangère.
- La capacité à gérer les conflits culturels, les malentendus et jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère.
- Etre capable de dépasser les préjugés et les stéréotypes.

c. Le savoir-être

C'est l'ensemble des attitudes langagières adoptées par l'apprenant dans ses rapports avec l'Autre. Cette capacité s'acquiert à partir de la connaissance de savoirs et de savoir-faire particuliers

En effet, l'acquisition d'une compétence interculturelle permet à l'apprenant d'avoir des connaissances sur la culture de l'autre, des connaissances relatives aux croyances, aux civilisations, et aux traditions d'une société étrangère. Les chocs culturels et les préjugés seront évités et par conséquent, l'apprenant sera capable d'interagir dans différentes situations de communication, dans la langue cible.

5.3.2. L'enseignant comme vecteur interculturel

Dans la perspective interculturelle, l'enseignant est considéré comme médiateur culturel. Etant donné que la classe de langue est le lieu où s'entrecroisent la culture de l'apprenant et celle véhiculée par la langue cible, le travail de l'enseignant consiste de prendre en charge la manière dont les apprenants se comportent face aux autres et de les préparer à l'altérité.

En clarifiant les positions de l'apprenant, l'enseignant pourrait réfléchir aux méthodes par lesquelles il pourrait éliminer les stéréotypes et les préjugés, en amenant ses apprenants à s'approprier une conscience interculturelle.

L'approche interculturelle est centrée sur l'individu en tant que sujet. Elle vise à développer les relations, elle n'a pas pour objectif le dialogue avec un individu de nationalité différente, mais tend vers la reconnaissance de l'interlocuteur comme « autrui » et la reconnaissance de l'identité d'autrui. La démarche interculturelle demande de dépasser les préjugés et les stéréotypes, d'essayer de comprendre l'autre, d'étudier comment l'autre perçoit le monde, de se mettre à la place de l'autre. Cette approche exige de l'enseignant un savoir et un savoir-faire. La classe de langue doit ainsi devenir un lieu d'interactions et d'échanges interculturels entre les enseignants et les apprenants, de favoriser le rapprochement entre les cultures.

En dépit de son importance et de son utilité dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE, la compétence interculturelle continue à être écartée par plusieurs enseignants dans leurs pratiques pédagogiques, et se concentrent d'avantage sur l'acquisition d'une compétence linguistique.

Conclusion

Les langues ne sont pas de simples outils permettant de faire passer, de manière factuelle, des informations. Elles sont aussi des outils de communication des cultures dont elles sont issues.

L'intégration de la culture dans l'apprentissage des langues est donc nécessaire, dépassant ainsi l'enseignement de la civilisation pour aborder des éléments plus profonds tels que les systèmes de valeurs, les croyances et la vision du monde.

Il ne s'agit pas à présent de faire acquérir aux apprenants des connaissances culturelles ou uniquement une compétence linguistique, mais de développer une compétence de communication qui s'appuie sur le repérage des éléments culturels entre deux interlocuteurs socioculturellement différents, en situation d'interaction.

La didactique du FLE a intégré progressivement la dimension interculturelle dans le processus d'enseignement/apprentissage. Une approche réussie, fondée sur le respect de l'autre et de sa culture et dont la finalité est d'arriver, non seulement à coexister, mais à se comprendre et à partager des choses ensemble.

Chapitre 2. Analyse des représentations des apprenants sur la langue et la culture françaises

Introduction :

S'engager dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère c'est interroger deux systèmes linguistiques et deux systèmes culturels différents, c'est-à-dire la langue étrangère et la langue maternelle de l'apprenant.

Toutes les langues, qu'elles soient maternelles, étrangères ou secondes, révèlent des représentations langagières et culturelles des apprenants. Ces représentations dépendent de l'identification de l'apprenant à l'Autre ou son rejet ainsi que sa langue.

En effet, l'apprentissage de la langue étrangère repose sur l'amour de cette langue ou au contraire, sur son rejet. Les apprenants algériens manifestent naturellement certains rapports à la langue française, qui peuvent faciliter ou entraver son apprentissage.

Dans ce présent chapitre, nous voulons mettre l'accent sur les représentations des apprenants du collège algérien sur la langue et la culture françaises pour nous permettre de répondre à la question « Quel est le rapport à la langue française des élèves scolarisés dans les écoles publiques et les écoles privées ? »

Pour répondre à cette question nous partons de l'hypothèse que pour certains apprenants, la langue française est considérée comme une langue maternelle mais ne serait pour d'autres qu'une langue étrangère.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons conçu un questionnaire destiné aux apprenants de la 2^{ème} année du cycle moyen.

1. Présentation de l'enquête :

1.1. Contexte de l'étude

Nous avons mené notre enquête durant le deuxième semestre de l'année scolaire 2020/2021, dans des écoles différentes de la région d'Akbou de la wilaya

de Béjaia, à savoir, une école publique "CEM Benberkane Youcef" ainsi que deux écoles privées "Azal" et "Thafath". Nous avons ciblé comme public, les apprenants de la deuxième année moyenne inscrits dans ces différentes écoles.

1.2. Présentation du questionnaire

Dans notre étude, nous avons opté pour le questionnaire, un outil rentable qui permet de recueillir des informations auprès des apprenants du FLE de la 2^{ème} année du cycle moyen. Avec la rapidité du retour des réponses aux questions, il favorise la récolte d'un maximum de données et de les analyser dans le cadre d'une étude quantitative.

L'élaboration de notre questionnaire a été faite en fonction des besoins de notre thématique et en relation avec les hypothèses fondées. Ce questionnaire est composé de 3 parties, les questions sont en nombre de 15.

La première partie est consacrée à l'identification des enquêtés d'une façon anonyme. Ils doivent, cependant, fournir des informations sur l'âge, le sexe, et la profession des parents.

La deuxième partie concerne le rapport des apprenants aux langues. Il s'agit des langues que ces derniers utilisent dans le milieu familial et entre camarades, ainsi que leur préférence en termes de langues. Les dernières questions de cette partie portent sur les représentations des apprenants sur les trois langues du contexte algérien à savoir, le kabyle, l'arabe et le français, et sur le regard des apprenants sur les français et leurs réactions à l'égard de l'usage du FLE.

Dans la troisième partie, les questions portent sur le rapport des apprenants aux cultures, où il leur est demandé d'identifier et classer certains aspects appartenant à la culture algérienne et à la culture française. Pour le faire nous leur avons proposé différentes images appartenant à ces deux différentes cultures. Nous leur avons ensuite demandé comme dernière question, de faire une comparaison entre leur culture d'origine et la culture cible.

1.3. Le mode de distribution du questionnaire

Premièrement, nous avons généré le questionnaire à partir de "Google Forms". Nous avons ensuite imprimé 100 exemplaires pour les distribuer aux apprenants des deux différents secteurs.

Nous avons prévu de distribuer 100 questionnaires, soit 50 pour chaque secteur. Nous avons effectivement distribué tous les exemplaires, mais nous n'avons pu récupérer que 86 questionnaires.

Dans l'école publique "Benberkane Youcef" et l'école privée "Azal", nous avons eu la chance de distribuer nous même les questionnaires aux apprenants et nous les avons aidés à comprendre les questions.

Pour l'école privée "Thafath", nous avons donné les questionnaires à la directrice et elle nous a appelées deux jours après pour les récupérer.

Nous n'avons rencontré aucune difficulté dans le secteur privé, contrairement au secteur public. L'enseignante chargée d'enseigner les apprenants interrogés, a refusé que ses élèves répondent aux deux dernières questions du questionnaire, en justifiant que le niveau de ses élèves ne leur permet pas de répondre à ces questions. Elle a donc enlevé carrément la dernière page du questionnaire. Nous sommes allées la voir et nous l'avons convaincue en lui expliquant l'objectif de notre enquête et le choix de ces questions.

2. Analyse du questionnaire :

2.1. Profil des enquêtés

Nombre, âge, et sexe des apprenants

L'ensemble des apprenants qui ont participé à notre enquête est considérablement dominé par le sexe masculin, qui représente 52,32% des interrogés. Leurs âges varient entre 12 et 16 ans.

Ecole	Filles	Garçons	Total
Publique	25	27	52
Privée	16	18	34

Tableau 1 : nombre d'apprenants interrogés dans les deux secteurs public et privé

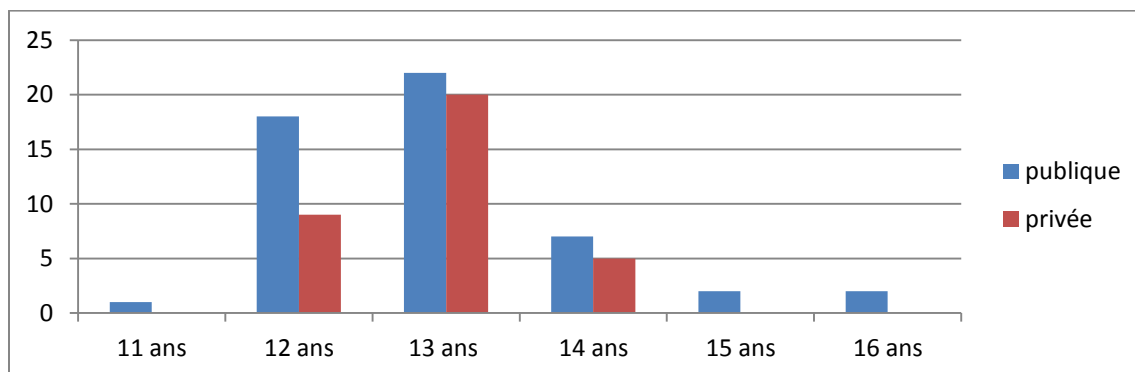


Figure 1 : l'âge des apprenants

La situation socioprofessionnelle des parents

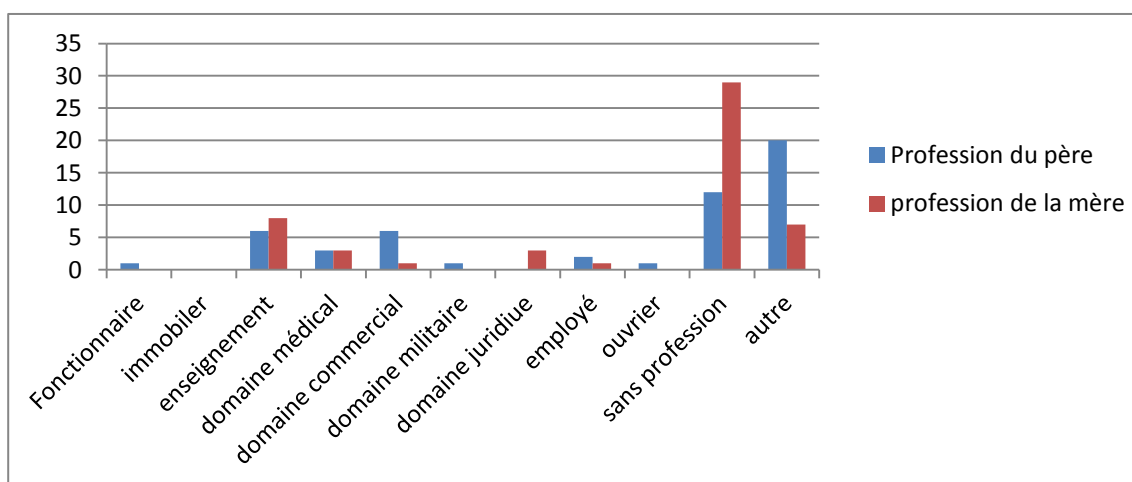


Figure 2 : Professions des parents d'élèves du secteur public

La figure 2 représente la situation socioprofessionnelle des parents des élèves inscrits dans l'établissement public.

La profession du père :

Nous constatons que la catégorie "autre" de la situation professionnelle du père des apprenants du public prend la tête de la liste avec un pourcentage de 38,46%, elle est suivie par la catégorie "sans profession" avec 23,07%. Les

domaines commercial, éducatif et médical prennent successivement la troisième position. Pour la dernière position, une seule personne seulement enregistrée dans les catégories employé, fonctionnaire et le domaine militaire.

La profession de la mère :

Nous remarquons que 55,76% des mères sont sans profession, des femmes au foyer, suivie de 15,38% dans l'enseignement, 13,46% dans la catégorie "autre" et seulement 5,76% dans le domaine médical. Les domaines commercial et employé prennent la dernière position avec un pourcentage de 1.92%.

La figure 3 représente la situation socioprofessionnelle des parents des élèves inscrits dans l'établissement privé.

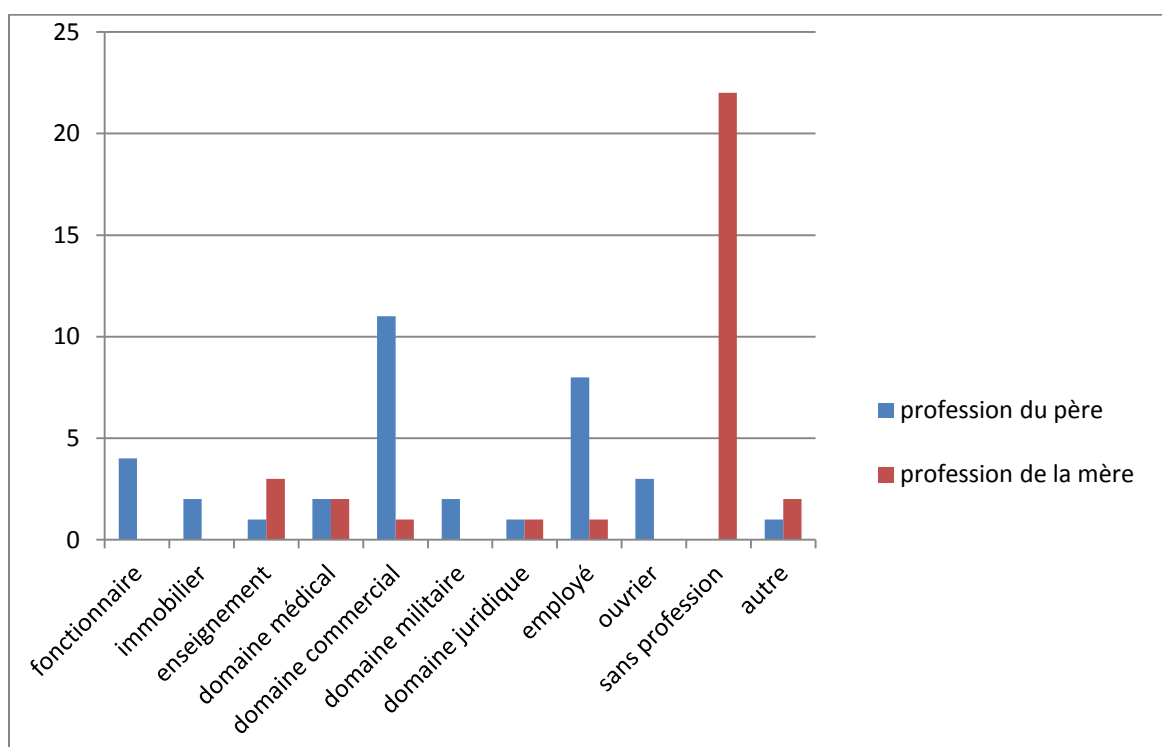


Figure 3 : professions des parents d'élèves du secteur privé

La profession du père :

Le domaine commercial prend la première position avec un pourcentage de 32,35%, suivie de 23,52% pour la catégorie "employé". Dans la troisième position, fonctionnaire avec un pourcentage de 11,76%, ouvrier avec 8,82% et avec 5,88%

pour les catégories immobilier, domaine médical et domaine militaire. Pour la dernière position, les catégories « autre », enseignement, domaine juridique avec un pourcentage de 2,94%.

La profession de la mère :

Nous constatons que le taux de mères sans profession domine avec un pourcentage de 64,7%, suivie de 8,82% pour l'enseignement. Les catégories « autre » et domaine médical tiennent la troisième position avec un pourcentage de 5,88% , et enfin, le domaine juridique, le domaine commercial et employé avec 2,94% seulement.

En comparant la situation socioprofessionnelle des parents dans les deux établissements public et privé, nous soulignons qu'aucun apprenant n'a indiqué que son père est inactif dans le secteur privé contrairement au secteur public. Ajoutons aussi que le taux des mères inactives domine dans le secteur privé.

Le milieu socioprofessionnel des parents influence d'une manière ou d'une autre les représentations des apprenants vis-à-vis de la langue et de la culture françaises. Chacun a une vision du monde différente des autres qu'il inculque à son enfant. Les parents instruits et ceux qu'ils ne sont pas n'ont pas la même perception des langues et des cultures.

2.2. Le rapport aux langues

La première question de cette partie est « Quelles langues parlez-vous à la maison ? ». Nous remarquons dans la figure 4 des différences considérables dans les deux secteurs.

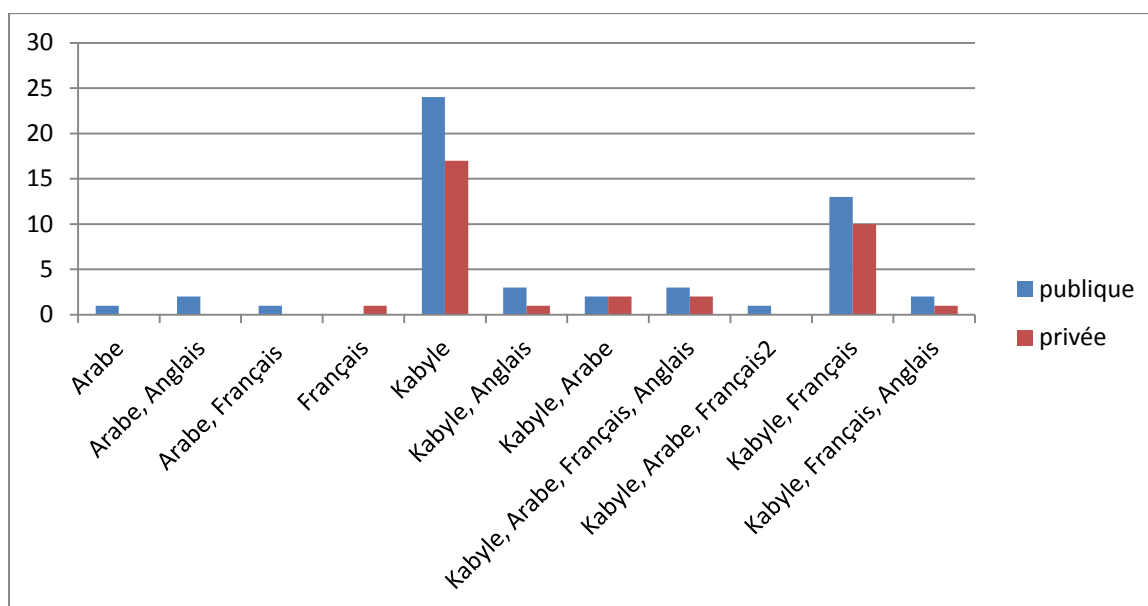


Figure 4 : les langues utilisées dans le milieu familial

À partir de ce graphique découlent les remarques suivantes :

Le kabyle prend la première position avec un pourcentage de 27.9% dans le secteur public et 19,76% dans le secteur privé.

En deuxième position et avec le pourcentage de 15.11% des apprenants scolarisés dans l'établissement public et 11.62% de l'établissement privé, optent pour l'item kabyle-français.

Nous avons enregistré un seul usage monolingue de la langue française comme une langue maternelle dans le secteur privé uniquement.

Pour l'arabe, deux élèves uniquement des deux secteurs utilisent cette langue comme la seule langue maternelle.

Pour la deuxième question de cette partie, nous interrogeons les élèves sur les langues utilisées avec leurs camarades, « En quelles langues parlez-vous avec vos amis ? » Les remarques faites sont presque les mêmes que celles de la question précédente.

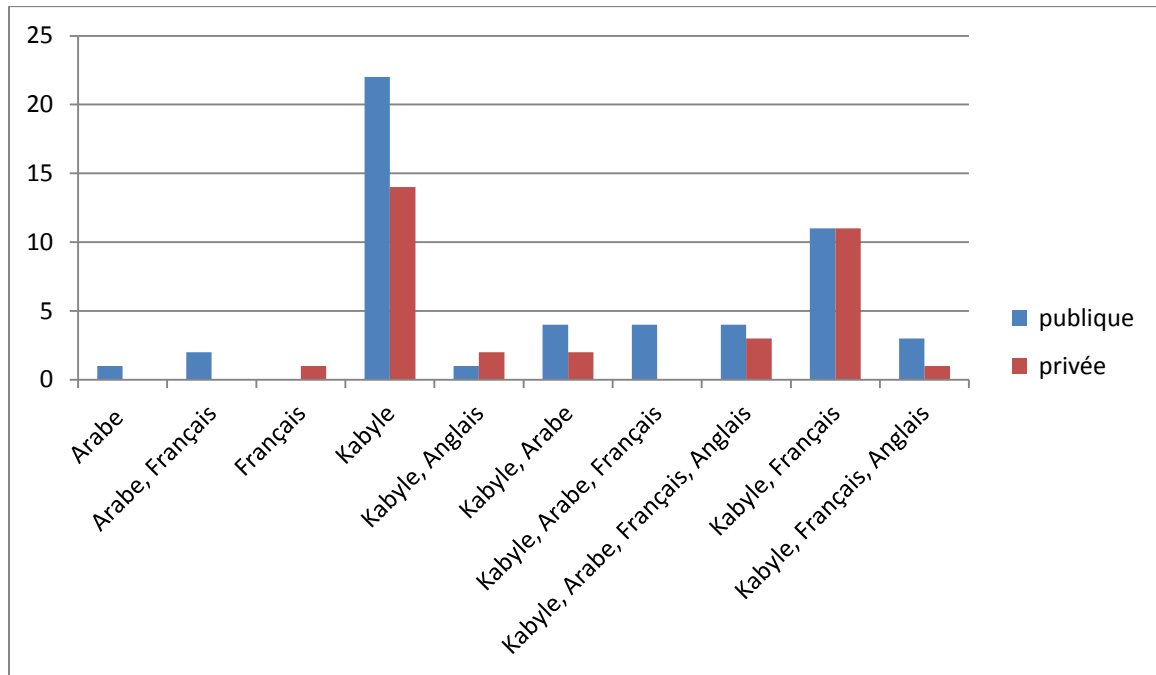


Figure 5 : les langues utilisées entre camarades

D'après les résultats de ce graphique, l'usage du kabyle domine avec un pourcentage de 25,58% des apprenants du secteur public et 16,27% des apprenants du secteur privé.

L'usage du kabyle-français vient en deuxième position avec un pourcentage de 12,79% pour chacun des deux secteurs, nous remarquons dans ce cas une égalité entre ces deux différents établissements dans l'usage du kabyle-français.

Un seul apprenant du secteur privé affirme utiliser uniquement la langue française dans ses échanges entre amis, même valeur enregistrée dans le secteur public à propos de l'usage monolingue de l'arabe.

A partir de ces deux graphiques, nous pouvons retenir que le kabyle et le français sont les langues maternelles de la plupart des apprenants inscrits dans les deux différents secteurs.

La dernière question de cette partie porte sur les représentations des apprenants sur ces trois langues : le kabyle, le français, et l'arabe. Pour déterminer

le rapport des apprenants à ces différentes langues, nous avons essayé de voir quelle langue préfèrent-ils parmi ces langues et quelles sont les valeurs qu'ils leurs accordent.

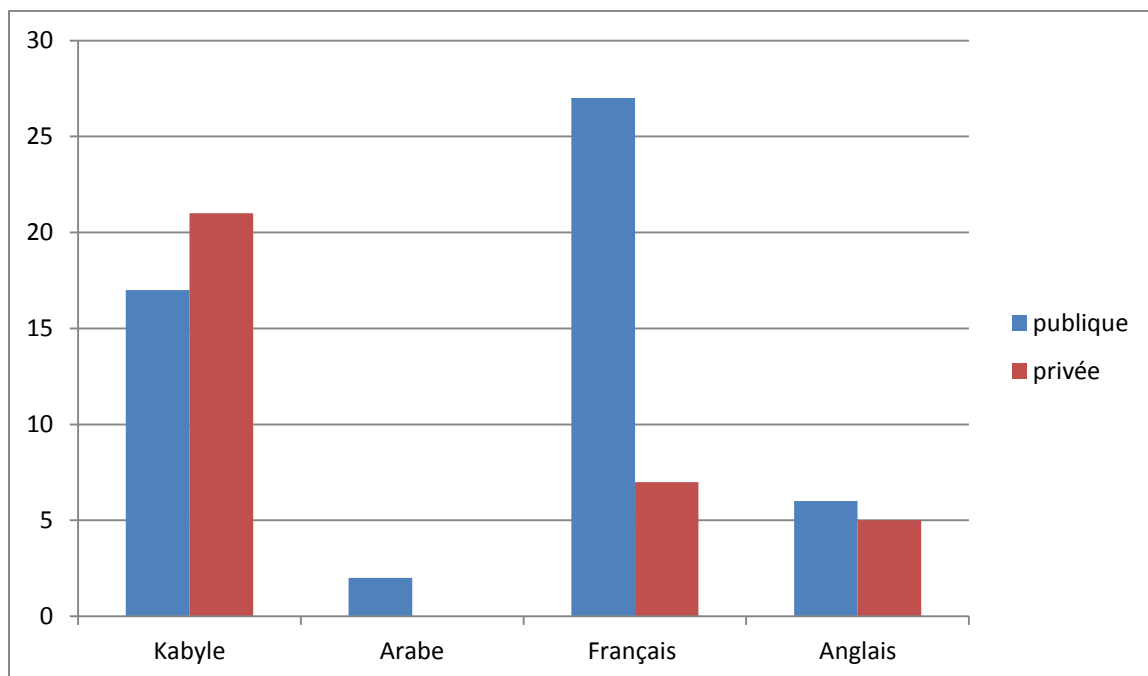


Figure 6 : la langue préférée

Pour la question « Quelle est votre langue préférée ? », nous constatons à partir du graphique de la figure 6 que les apprenants de l'école privée semblent préférer le kabyle par rapport aux autres langues. Quant aux apprenants de l'école publique, le français semble le plus aimé. Peu sont les apprenants qui optent pour les deux langues arabe et anglais.

Nous pouvons dire que le statut des langues n'est pas identique d'un secteur à un autre.

Pour ce qui suit, nous avons demandé aux apprenants de classer les langues selon ce qu'ils pensent, en les aidant par un ensemble de mots suggérés.

La question est la suivante : « Que pensez-vous de ces différentes langues ? »

En effet, plusieurs constats se dégagent de l'analyse de cette question.

Pour le kabyle, comme le montre la figure 7, c'est la langue maternelle et identitaire de la plupart des apprenants des deux secteurs, et aussi une langue nationale. Mais pour certains, c'est une langue étrangère vu que l'arabe est la langue maternelle d'une minorité de ces apprenants.

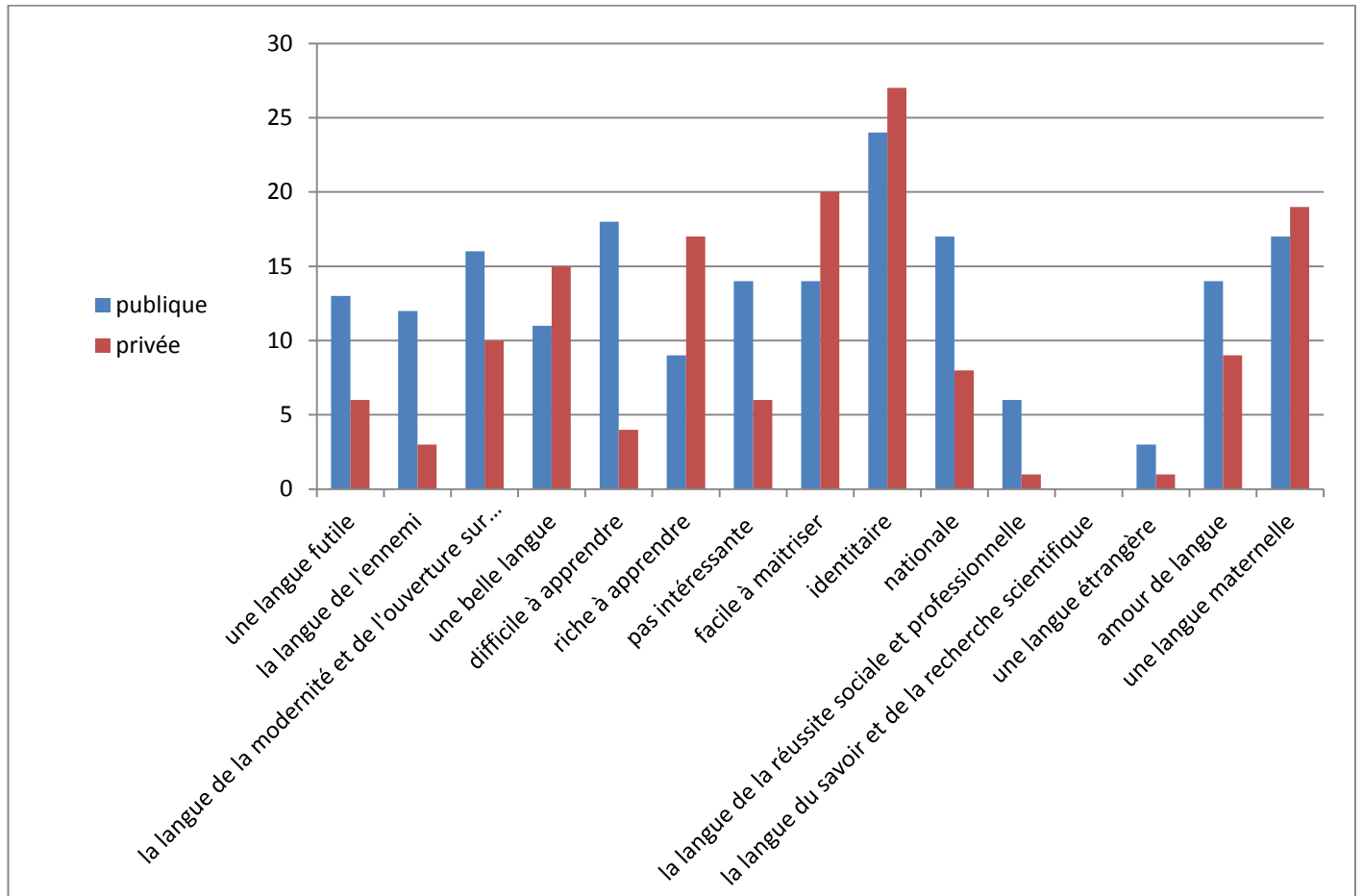


Figure 7 : à propos de la langue kabyle

Pour la langue arabe :

C'est une langue maternelle pour 13,46% des apprenants du secteur public. Elle est aussi une langue nationale pour 53,84% d'entre eux et identitaire pour 23,07% seulement.

Pour les apprenants du secteur privé, 5,88% de ces apprenants affirment l'avoir en tant que langue maternelle, 26,47% la considèrent comme langue nationale et 5,88% langue identitaire.

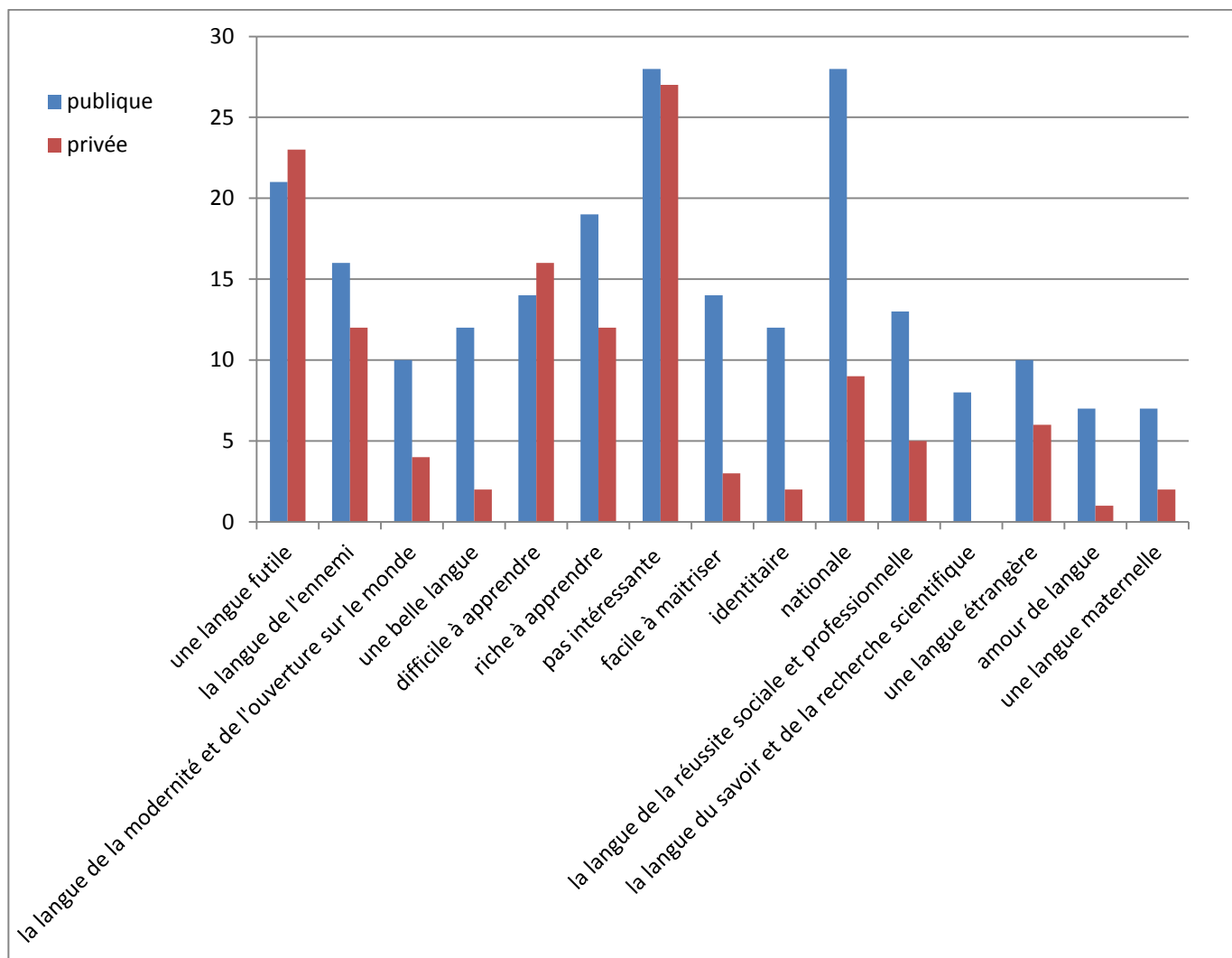


Figure 8 : à propos de la langue arabe

A propos de ces deux langues, le kabyle et l'arabe, deux langues identitaires et nationales en Algérie, nos sujets enquêtés dans les deux secteurs ont choisi les qualificatifs tels que la langue de la modernité et de l'ouverture sur le monde, riche à apprendre, facile à maîtriser, une belle langue, amour de la langue et la langue de la réussite sociale et professionnelle.

Contrairement à une autre catégorie qui trouve que ce sont des langues futiles et difficiles à apprendre. Ils trouvent aussi qu'elles ne sont pas intéressantes et les considèrent comme langues de l'ennemi. Nous pouvons expliquer cette dernière représentation par le conflit identitaire arabo-berbère en Algérie.

Nous avons remarqué à travers la lecture de ces deux graphiques 7 et 8 que la plupart des élèves inscrits dans les deux secteurs accordent une place considérable à la langue kabyle par rapport à l'arabe, car la plupart de nos enquêtés sont des kabylophones. Bien qu'ils le soient, la langue arabe n'est pas rejetée par ces derniers.

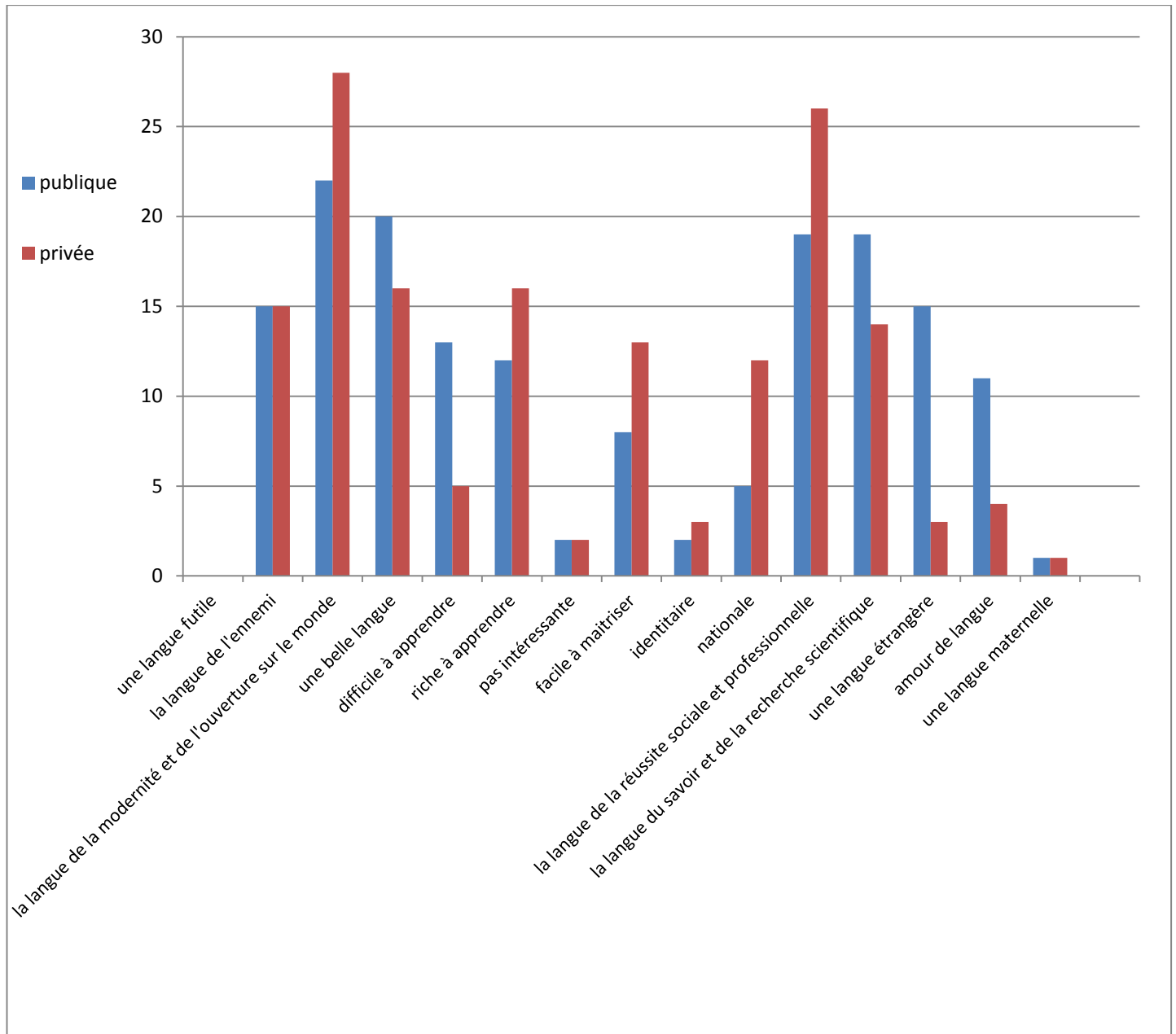


Figure 9 : à propos de la langue française

Pour la langue française, nous avons retenu des représentations positives révélées par les apprenants des deux secteurs :

Nous observons directement le nombre très élevé dans le secteur public (28) des apprenants qui considèrent la langue française comme une langue de modernité et d'ouverture sur le monde, et (22) apprenants seulement dans le secteur privé.

(20) autres apprenants dans le secteur public jugent que le français est une belle langue, et (16) apprenants dans le secteur privé.

Nous pouvons constater dans le graphique, que (12) enquêtés du secteur public et (16) enquêtés du secteur privé, déclarent que la langue française est une langue riche à apprendre.

(08) apprenants dans le secteur public, et (13) dans le secteur privé trouvent l'apprentissage du français facile.

Nous remarquons le nombre considérable dans les deux secteurs, (19) dans le public et (26) dans le privé qui trouvent que l'apprentissage de la langue française est un atout pour la réussite sociale et professionnelle.

(19) des apprenants du secteur public, (14) des apprenants du secteur privé, considèrent la langue française comme une langue du savoir et de la recherche scientifique ; autrement dit les apprenants ont besoin du français à des fins scientifiques.

(15) apprenants dans le secteur public et (03) dans le secteur privé envisagent que la langue française est une langue étrangère.

Les apprenants ont aussi exprimé leur amour envers la langue française et pour la seule raison qu'elle est une belle langue pour 20 apprenants du public et 16 du privé.

Quant aux représentations négatives, nous avons pu voir à travers ce graphique que la moitié des apprenants des deux secteurs, ont certifié que langue française est la langue de l'ennemi. Nous pouvons expliquer ce rejet par rapport à l'histoire qui lie l'Algérie à la France qui remonte à l'époque de la colonisation et même le fait que certains apprenants n'apprécient pas leurs enseignants du FLE.

Pour certains apprenants aussi la langue française est une langue difficile à apprendre et pour d'autres la langue française est moins intéressante par rapport aux

autres disciplines telles que les mathématiques, la physique, et la science ou par rapport aux autres langues étrangères ou maternelles.

Nous avons enregistré un seul apprenant dans les deux secteurs considérant la langue française comme langue maternelle.

Nous avons essayé à travers cette question de déceler les valeurs qu'accordent nos enquêtés à ces trois différentes langues du contexte algérien et particulièrement la langue française. A partir des réponses des apprenants, nous constatons qu'ils se partagent l'idée que la langue française est un avantage pour leur avenir en les ouvrant sur le monde extérieur et en enrichissant leur savoir. Nous avons aussi remarqué un grand attachement de ces apprenants à leur langue maternelle.

L'image qu'ont les apprenants des deux secteurs de la langue française varie entre le vecteur d'ouverture sur le monde, moyen de communication et accès au savoir ou encore l'image de l'ancien colonisateur. Ces représentations, qu'elles soient positives ou négatives, influencent dans la plupart des cas la motivation des élèves à apprendre la langue étrangère.

Concernant les deux dernières questions de cette partie qui sont :

« Selon vous, les francophones sont –ils des gens sympathiques et ouverts ? »

« Comment vous sentez-vous lorsque vous parlez en français ? »

Les réponses à ces questions nous permettront de savoir comment ces enfants voient les français et comment se sentent-ils lorsqu'ils s'expriment avec leur langue.

Les figures ci-dessous nous montrent les résultats suivants :

78% des apprenants trouvent que les francophones sont des gens sympas et ouverts, ceci relève des relations qu'ils entretiennent avec eux. Alors que 22% des apprenants trouvent qu'ils ne sont pas de bonnes personnes, une vision négative des francophones qui ne profitent que des biens et des richesses des autres pays, l'Algérie en particulier.

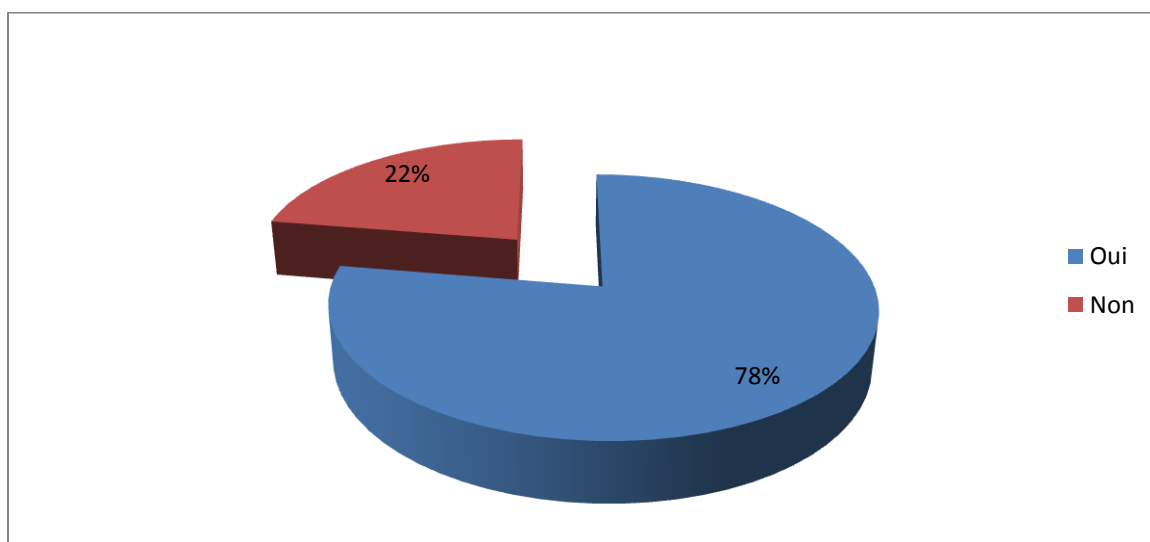


Figure 10 : comportements des francophones envers l'Autre

A l'aise, confiance en soi et intelligent(e), sont les réponses de la majorité des apprenants interrogés dans les deux établissements, ceci peut être expliqué par le fait que ces apprenants maîtrisent bien la langue française, et se considèrent comme étant intelligents aux yeux des autres par l'usage de cette langue. Une catégorie d'apprenants considérable qui se sentent éloignés de leur propre culture et identité, nous pourrions expliquer ceci par leur attachement à leur culture et leur identité. Pour ceux qui ont répondu par honte, blâmé et critiqué, ces réactions relèvent de l'insécurité linguistique ou du fait qu'elle soit la langue du colonisateur.

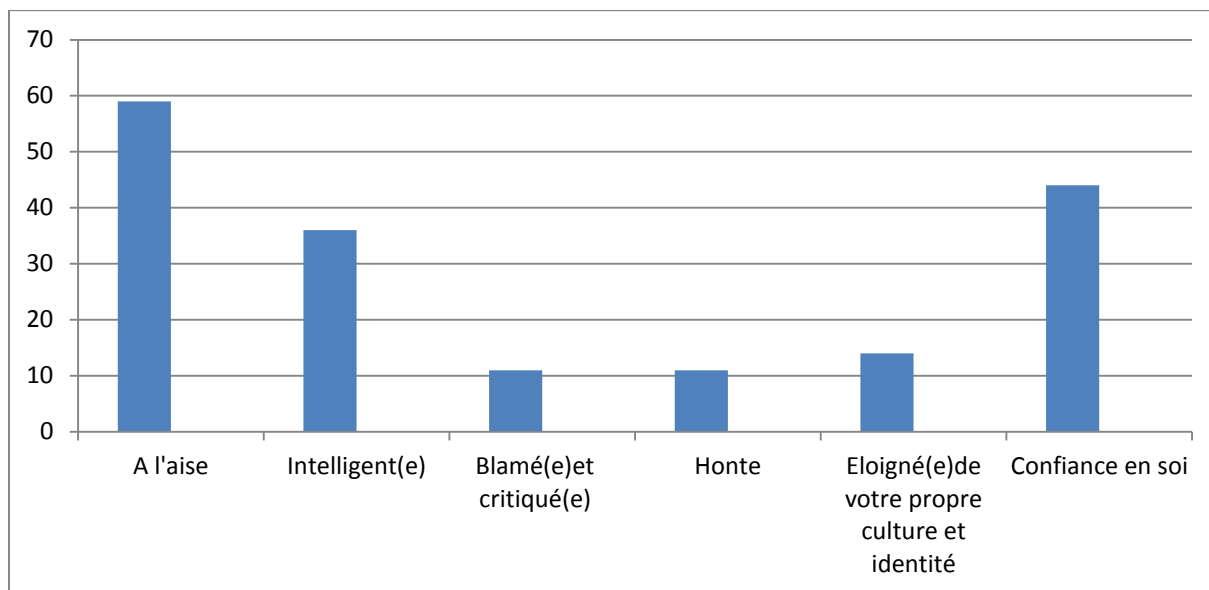


Figure 11 : réaction des apprenants à l'égard de l'usage de FLE

2.3. Le rapport aux cultures

Les deux premières questions de cette partie sont :

- Que représente chaque image dans la figure ci-dessous ?
- Dites à quelle culture appartient chacune de ces images ?

Les tableaux ci-dessous nous montrent les réponses choisies par les apprenants :

Images	Bonne réponse	Nombre d'apprenants	Pourcentage
1	Notre dame de Paris	15	28,84%
2	Mouloud Feraoun	22	42,3%
3	Sanctuaire des Martyrs	37	71,15%
4	Cueillette des olives	29	55,76 %
5	La tour Eiffel	39	75 %
6	Galette kabyle	36	69 ,23%
7	Victor Hugo	6	11,53%
8	Mosquée	17	32,69%
9	Variété de fromages	25	48,07%

Tableau 1 : Quelques aspects de la culture algérienne et française identifiés par les apprenants du public

Image	Bonne réponse	Nombre d'apprenants	Pourcentage
1	Notre dame de Paris	8	23,52%
2	Mouloud Feraoun	9	26,47%
3	Sanctuaire des Martyrs	14	41,17%
4	Cueillette des olives	12	35,29%
5	La tour Eiffel	15	44,11%
6	Galette kabyle	15	44,11%
7	Victor Hugo	6	17,64%
8	Mosquée	9	26,47%
9	Variété de fromages	15	44,11%

Tableau 2 : Quelques aspects de la culture algérienne et française identifiés par les apprenants du privé

D'après les tableaux 1 et 2, nous remarquons une certaine différence entre les deux secteurs, le taux des apprenants qui ont trouvé les bonnes réponses est supérieur dans l'établissement public comparé à l'établissement privé. Nous remarquons aussi une égalité dans le nombre de bonnes réponses concernant l'image 7 qui représente Victor Hugo.

Image	Bonne réponse	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Notre dame de Paris	Culture française	46	88%
Mouloud Feraoun	Culture algérienne	42	80%
Sanctuaire des Martyrs	Culture algérienne	47	90%
Cueillette des olives	Culture algérienne	44	84,61%
La tour Eiffel	Culture française	47	90%

Galette kabyle	Culture algérienne	48	92,30%
Victor Hugo	Culture française	46	88%
Mosquée	Culture algérienne	43	82,69%
Variété de fromages	Culture française	43	82,69%

Tableau 3: classement des aspects culturels par les apprenants du secteur public

Image	Bonne réponse	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Notre dame de Paris	Culture française	5	14,7%
Mouloud Feraoun	Culture algérienne	8	23,52%
Sanctuaire des Martyrs	Culture algérienne	13	38,23%
Cueillette des olives	Culture algérienne	11	32,35%
La tour Eiffel	Culture française	14	41,17%
Galette kabyle	Culture algérienne	14	41,17%
Victor Hugo	Culture française	5	14,7%
Mosquée	Culture algérienne	8	23,52%
Variété de fromages	Culture française	14	41,17%

Tableau 4 : classement des aspects culturels par les apprenants du secteur privé

Concernant le classement des aspects culturels, les apprenants de l'école publique tiennent la première place avec les pourcentages élevés des bonnes réponses comme le montrent les deux tableaux 3 et 4. Nous tenons à préciser qu'un nombre important d'apprenants dans le secteur privé n'ont pas répondu à cette question.

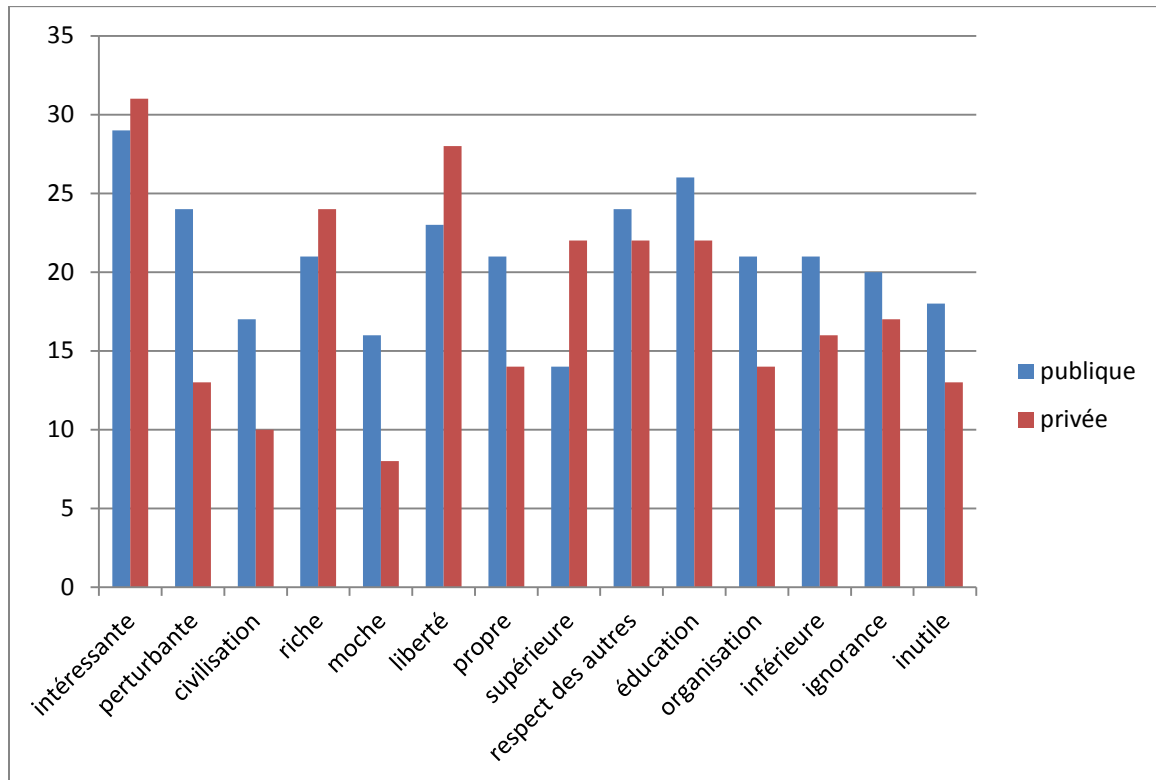


Figure 12 : à propos de la culture algérienne

Le graphique 12 montre que la culture algérienne représente peu de divergences entre les deux secteurs, et vu considérablement de manière positive.

La majorité des apprenants dans les deux secteurs la trouvent intéressante. Ils associent à cette culture de manière successive les qualificatifs tels que riche, liberté, respect des autres, éducation, propre, organisation, supérieure et enfin civilisation.

Une autre catégorie la considère comme étant inférieure, inutile, perturbante et moche. Une autre image négative portée à la culture algérienne est celle de l'ignorance.

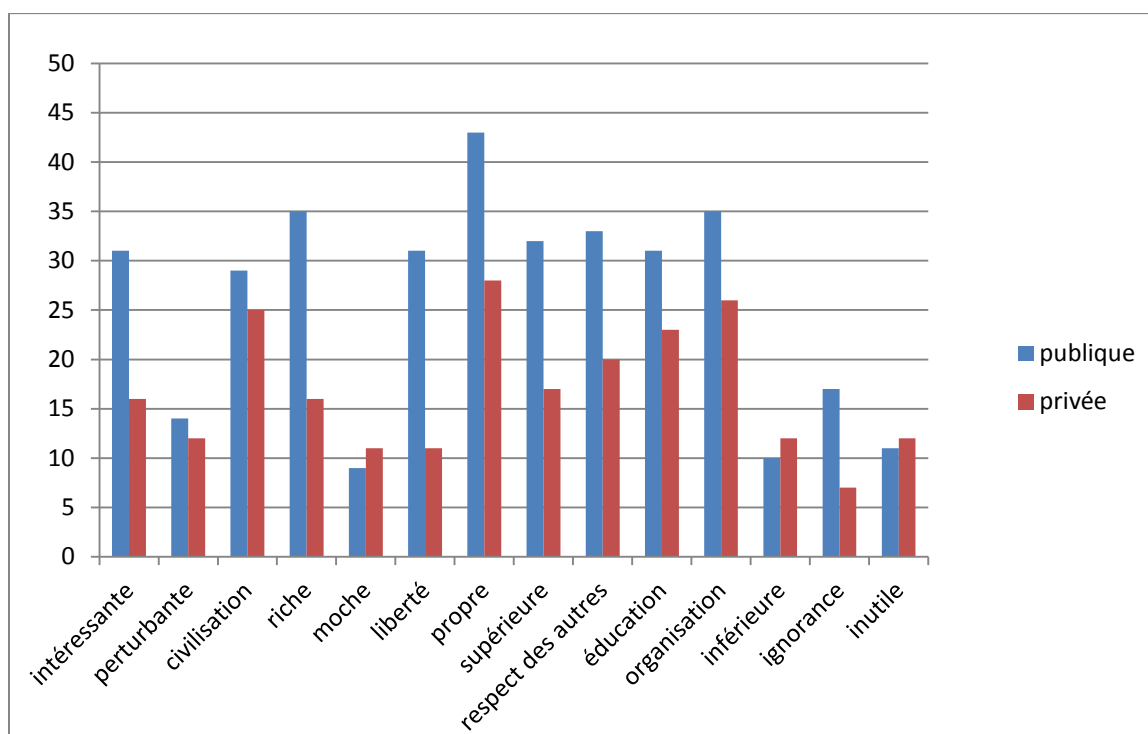


Figure 13: à propos de la culture française

Quant à la culture française, nous observons dans le graphique 13 une différence considérable dans les deux secteurs. Les apprenants du public semblent apprécier beaucoup plus la culture française que ceux du privé.

De manière générale, elle est associée à la propreté, à la civilisation, à l'éducation, à l'organisation, au respect et à la richesse.

Nous avons 31 apprenants du secteur public et 16 du secteur privé qui trouvent qu'elle est intéressante contrairement à 11 apprenants du public et 12 du privé qui la trouvent inutile.

49 des apprenants dont 32 du public et 17 du privé la qualifient de supérieure contrairement à 12 du secteur privé et 10 du secteur public qui pensent qu'elle est inférieure.

Elle est aussi associée à l'ignorance pour certains et s'est vue qualifiée de perturbante et moche.

Nous retenons de ces deux graphiques, une certaine égalité entre la culture algérienne et la culture française à propos de l'image qu'ont les élèves du secteur public de ces deux cultures. Quant aux apprenants du secteur privé, il semble qu'ils apprécient beaucoup plus la culture algérienne que la culture française.

Les résultats de ces derniers graphiques révèlent une certaine inégalité entre les deux secteurs. Nous pensons qu'une réflexion à l'éducation interculturelle à travers l'éveil aux langues et aux cultures étrangères est d'une grande importance. Les élèves sont censés tenir compte des référents culturels pour éviter les formes de dévalorisation démesurée d'une culture étrangère.

Entre une culture et une autre :

Pour la dernière question de cette partie, nous avons demandé aux apprenants de rédiger un petit paragraphe dans lequel ils vont comparer entre la culture française et la culture algérienne.

Les distinctions faites par nos sujets interrogés entre les deux cultures se basent sur deux critères principaux, l'un se penche sur ce qui est semblable et les éléments en commun et l'autre sur les différences.

Le premier point de distinction est les pratiques religieuses :

- les algériens sont des musulmans et les français sont des chrétiens.
- Les algériens mangent halal et les français mangent haram.

Le deuxième point de distinction concerne les coutumes et les traditions :

- Dans la culture algérienne, il y a des coutumes et des traditions contrairement à la culture française.
- les plats algériens tels que le couscous et la galette.
- Les fêtes religieuses comme l'Aïd, le nouvel an amazigh et le nouvel an chrétien, Noël...
- Les habits traditionnels algériens comme la robe kabyle.

Le troisième point de distinction concerne les attitudes des uns et des autres :

- la culture française joyeuse, festive, ouverture d’esprit et respect des autres.
- la culture algérienne, beaucoup de partage, entraide, respect et moins ouverts d’esprit.
- Les français sont civilisés.

Le quatrième point de distinction tourne autour des langues en contexte :

- Les français ne parlent que la langue française.
- les algériens parlent plusieurs langues ; le français, l’arabe et le kabyle.

Pour le dernier point, il s’agit des préférences des apprenants :

- Je préfère la culture française que la culture algérienne au niveau de l’organisation et la propreté.
- La culture française est meilleure que la culture algérienne.
- J’aime bien la culture algérienne mais je préfère la culture française.

En lisant les productions des apprenants, nous avons constaté que la majorité préfère la culture française à la culture algérienne. Nous avons remarqué aussi une catégorie qui aiment les deux cultures, une parce que c’est leur culture maternelle et l’autre parce qu’il la considère comme étant exemplaire.

Nous avons joint en annexe quelques productions des apprenants qui nous semblent intéressantes.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons mené une étude sur les représentations de la langue et de la culture françaises qu’ont les apprenants de la deuxième année moyenne inscrits dans les deux secteurs, le public et le privé.

Nous avons constaté à travers notre analyse des questionnaires destinés à ces apprenants, des similitudes et des différences importantes entre les deux secteurs. Par conséquent, il nous a semblé intéressant d'examiner les manuels adoptés par les deux secteurs pour savoir comment on y appréhende l'enseignement des éléments culturels.

Nous allons donc dans le chapitre suivant, faire une analyse plus ou moins détaillée des différents manuels adoptés dans ces différents secteurs.

Chapitre 3. Analyse de la dimension interculturelle dans les manuels scolaires de la 2AM

Introduction :

Dans ce présent chapitre, nous contribuerons à l'analyse des manuels d'apprentissage de la langue française au collège algérien. Notre intérêt pour l'analyse de ces manuels s'explique par le fait que le manuel est considéré comme outil essentiel en classe, permettant de renforcer les compétences langagières et culturelles des apprenants en FLE.

Au niveau des systèmes éducatifs, l'apprentissage des langues étrangères nécessite non seulement l'enseignement du code linguistique mais aussi la culture associée à celui-ci. Il s'agit donc de donner l'importance à l'apprentissage des faits culturels autant que l'aspect linguistique de la langue.

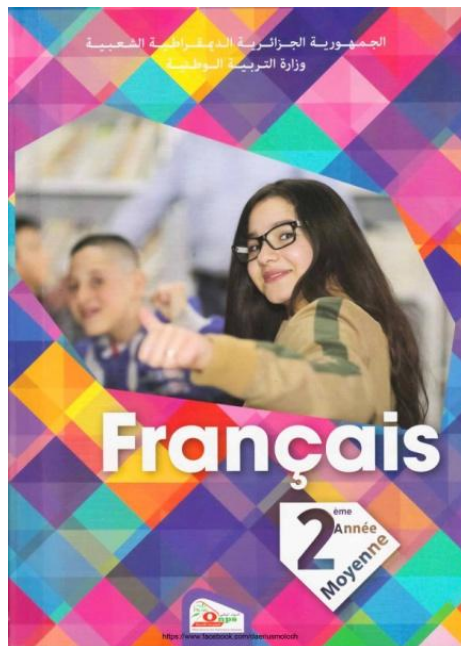
Le corpus de notre recherche est constitué de deux manuels scolaires, le manuel algérien de la 2AM et le manuel français 5^{ème}. Nous avons opté pour une étude comparative entre ces différents manuels. Nous tenons à préciser que les écoles publiques adoptent le manuel du programme national de la deuxième génération, par contre la majorité des écoles privées de la wilaya de Bejaia adoptent le manuel français *Fleur d'encre* 5^{ème}.

Nous rappelons que l'objectif principal de cette recherche est de savoir comment on appréhende les éléments culturels dans ces manuels adoptés par ces deux établissements et à quel point ils s'inscrivent dans une approche interculturelle.

1. Le manuel scolaire algérien :

Il s'agit du manuel de la deuxième année du cycle moyen adopté par les écoles publiques. Avant d'entamer l'analyse des éléments culturels, nous allons d'abord faire une présentation générale du manuel.

1.1. Présentation du manuel.



Le manuel français de 2AM est le livre scolaire actuel qui est destiné aux apprenants âgés de 12-13 ans. Il est publié par l'Office National des Publications Scolaires à partir de l'année scolaire 2018/2019. Ce support pédagogique contient 154 pages numérotées.

La page de couverture est cartonnée avec un fond mosaïque. La qualité du papier n'est pas bonne et doit être protégée car elle risque de ne pas résister aux manipulations des utilisateurs.

A l'entête de la première page de couverture se trouvent les références nationales "la République Algérienne Démocratique et Populaire", et " le Ministère de l'Education Nationale " écrites en arabe. Une photo d'apprenants au centre de la page, juste en bas l'intitulé du manuel et le niveau " Français 2^{ème} Année Moyenne", et le logo de L'ONPS "l'Office National des Publications Scolaires".

Dans les deux pages qui suivent, une liste de noms de ceux qui ont participé à la conception du manuel ainsi que les responsables chargés de la graphie et des illustrations.

La quatrième de couverture ne contient aucune illustration, mais uniquement le logo de l'Office Nationale des Publications Scolaires, l'année scolaire 2018/2019, le prix et le code barre en bas de la page.

L'avant-propos commence par une formule d'accueil « Bienvenu dans ton nouveau manuel ! » dans lequel on s'adresse à l'apprenant par l'emploi du pronom personnel « tu », afin de lui montrer la démarche suivie dans la réalisation du programme. Juste après, les contenus du manuel présentés sous formes de tableau facilitant ainsi la consultation du programme du manuel.

Ce manuel de 2ème année moyenne se veut conforme aux programmes et organise donc les apprentissages selon la pédagogie du projet. Comme pour les manuels existants, il comprend trois projets, chaque projet est organisé en séquences.

Projet 1 : Dire et jouer un conte.

Séquence 1 : Entrer dans le monde du merveilleux.

Séquence 2 : Tout à coup.

Séquence 3 : C'est ainsi que...

Projet 2 : Animer une fable pour réaliser un album de BD.

Séquence 1 : Paroles de sages !

Séquence 2 : A vos bulles !

Projet 3 : Dire une légende.

Séquence 1 : Personnes et faits extraordinaires.

Séquence 2 : Faits et lieux inoubliables.

Pour ce qui est du déroulement des séquences :

- **la négociation du projet.**
- **la compréhension de l'oral :** par des supports audio, audio-visuel, ou lecture des textes.
 - **la production de l'oral :** s'exprimer à partir des images, des photos ou des dessins.
 - **la compréhension de l'écrit :** dont le support est un texte écrit.
 - **les points de langue :** vocabulaire, grammaire, orthographe, conjugaison à travers des textes authentiques de tout genre.
 - **je m'entraîne :** s'entraîner progressivement à l'utilisation des outils de la langue dans la production écrite.
 - **mon projet :** les consignes et les étapes à suivre pour la réalisation de la tâche finale.
 - **lecture plaisir :** lecture des textes proposés pour enrichir le bagage linguistique et culturel de l'apprenant.
 - **mon test :** évaluation des acquis et identification des difficultés.

La compétence globale : l'apprenant sera capable de comprendre et de produire oralement et par écrit des textes narratifs en s'appuyant sur les compétences transversales d'ordre intellectuel, méthodologique, communicationnel, personnel et social.

Selon le ministère de l'éducation, l'apprenant algérien doit s'ouvrir à d'autres cultures. Il a besoin de connaître, à travers différents textes, des vécus différents voire semblables au sien. Il s'agit d'enrichir son expérience linguistique et culturelle.

C'est pourquoi, en ce qui concerne le programme de 2AM, les concepteurs ont choisi le texte narratif comme support pédagogique permettant l'acquisition des compétences discursives à travers les genres narratifs proposés dans les projets didactiques, à savoir le conte, la fable et la légende. L'objectif est de répondre aux finalités des programmes officiels faisant de la culture universelle « *un pas considérable dans l'accomplissement de soi* ».

Nous ne pouvons donc pas faire abstraction de l'interculturel, élément essentiel par lequel nous percevons autrement le monde qui nous entoure, « *il n'est pas possible pour les élèves, de percevoir ce qui constitue leur propre environnement culturel sans terme de comparaison (...) Ce n'est qu'après avoir découvert la culture de l'autre que je puis percevoir ce qui fonde mes particularités culturelles.*» (Marc Lits cité par Mohamed Mekhnache, 2010).

1.2. Analyse du manuel

Cette analyse consiste à mettre en lumière l'aspect culturel dans le manuel, en se référant à plusieurs supports tels que les textes, les images et les consignes.

Le tableau suivant expose tous les supports textuels utilisés dans ce manuel :

Titre du texte	Auteur	Source	Origine	Genre
Un bûcheron honnête	Natha CAPUTO	Contes des quatre vents	Française	Conte
Sans titre	W. et J. Grimm	/	Allemande	Conte
Le vieux pêcheur et sa femme	A.POUCHKINE	Le vieux pêcheur et le poisson d'or	Russe	Conte
Sans titre	/	Conte arabe	Arabe	Conte
L'enfant et les étoiles de mer	E. Loraine	L'univers inattendu	Française	Conte
Le petit garçon	Emmanuelle	Histoire de	Française	Conte

et la sorcière	LEPETIT	Magie		
Un homme malhonnête	Natha CAPUTO	/	Française	Conte
Sans titre	/	Conte algérien	Algérienne	Conte
L'homme serpent	/	Conte berbère	Algérienne	Conte
Les deux sœurs et la fée	Charles PERRAULT	/	Française	Conte
Loundja, la fille du roi	/	Extrait de conte d'Algérie	Algérienne	Conte
Sans titre	M. T. AMROUCHE	La vache des orphelins	Algérienne	Conte
Sarah et la louve magique	/	Conte merveilleux	/	Conte
Sans titre	/	Conte africain	Africaine	Conte
Le renard et le lion	Jean MUZI et Gérard FRANQUI	/	Française	Conte
Hansel et Gretel	/	Conte de Grimm	Allemande	Conte
Les serins et le chardonneret	Jean-Pierre Claris de Florian	Les serins et le chardonneret	Française	Fable
Sans titre	Jean MUZI et Gérard FRANQUI	19 fables du roi lion	Française	Fable
Le rossignol et le prince	Jean-Pierre Claris de Florian	/	Française	Fable
Le colibri	/	Une fable amérindienne	Amérindienne	Fable
Le loup et le chien	Jean de La Fontaine	La fable le loup et le chien	Française	Fable
Le renard et la	/	Fable d'Esopé,	/	Fable

poule		le renard et la poule		
La tortue et les deux canards	Ibn al-Muqaffa	/	Arabe	Fable
Le perroquet	Jean-Pierre Claris de Florian	Recueil de fables, 1792	Françaises	Fable
La cigale et la fourmi	Jean de La Fontaine	/	Française	Fable
Le maître et le scorpion	/	Fable d'orient	Orientale	Fable
Yennayer et la vieille bergère	Rachid OULEBSIR	Le livre les derniers kabyles, page 243	Algérienne	Légende
La légende de Lalla Kh'didja	/	Légende algérienne	Algérienne	Légende
La légende d'Icare	/	Mythologie grecque	Grecque	Légende
La légende de Baddur le bédouin	/	Légende des bédouins	Algérienne	Légende
Ain Bent El Soltan de Mascara	Belkacem Ould Mokhtar HADJAL	Légendes de rois	Algérienne	Légende
Sans titre	/	Légende des touaregs	Algérienne	Légende
La pyramide de Khéops	Sandrine MIRZA	Les 7 merveilles du monde et les autres	Egyptienne	Légende

Bel Abbès	/	Légende d'Algérie Sidi Bel Abbès	Algérienne	Légende
La légende du panda	/	Légende Chinoise	Chinoise	Légende
La vache et le chien	/	Conte arabe	Arabe	Conte
La fille du pêcheur	/	Conte populaire romain	Romaine	Conte
Le pêcheur et sa femme	/	Contes d'Algérie	Algérienne	Conte
Le laboureur et ses enfants	Jean de La Fontaine	/	Française	Fable
L'âne et le chien	Ibn el-Muqaffa	Kalila wa Dimna	Arabe	Fable
La légende de Sidi M'hammed El Ghrab	Achille ROBERT	Etudes algériennes et tunisiennes, 1990	/	Légende
Le Sahara	/	Légende des Touaregs	Algérienne	Légende
Le renard et les poissons	/	Roman de Renard, conte du moyen âge	/	Conte

Tableau 1: les supports textuels dans le manuel scolaire de la 2AM

La partie suivante sera consacrée à l'analyse de quelques textes intégrés dans ce manuel.

1.2.1. Analyse des textes

Le premier support-texte que nous avons analysé est " Le petit garçon et la sorcière" extrait d'Histoire de Magie d' Emmanuelle LEPETIT, page 24 (voir annexe 2)

Cucaracha est la fée de la forêt. Victime d'un sortilège, elle fut transformée en une horrible sorcière et devenue nuisible pour la nature. Le jeune Esteban, en voulant sauver la nature, part à la recherche de cette sorcière. Mais, cette dernière le transforma soudainement en un serpent. Le petit essaya de la piquer mais en vain. Il s'engouffra alors intelligemment dans son ventre. Il trouva à l'intérieur une chose sèche et rabougrie, piquée de trois épines de cactus, la plante par laquelle elle fut ensorcelée. Il retira les épines l'une après l'autre et la sauva du mauvais sortilège. Esteban reprit sa nature et l'horrible sorcière redevient finalement une fée.

Nous pouvons dégager l'aspect culturel de ce conte dans plusieurs éléments :

- D'abord, la source (Emmanuelle LEPETIT, Histoire de Magie, Edition fleurus, Paris 2012) ; à partir du nom de l'auteur, nous constatons qu'il s'agit bien d'une auteure française.
- Edition fleurus, c'est une maison d'édition française qui se situe à Paris, la capitale de France, comme c'est indiqué dans la source.
- Le nom du pays Mexique, les noms propres Cucaracha et Esteban et la thématique de la sorcellerie.

A travers ce texte, l'apprenant découvre un autre pays, des noms propres différents des siens. Quant à la sorcellerie évoquée dans ce conte est pour que l'apprenant ait conscience de cette pratique immorale et de sa nocivité.

La valeur morale que véhicule ce texte est que le bien l'emporte toujours le mal.

Le deuxième support-texte est le conte des deux sœurs et les fées, dont l'auteur est Charles Perrault, un auteur français, page 42 (voir annexe).

L'auteur raconte l'histoire d'une veuve qui aimait sa fille aînée et détestait sa fille cadette et la faisait travailler comme une esclave. La petite en allant chercher de l'eau à la fontaine, elle rencontra une pauvre femme qui lui demanda à boire. Elle lui présenta aimablement sa cruche. La dame la remercia en lui faisant un don ; à chaque fois que la fille parle, il ressortira de sa bouche une fleur ou une pierre précieuse. C'était en réalité une fée qui a prit la forme d'une femme. En rentrant à la maison, elle raconta à sa mère ce qui lui était arrivé, elle envoya tout de suite sa fille aînée. Cette dernière a refusé brutalement de donner à boire à la fée qui s'est transformée en princesse. Elle lui lança qu'à chaque fois qu'elle parle, il lui sortit de sa bouche un serpent ou un crapaud. La mère voyant sa fille préférée dans cet état, elle a cru que la cadette mentait, celle-ci s'enfuit en sanglots et rencontra sur son chemin le fils du roi qui l'épousa quelques jours après.

L'aspect culturel de ce conte relève des éléments suivants :

Le nom de l'auteur Charles Perrault, un écrivain français et auteur des contes pour enfants dont le petit chaperon rouge et cendrillon connu par tous les enfants algériens.

La fée, un être légendaire issu d'une culture occidentale.

La fille qui est allée chercher de l'eau à la fontaine dans une cruche. Cet élément fait partie de la culture locale de l'apprenant.

En effet, dans la culture algérienne, particulièrement berbère, les femmes se rendaient à la fontaine autrefois pour chercher de l'eau dans une cruche qu'elles portaient sur leurs épaules. La fontaine représente aussi un lieu où les femmes kabyles se rencontrent, s'échangent des informations et parfois se chamaillent.

Ce conte transmet aussi une valeur morale ; quand on fait du bien, on reçoit que du bien et quand on fait du mal, on reçoit que du mal.

Le troisième texte à analyser est un conte algérien intitulé "Loundja, la fille du roi", page 47 (voir annexe 2).

Ce conte raconte l'histoire d'une belle jeune fille, l'unique fille de son père. Ce dernier a refusé de la marier à un pauvre bûcheron qui est venu demander sa main. Mais, en devenant héros, le roi accepte de lui donner sa fille.

Le titre contient le prénom Loundja, un élément de la culture algérienne.

La source indique que le texte est extrait de contes algériens, ce qui signifie qu'il appartient à la culture d'origine de l'apprenant.

Une grande cérémonie qui dura sept jours et sept nuits : cette expression représente la manière dont le peuple algérien célèbre le mariage.

Demander sa main : Dans la religion musulmane, l'homme doit se rendre chez le père de la fille accompagné de ses parents pour demander sa main. Et c'est toujours le père qui décide si cet homme correspond à sa fille et si les deux familles peuvent s'entendre.

Ce texte présente donc un témoignage culturel algérien. Il a pour objectif de renforcer la culture locale de l'apprenant. L'aspect interculturel est implicite, l'enseignant peut se servir de ces éléments en demandant à l'apprenant de les comparer à la culture française, une occasion pour l'apprenant de découvrir une autre manière de célébrer le mariage, différente de sa culture.

Un autre élément culturel présent est le mot "fée", comme nous l'avons déjà défini, elle est issue d'une culture occidentale.

Le quatrième texte est intitulé "Yennayer et la vieille bergère" extrait du livre Les derniers kabyles de Rachid OULEBSIR, page 105 (voir annexe 2).

Nous pouvons tirer de la source les éléments culturels suivants : Le mot kabyle dans l'intitulé du livre et le nom de l'auteur purement algérien.

Le titre du texte commence par Yennayer, une tradition berbère connue de tous les algériens.

Yennayer représente le nouvel an amazigh. Á chaque célébration, les vieilles racontent cette légende aux petits enfants.

Yennayer et Fourar, un vocabulaire culturel berbère qui signifie les deux premiers mois de l'année à savoir, Janvier et Février.

On se demandait toujours pourquoi le mois Fourar n'avait pas le même nombre de jours que yennayer. Cette légende nous apporte un éclaircissement de ce fait.

L'expression "la vieille bergère qui gardait ses chèvres" traduit le mode de vie de la femme berbère.

Quelques éléments culturels de ce texte permettent à l'apprenant de repérer les différences et les ressemblances entre sa culture et la culture étrangère :

- Le froid du mois de janvier et de yennayer.
- Le nombre des jours du mois de février et Fourar.
- La célébration du nouvel an berbère et le nouvel an chrétien.

Nous pouvons considérer que ce choix de support permet à l'élève d'enrichir ses connaissances culturelles que ce soit de sa propre culture ou d'une culture qui lui est étrangère. C'est à travers cela que se révèle l'aspect interculturel.

Le cinquième texte est "La légende d'Icare", une légende tirée de la mythologie grecque, page 119 (voir annexe 2).

Dans la mythologie grecque, Icare est le fils de Dédale, un architecte renommé pour ses constructions et travaillant au service de Minos, le roi de Crète.

Cette légende permet aux apprenants d'avoir des connaissances sur la culture grecque, particulièrement les mythes qui représentent l'ensemble des légendes et d'histoires développées dès le VII^{ème} siècle avant J-C. C'est donc un enrichissement culturel de l'apprenant.

Les éléments culturels repérés sont :

- Les noms propres : Icare, Dédale, Minos.
- Crète, une île grecque.

Le sixième texte représente " La légende de Baddur le bédouin", page 121 (voir annexe 2).

Cette légende renvoie à une identité algérienne. En effet, les bédouins sont des nomades arabes venus s'installer en Algérie avec l'arrivée de la religion islamique. Ils ont une culture propre à eux, ce qui marque la richesse et la diversité culturelle algérienne.

Quelques éléments culturels repérés dans ce texte :

- Bédouins : les nomades arabes
- Baddur : un prénom bédouin
- Oasis : un endroit dans le Sahara qui contient une source d'eau, considéré comme un paradis pour les nomades vu le manque énorme des ressources d'eau au Sahara algérien.
- Les bédouins souriants : ceux qui possèdent une source d'eau.
- Les bédouins mélancoliques : ceux qui ont des difficultés à trouver des sources d'eau.
- Espionnage : un comportement adopté par les uns et les autres.

Par le biais de cette légende, les apprenants des autres régions pourront découvrir les situations difficiles dans lesquelles vivent les habitants du sud algérien, dont le manque d'eau qui représente la vie pour l'être humain.

Nous pouvons dire que l'usage de ce texte renforce la culture locale de l'apprenant.

1.2.2. Analyse des images

Nous avons choisi, dans cette partie, d'analyser quelques illustrations intégrées dans le manuel scolaire.

L'image occupe une place importante vue son utilité et sa capacité pour attirer le regard du lecteur vers le support écrit.

Commençons par les images qui nous ont attirées le plus, la première se trouve à la page 42, elle accompagne le conte des deux sœurs et les fées, la deuxième à la page 50 et enfin la troisième à la page 52.

Avant de commencer l'analyse de ces images, nous tenons à signaler qu'elles sont intégrées dans le manuel avec une dimension réduite et pas clairement représentées, ce qui nécessite une grande attention pour dégager les éléments culturels qu'elles véhiculent.

Pour la première image, il s'agit de deux filles, une blonde et une brune.



La fille aux cheveux blonds est vêtue d'une robe bouffante de couleur violet, avec un papillon derrière. Elle porte des boucles d'oreille et un collier en perles bleues. Elle porte aussi des gants de couleur blanche. Une fille appartenant à une classe sociale aisée.

L'autre fille aux cheveux bruns, porte une robe de la même couleur que la première mais plus claire avec une cape marron sur ses épaules et sur sa tête un voile. Ses habits reflètent un statut social moyen.

Cette photo relève d'une culture occidentale que nous remarquons à travers le style vestimentaire différent de la culture algérienne. Ce style est proche de celui du moyen âge dans les pays occidentaux telle la France.

Pour les deux autres images :



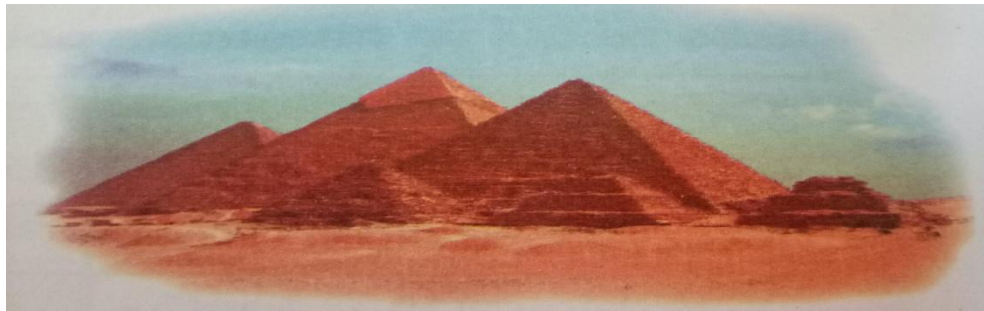
La première image représente le portrait d'une femme au teint blanc, cheveux marron et couvre sa tête avec un foulard de couleur orange. Elle porte des bijoux kabyles qui montrent que c'est une femme kabyle.

Pour l'autre portrait, il s'agit d'une femme brune, souriante, couvre la tête avec un foulard rose et porte un collier simple sur son cou.

Ces deux portraits indiquent que ces deux femmes sont d'origine algérienne. Les foulards qu'elles portent sont un symbole de la religion islamique et les bijoux portés par la femme kabyle sont des indices culturels kabyles.

Faire une comparaison entre la première image décrite et les deux dernières est une occasion pour l'apprenant d'identifier des éléments culturels de la culture locale et de la culture occidentale lui permettant ainsi d'acquérir des connaissances et de développer ses compétences culturelles.

La pyramide de Khéops est présentée dans la page 130.



Cette pyramide est construite par les égyptiens de l'Antiquité, les pharaons. Elle fait partie des sept merveilles du monde. C'est une occasion pour l'apprenant de découvrir un monument culturel qui a marqué l'histoire d'une culture qui lui est étrangère, la culture égyptienne.

Aïn Bent El Soltane à Mascara, page 127.



Cette photo accompagne la légende de "**Aïn Bent El Soltan de Mascara**".

Aïn est un mot arabe qui signifie source d'eau.

Bent el soltane est aussi une appellation arabe qui signifie la fille du roi.

Mascara est l'une des wilayas algériennes.

C'est une source d'eau naturelle aménagée en fontaine.

Cette photo ne le montre pas clairement, mais une statue en bronze d'une femme portant un enfant dans ses bras est érigée au dessus de la fontaine comme un symbole de générosité.

C'est une image qui reflète le patrimoine culturel algérien.

Un autre aspect culturel exposé dans la page 104.



Cette image représente le personnage légendaire grec Icare qui a essayé de s'échapper de prison avec les ailes confectionnées par son père. Icare qui n'a pas suivi les conseils de son père échoue et tombe dans l'eau.

Icare porte un habit drapé autour du corps, on l'appelle le chiton. C'est une tunique courte arrivant jusqu'aux genoux. Il porte aussi des sandales faites de courroies et attachées à la cheville.

Ce style vestimentaire manifeste un symbole culturel de l'Antiquité grecque.

A propos des consignes accompagnant les textes et les images :

Nous tenons à signaler l'introduction d'aucune consigne pour extraire les éléments chargés de culture, que ce soit implicitement ou explicitement. Les consignes sont au service de la langue et l'aspect culturel est toujours marginalisé.

Toutes les questions guident l'apprenant à la compréhension orale ou écrite des supports, à identifier les personnages présentés dans les images et ce en posant les questions suivantes : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?

1.2.3. Analyse des activités de la production orale ou écrite.

En examinant toutes les activités de la production orale et la production écrite, nous avons remarqué qu'il est demandé à l'apprenant soit d'imaginer le

début de l'histoire, de produire la suite des événements ou sa fin, soit d'imaginer ou d'écrire un dialogue qui a lieu entre différents personnages. Aussi, de compléter des bandes dessinées ou d'imaginer des situations à partir des supports images.

Nous pouvons citer à titre d'exemple les consignes suivantes :

- En te servant d'une expression qui annonce la fin de l'histoire, écris un petit texte pour raconter la fin d'un conte. (Page 57)
- La fin de cette histoire a été effacée. Imagine et écris cette partie pour compléter le conte Sarah et la louve magique que tu vas présenter avec tes camarades sous forme de saynète. (Page 58)

L'apprenant a besoin d'enrichir ses connaissances culturelles pour produire d'une manière convenable. Avoir uniquement un bagage linguistique ne suffit pas pour le faire.

Nous avons remarqué dans d'autres consignes, que l'apprenant a le libre choix de produire n'importe quel conte et n'importe quelle légende.

Ces consignes sont présentées ainsi :

- Imagine une histoire et écris-la sous forme d'un petit conte. (Page 63)
- Écris l'histoire d'un lieu ou d'un fait légendaire. (page 139)

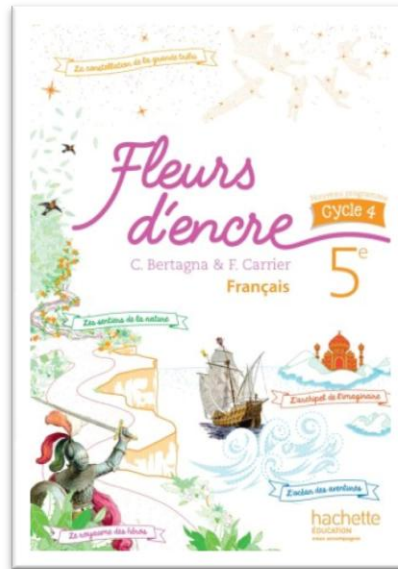
Pour conclure, nous pensons que l'une des lacunes de ce support est qu'il n'y a aucune question qui vise des compétences culturelles ou même interculturelles, même si la plupart des supports choisis sont dominés par les éléments culturels.

2. Le manuel scolaire français *fleur d'encre 5^{ème}*

Fleur d'encre 5^{ème} est le manuel scolaire adopté par certaines écoles privées de Bejaïa avec les apprenants de la 2^{ème} année moyenne. Après une présentation

générale du manuel dans la partie suivante, nous nous intéresserons ensuite à l'analyse des éléments culturels véhiculés par ce dernier.

2.1. Présentation du manuel



Ce manuel est en blanc, constitué d'un papier bristol. Il porte un titre en gras *Fleur d'encre* en mauve, en haut de ladite page de couverture, au-dessous les concepteurs du manuel et le nom de la discipline « Français » en orange. La même première page est bien décorée d'une panoplie d'illustrations qui reflètent les parties principales que renferme le manuel, si attrayant par ses illustrations claires et captivantes, ainsi que par la qualité magnifique du papier. A droite de la page, une bande orange sur laquelle est écrit « cycle 4 » au-dessus « nouveau programme ». En bas de la page, se trouve le célèbre nom Hachette Education, en sous titre « vous accompagne ».

La 2^{ème} page porte le chiffre 5^e en gras, au-dessous le titre « Écrivains et œuvres littéraires ». Il en est de même pour la 3^{ème} page. Cependant, elle porte plutôt le chiffre 6 indiquant la 6^{ème} et ce en gras et en bleu. Quant à la quatrième, elle porte le même titre *Fleur d'encre*, les concepteurs, le niveau et le nom de la discipline.

Le fait caractéristique de ce manuel est la pluralité des genres littéraires qu'il traite : la fable, le roman, le conte, la poésie, le théâtre, les mythes... Les textes traités dans ce manuel sont toujours des textes littéraires qui permettent aux apprenants d'acquérir des compétences langagières et culturelles à la fois.

Cet outil pédagogique renferme treize chapitres dont le premier est conçu pour mettre l'apprenant dans le bain des expéditions qui ont eu lieu depuis le XIII^{ème} siècle avec Marco Polo au XX^{ème} siècle avec Jean-Louis Etienne. Idem pour le 2^{ème} et 3^{ème} chapitre dont le récit des visions poétiques et artistiques du voyage ainsi que le roman d'aventure peur et péril. Les chapitres 4, 5 et 6 traitent de la vie en société. Quant au 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} qui mettent l'apprenant dans l'univers et le monde imaginaire. Pour le 10^{ème} et le 11^{ème}, on a droit aux romans pour s'enquérir des romans chevaleresques fascinants ainsi que des héros mythologiques et médiatiques. Le 12^{ème} chapitre traite l'histoire de l'homme face à la nature. Quant au dernier chapitre à savoir le 13^{ème}, celui-ci est consacré à l'étude de la langue (classes et fonctions grammaticales).

Ces chapitres sont présentés ainsi:

I. Se chercher, se construire

1. Le récit de voyage ou l'appel du large
2. Visions poétiques et artistiques du voyage
3. Le roman d'aventure : frissons et danger

II. Vivre en société, participer à la société

4. Récits d'apprentissage
5. J. M. G. Le Clézio, Mondo et autres histoires
6. Molière, drôles d'histoires de famille !

III. Regarder le monde, inventer des mondes

7. Des contes et leurs univers imaginaires
8. Mondes imaginaires en poésie
9. L'utopie : outil de réflexion ou jeu de l'imagination ?

IV. Agir sur le monde

10. Chansons de geste et romans de chevalerie
11. Des héros mythologiques aux héros médiatiques

V. L'être humain est-il maître de la nature ?

12. L'homme face à la nature : toute une histoire !

Etude de la langue

Nous avons fait une présentation détaillée du manuel, nous allons ensuite passer à l'analyse de la place de la culture dans ce dernier.

La partie suivante sera consacrée à l'analyse du manuel.

2.2. Analyse du manuel

Pour l'analyse de ce deuxième corpus, nous allons aussi nous référer aux textes, aux images et aux consignes.

2.2.1. Analyse des textes

Le tableau ci-dessous résume tous les supports textuels utilisés dans ce manuel :

Titre	Auteur	Source	Origine	Genre
--------------	---------------	---------------	----------------	--------------

Quel regard sur une cité chinoise	Marco POLO	Le Devisement du monde ou le livre des merveilles	Italienne	Récit de voyage
Comment décrire l'inconnu ?	Jean DE LERY	Histoire d'un voyage fait en terre de Brésil	Française	Récit de voyage
A la rencontre de l'autre	Christophe COLOMB	La découverte de l'Amérique	Italienne	Récit de voyage
Sous le regard des uns et des autres	IBN BATTUTA	Voyages	Marocaine	Récit de voyage
A la recherche d'un passage	Stefan ZWEIG	Magellan	Autrichienne	Récit de voyage
Pourquoi prendre le large ?	Jean-Christophe RUFIN	Le grand cœur	Française	Récit de voyage
Un peuple plus heureux que nous	James COOK	Relations de voyages autour du monde	Britannique	Récit de voyage
La Frégate « la Sérieuse »	Alfred DE VIGNY	Poèmes antiques et moderne	Française	Poème
Le Relais	Gérard DE NERVAL	Odelettes	Française	Poème
Un matin	Emile VERHAEREN	Les forces tumultueuses	Belge	Poème

Le Tortillard	Maurice FOMBEURE	D'amour et d'aventure	Française	Poème
Sur mon vélocross	George JEAN	Ecrit sur la page	Française	Poème
Heureux qui comme Ulysse...	Joachim DU BELLAY	Les regrets	Française	Poème
La tortue et les deux canards	Jean DE LA FONTAINE	Fables	Française	Fable
Le voyage	Charles BAUDELAIRE	Les fleurs du mal	Française	Poème
Les Saltimbanques	Guillaume APOLLINAIRE	Alcools	Italienne	Poème
Je traverserai la lande...	Eugène GUILLEVIC	Paroi	Française	Poème
Le pari de Phileas Fogg	Jules VERNE	Le tour du monde en 80 jours	Française	Roman
Dans le cercle familial ?	Jules RENARD	Poil de carotte	Française	Roman
Le poids des paroles d'adultes	Mouloud FERAOUN	Le fils du pauvre	Algérienne	Roman
Une demande délicate	Delphine DE VIGAN	No et moi	Française	Roman
Face aux enfants du jardin public	Jean-Paul SARTRE	Les mots	Française	Roman
Une vie nouvelle	ALAIN- FOURNIER	Le Grand Meulnes	Française	Roman

Dans la nouvelle école	Bruce LOWERY	La cicatrice	Américaine	Roman
Mondo. Lullaby. La Montagne du dieu vivant. La roue d'eau. Celui qui n'avait jamais vu la mère. Peuple du ciel Les bergers.	Jean-Marie Gustave LE CLEZIO	Mondo et autres histoires	Française	Nouvelles

Confidences entre frère et sœur I, 2 Affrontement maître-valet I, 3 Projets de mariage et quiproquo I, 4 Valère, juge et partie I, 5 Cléante et Harpagon, emprunteur et usurier II, 2 Une proposition sincère IV, 3 Un monologue comique IV, 7	Molière	L'Avare : quelle famille !	Française	Pièce théâtrale
Un père et sa fille	Molière	Le Malade imaginaire	Française	Pièce théâtrale
Ito veut devenir samouraï Les épreuves Ito chez les samourais Ito face à Kiomasa	Evelyne REBERG	Ito ou la vengeance du samouraï	Française	Conte

Qui est Sheherazade ?	Jacques CASSABOIS	Contes des mille et une nuits	Française	Conte
Les Djinns	Victor HUGO	Les orientales	Française	Poème
Une noix	Charles TRENET		Française	Chanson
Les Colombes	Théophile GAUTIER	Poésies	Française	Poème
Il a plu si fort	Jules SUPERVIEL LE	Oublieuse mémoire	Française	Poème
Sur le pays des chimères	Gérard De Nerval	Odelettes	Française	Poème
Vision	Alfred DE MUSSET	Poésies posthumes	Française	Poème
Le sommeil du mandarin	Guy de Maupassant	Poésies diverses	Française	Poème
Soleils couchants	Paul Verlaine	Poèmes saturniens	Française	Poème
L'île d'Utopie	Thomas MORE	L'Utopie ou le Traité de la meilleure forme de gouvernement	Anglaise	Ouvrage
Le Paris du XVIII ^e siècle	Louis-Sébastien Mercier	Le tableau de Paris	Française	Ouvrage
Le Paris de l'an 2440	Louis-Sébastien Mercier	L'An deux mille quatre cent quarante, Rêve s'il en fut jamais	Française	Ouvrage

La Ville	Emile VERHAERE N	Les compagnes hallucinées, Mercure de France	Belge	Poème
Le pays des Lotus	François Place	Atlas des géographes d'Orbae	Française	Album illustré
L'île de Ruach	François Rabelais	Le Quart Livre	Française	Roman
Baucis	Italo CALVINO	Les Villes invisibles	Italienne	Roman
Roland, un héros fondateur		La chanson de Roland		Poème
Perceval, l'apprentissage des vertus chevaleresque	Chrétien de Troyes	Perceval ou le conte du Graal	Française	Roman
Yvain, un modèle de chevalier	Chrétien de Troyes	Yvain, le Chevalier au lion	Française	Roman
Lancelot, le combat d'Amour et Raison	Chrétien de Troyes	Lancelot ou le Chevalier de la charrette	Française	Roman
Perceval au château du Roi Pêcheur Gauvain au château du Roi Pêcheur	Chrétien de Troyes	Perceval ou le conte du Graal	Française	Roman
Le Mariage de Roland	Victor HUGO	La légende des siècles	française	Poème

Lancelot et la Table ronde	René Barjavel	L'Enchanteur	Française	Roman
Ulysse ou la renommée d'un héros épique	Homère	Odyssée	Grecque	Epopée
Enée ou la mission du héros épique	Virgile	Enéide	Romaine	Epopée
Alexandre, figure historique ou mythique	Plutarque	Vies parallèles des hommes illustres	Grecque	
Les pauvres gens ou l'héroïsme des humbles	Victor HUGO	La légende des siècles	Française	Poème
Guillaume, l'aviateur héros de l'extrême	Antoine de Saint-Exupéry	Terre des hommes	Française	Roman
Malala ou le combat pacifique d'une enfant	Malala Yousafzai et P. McCORMICK	Moi, Malala	Pakistanaise	
Le Cid Campeador	J. BARBEY D'AUREVILLE	Poussières	Française	Poème
Robin des bois	M. Morpurgo	Robin des bois	Britannique	Roman
Le jardin d'Eden dans la Bible		La Bible, Genèse		
Le mythe du jardin des Hespérides	J. Cassabois	L'Epopée d'Héraclès	Française	Roman

Verger médiéval	Chrétien de Troyes	Érec et Enid	Française	Roman
Un jardin d'agrément du XVI ^{ème} siècle	François Rabelais	Gargantua	Française	Roman
Dominer la nature Des litres d'eau Cinq fruits et légumes par jour		Histoire Junior « Vivre à la cour de Versailles »	Française	
L'eau	Jean DE LA FONTAINE	Le songe de Vaux	Française	Poème
Jardins publics et squares de Paris au XIX ^e siècle	Emile ZOLA	Le Figaro « dans Paris »	Française	Roman
Le petit jardin	J. Dutronc J. Lanzmann		Française	Chanson
Le concept du jardin vertical	Luc Schuiten	Vers une cité végétale ? « jardins végétaux »	Belge	
Le laboureur	George Sand	La Mare au diable	Française	Roman
Le semeur	Emile Zola	La Terre	Française	Roman
Saison des semailles, le soir	Victor HUGO	Les chansons des rues et des bois	Française	Poème

Le lac de Biene	Jean-Jacques Rousseau	Rêverie d'un promeneur solitaire	Suisse	Roman
Le vallon	Alphonse De Lamartine	Médiations poétiques	Française	Poème
Journée à la campagne	Guy de Maupassant	Partie de campagne	Française	Poème
A qui la faute ? Dans l'atelier du philosophe	M. PIQUEMAL	Les Philo-fables pour la Terre	Française	Fable

Tableau 2: les supports textuels dans le manuel scolaire Fleur d'encre 5^e

D'après ce tableau, nous remarquons :

- La prédominance des auteurs français : Jule Vernes, Victor Hugo, Jean de La Fontaine, Molière, Guy de Maupassant, Emile Zola, et bien d'autres.
- D'autres auteurs de nationalités, de cultures, de langues différentes sont présents tels que l'explorateur Ibn Battuta, Christoph Colomb, Marco Polo, Mouloud Feraoun...
- Une grande place est accordée aux textes littéraires : roman, poème, fable, théâtre, conte...

Le manuel couvre plusieurs thématiques qui peuvent être exploitées dans une démarche interculturelle.

Pour notre analyse nous avons choisi quelques textes de ces différentes thématiques.

La première thématique est celle du « voyage ». Le premier support-texte choisi est celui James COOK intitulé "Un peuple plus heureux que nous", extrait du livre « Relations de voyages autour du monde ». Page 39 (Voir annexe 3).

Le voyage évoque le contact de l'individu avec l'autre, le contact des cultures, un échange culturel.

Avant d'analyser le contenu du texte, nous nous intéresserons d'abord aux éléments de périphérie :

Le titre évoque explicitement l'autre, l'étranger qui est différent de nous.

L'auteur James COOK, est un navigateur explorateur britannique du XVIII^e siècle.

La source, celle-ci transporte l'imagination de l'apprenant dans un autre univers, un autre peuple, une autre culture.

James COOK à travers ce texte, nous rapporte la façon de vivre des habitants de l'Australie. Cette façon de vivre de ces habitants regroupe leur propre culture. Les éléments culturels que nous avons décortiqués sont :

- leur façon de vivre :

Habitation : ils vivent aux bords des rivières et n'ont pas d'habitation fixe.

Nourriture : ils vivent de la chasse et de la pêche avec des outils fabriqués par eux-mêmes.

Vêtements : Ils ne portent pas de vêtements

Ils ne renient pas leurs habitudes et rejettent tout ce qu'on leur donne.

Ils sont naturels.

- Présence des toponymes occidentaux : Europe / La Nouvelle-Hollande / Australie.
- "Européens", renvoie aux habitants de l'Europe.

Nous avons remarqué que l'auteur décrit le peuple de la Nouvelle-Hollande en se référant à sa propre culture ; il se permet de juger l'autre à partir de sa culture : « ils sont plus heureux que nous européens ». Un autre point que nous avons aussi remarqué, c'est qu'il considère que sa culture est supérieure en utilisant l'expression « comme des bêtes sauvages » en parlant du peuple australien.

Les questions posées tournent autour de l'interprétation et de la compréhension du texte :

- Comment les habitants de la Nouvelle-Hollande se nourrissent-ils ?
- Comment leurs maisons sont-elles faites ?
- Selon James COOK, ces « naturels » sont-ils misérables ou heureux ? Sur quelle observation s'appuie-t-il pour justifier son point de vue ?

Nous remarquons qu'il n'y a aucune tentative d'interculturalité. Nous pouvons dire que ce support ne s'inscrit pas dans une optique interculturelle. Certes, il permet à l'apprenant d'enrichir ses compétences culturelles en découvrant l'autre pour qu'il puisse s'en servir dans la production écrite mais pas pour développer ses compétences de communication interculturelle, ceci s'explique par l'écartement total de la culture de l'apprenant.

Le deuxième support-texte figure dans le quatrième chapitre, à la page 68 (voir annexe 3).

Le titre du texte est "Le poids des paroles d'adultes ". C'est un extrait du roman autobiographique de Mouloud Feraoun, Le fils du pauvre. Mouloud Feraoun est un écrivain algérien d'expression française, d'origine kabyle. Dans son roman, l'auteur nous fait part de quelques éléments de la culture kabyle.

Les éléments culturels repérés dans le texte sont :

- Khalti et Nana, des appellations kabyles pour désigner ses tantes.
- Baya, un nom propre kabyle.
- Tizi, une région de la Kabylie.
- M'Quidech : Personnage populaire kabyle, que presque tous les enfants algériens connaissent ses aventures.

Il nous rapporte le mode de vie des kabyles du XX^{ème} siècle et leurs croyances : Il dort chaque nuit avec les histoires racontées par sa tante. Ces histoires sont en quelque sorte une éducation, affirme l'auteur : « c'est ainsi que j'ai fait connaissance avec la morale et le rêve. J'ai vu le juste et le méchant, le puissant et le faible, le rusé et le simple ». On croyait aux superstitions.

Ce texte trace des éléments de la culture de l'apprenant.

Les consignes ne visent pas les compétences culturelles des apprenants, à l'exception de la première question par laquelle on leur demande de relever les éléments du texte qui placent le récit dans un monde kabyle :

- Quels éléments du texte placent le récit dans le monde kabyle de son auteur ?

Les autres questions portent sur l'effet des récits racontés par la tante sur l'auteur et l'effet des superstitions :

- Quel pouvoir les récits de la tante khalti ont-ils ? Quel effet ont-ils sur son neveu ?
- Expliquez ce que sont les superstitions et les effets qu'elles ont produit sur le narrateur.
- quelle influence les récits de khalti ont-ils eue sur la formation de l'auteur ?

Ces questions n'engagent pas l'apprenant dans une démarche interculturelle.

En effet, ce texte ne fait qu'enrichir la culture locale de l'apprenant.

La deuxième thématique est celle de « l'Utopie ». L'Utopie est un mot purement occidental désignant une société imaginaire idéale.

L'imagination diffère d'un individu à un autre, d'une société à une autre et même d'une culture à une autre. Chacun a sa propre perception des choses.

Le texte-support choisi dans cette thématique est « Le Paris du XVIII^e siècle » extrait de l'œuvre « Le Tableau de Paris » de Louis-Sébastien MERCIER à la page 154. (Voir annexe 3)

Le titre en question nous donne une idée sur le contenu du texte, qui parlerait sur Paris, la capitale française.

L'auteur est un écrivain et journaliste français.

La source, évoque aussi la capitale française « Paris ».

À travers ce texte, Mercier nous décrit la ville parisienne du XVIII^e siècle.

Les éléments culturels repérés sont :

- Paris
- Notre dame
- Les faubourgs

Les consignes accompagnant ce texte tournent autour des caractéristiques de l'utopie, en le comparant à un texte du même auteur intitulé « Le Paris de l'an 2440 ». Il est donc demandé à l'apprenant comment ces deux époques sont présentées sans mise en relation avec sa propre culture.

Le titre, la source, l'auteur et le contenu du texte relèvent tous d'une culture occidentale, particulièrement la culture française. Il est écrit par un français et parle de la France. La culture et l'identité de l'apprenant sont mises à l'écart. De ce fait, nous pouvons dire que ce texte ne s'inscrit pas dans une approche interculturelle.

La mythologie aussi est une thématique importante, un élément culturel par essence. Le prochain support choisi fait partie de cette thématique, il s'agit d'un poème épique intitulé « Roland, un héros fondateur ». Il est extrait de « La chanson de Roland » à la page 178. (Voir annexe 3)

Le titre comprend un nom propre français « Roland ». Roland est un chevalier de l'armée française.

La source « la chanson de Roland » la chanson de geste la plus connue en France, qui relate les exploits guerriers de chevaliers.

En lisant le poème, nous découvrons des éléments de la culture française :

Le poème traite de l'aventure chevaleresque d'un personnage épique chrétien. Nous soulignons la présence des noms propres européens tels que Charlemagne, Marsile, Roland, Ganelon, Marie et Charles, et de la toponymie européenne : l'Espagne et la France. La religion chrétienne est aussi introduite par les expressions suivantes : sainte Marie, païen. Nous avons aussi repéré quelques symboles de la chevalerie occidentale, nous citons l'épée, l'olifant, bataille, conquérant.

Les questions posées travaillent la compréhension du contenu, elles tournent autour des personnages épiques et n'engagent pas l'apprenant dans une démarche interculturelle.

Ce texte est donc loin de la culture algérienne car il ne fait référence à aucun élément culturel de la culture maternelle de l'apprenant. Cela ne lui permet pas d'établir des ponts entre sa culture et la culture cible.

L'exploitation du mythe pour sa dimension culturelle, sa qualité littéraire mais aussi sa richesse linguistique a pour but l'acquisition d'une compétence scripturale.

2.2.2. Analyse des images

Les images occupent une place très remarquable dans le manuel. Elles sont présentées en grand format et sous de nombreux types (Photographie, dessin, peinture, etc.), représentant des éléments d'univers différents tels que les portraits d'écrivains et explorateurs, des statues grecques, couvertures d'œuvres littéraires, personnages fictifs ou réels, des cartes, des lieux, etc. Ces images ont aussi des valeurs culturelles occidentales à l'exception de certaines images qui appartiennent à d'autres cultures comme celle du personnage légendaire populaire algérien M'Quidech.

Nous commençons notre analyse par l'image qui joint le texte « Le poids des paroles » extrait du roman « Le fils du pauvre » de Mouloud Feraoun. Page 69.



Cette image représente le personnage mythique de la bande dessinée algérienne « M'Quidech boulahmoum » créée par Ahmad Haroun. Il est accompagné d'un autre personnage féminin.

Ce jeune afin de sauver la fille qui est venue chercher de l'eau à la fontaine, il s'est confronté à « Talafsa », une vipère à sept têtes qui vivait dans la source.

L'image nous transmet des composantes culturelles algériennes, particulièrement berbères.

Les vêtements :

Le jeune garçon est vêtu d'une gandoura, une tenue traditionnelle kabyle caractérisée par une longue et large tunique sans manches, en blanc et des babouches aux pieds de la même couleur. Il tient aussi une épée à la main.

La fille, quant à elle, porte une robe kabyle rouge avec une ceinture de laine portée au tour de la taille et à pieds nus. Sur sa tête, elle porte un foulard bleu et tient entre ses mains une cruche d'eau.

Ce style vestimentaire porte une valeur identitaire et culturelle propre à la société kabyle.

La fontaine : un lieu important et symbolique dans la culture berbère.

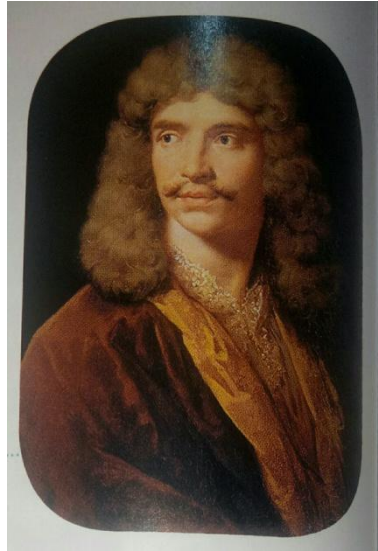
Talafsa ou la vipère : un mythe aquatique largement répandu à travers l'Afrique du nord et plus particulièrement dans les contes kabyles.

Tous ces éléments culturels relèvent de la culture algérienne, la culture d'origine de l'apprenant.

Une seule question seulement vise cette image. Il est demandé à l'apprenant d'imaginer l'aventure de M'Quideche en s'aidant de cette illustration et du texte qu'elle accompagne.

Nous constatons qu'il n'y a aucune tentative d'interculturalité, ces éléments ne font que développer les compétences culturelles des apprenants.

Nous passons à l'analyse d'une autre image qui représente un auteur. Nous étions attirées par un portrait à la page 96, réalisé par J. -B. MAUZAISSE.



Il s'agit du portrait de Jean-Baptiste Poquelin, dit Molière.

Cette photo semble très ancienne, peinte avec l'huile de toile. Cela renvoie à une époque qui n'est évidemment pas la nôtre. Son style vestimentaire et sa chevelure indiquent son appartenance à une classe européenne. C'est ce qui emporte l'apprenant dans un monde étranger avec une culture différente de la sienne.

Les aspects culturels repérés à travers la source : le nom Molière, le musée national du château de Versailles montrent qu'ils appartiennent à la culture française, la culture que véhicule la langue d'apprentissage.

L'objectif de l'intégration de cette image est de faire connaître aux apprenants un grand auteur, comédien et dramaturge français qui a marqué la littérature française du XVII^{ème} siècle.

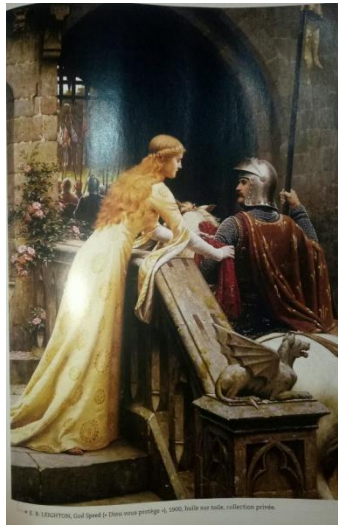
Ce support est suivi de trois questions à propos de Molière :

- A quelle époque Molière a-t-il vécu ? Pour quel roi a-t-il travaillé ?
- Quels métiers du théâtre a-t-il exercés ?

- Citez un ou plusieurs titres de pièces de Molière ?

Ces questions font appel à la culture livresque de l'apprenant pour tester sa connaissance de l'auteur.

L'image suivante figure à la page 175.



C'est un tableau peint par l'artiste britannique E. B. LEIGHTON en 1900, sur le thème de la chevalerie. L'image représente un chevalier blindé partant pour la guerre et quittant sa bien-aimée.

Le vêtement est un élément qui identifie clairement la culture des personnes qui les portent. Comme c'est le cas de cette peinture qui reflète une époque lointaine, des vêtements propres à cette époque.

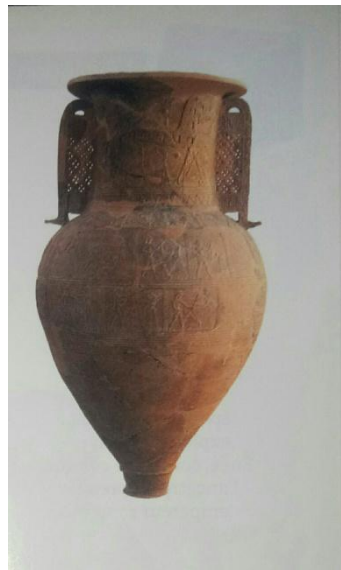
L'homme à cheval porte un costume de chevalier destiné à la protection et au combat. Il porte sur sa tête un heaume, c'est un casque en acier pour protéger sa tête. Il porte aussi un haubert à la forme d'une grande tunique avec des mailles métalliques sur laquelle il dresse un capuchon assez ample pour pouvoir monter à cheval et combattre sans être gêné.

La femme, quant à elle, une belle blonde aux cheveux longs, porte une robe longue de couleur jaune, ajustée au niveau du buste puis évasée à partir de la taille avec une longue traîne et de longues manches laissant voir sa chemise blanche portée à même la peau et un cercle en métal doré sur ses cheveux détachés.

Ces éléments relèvent d'une culture européenne, un style vestimentaire de l'époque médiévale.

Cette image est introduite dans la thématique de la chevalerie médiévale, la chanson de geste et romans de chevalerie. Elle n'est suivie d'aucune question. L'objectif est de montrer aux apprenants une image réelle des personnages tout en lisant leurs aventures et de relever les éléments qui permettent de situer l'époque.

Une autre image qui a attiré notre attention à la page 207.



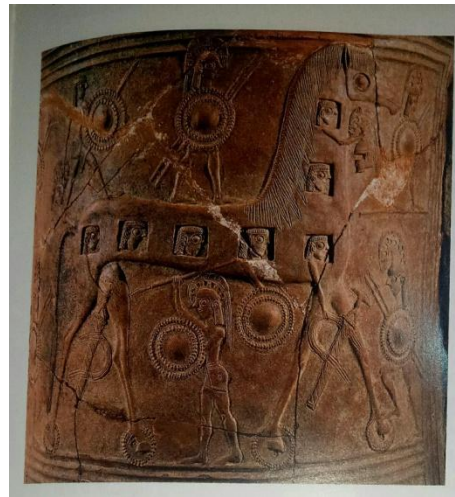
Il s'agit d'une amphore grecque du VII^{ème} siècle avant J-C, sur laquelle est représenté le cheval de Troie.

Cette image nous offre quelques caractéristiques de la culture grecque d'une ère lointaine :

Amphore : un vase de terre cuite utilisé pour transporter les produits de base tels que le vin, l'eau, et l'huile.

Le cheval de Troie : une construction humaine, une idée d'Ulysse dans lequel se cachent les soldats.

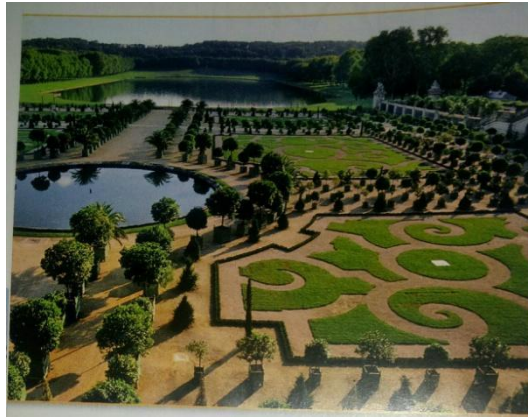
Cette amphore, comme l'expose l'image ci-dessous, représente la scène légendaire où les grecs, grâce au cheval de Troie, attaquent par surprise les Troyes. Elle résume donc tous les épisodes de la guerre de Troie.



A travers cette image, l'apprenant peut tisser un lien entre sa culture et cette culture qui lui est étrangère car ce genre d'amphore est aussi un élément appartenant à la culture algérienne comme le montre la première image que nous avons analysée, celle de M'Quidech.

Les questions posées tournent autour de l'amphore et du cheval représenté sur celle-ci. Aucun lien entre la culture étrangère et la culture de l'apprenant n'est introduit.

Nous passons à une autre image à la page 234 qui joint le titre « jardins à la française ».



Cette image présente une photo réelle des jardins du château de Versailles. Elle reflète quelques aspects de la culture française que nous avons repérés à travers la source :

Le château de Versailles : un monument français qui se situe à Versailles, il fut une résidence royale des rois français dont Louis XIV.

“A la française” est une expression qui signifie comme font les français.

Ainsi, l’apprenant découvre une manière de faire purement française sans mise en lien avec sa propre culture.

La dernière image que nous avons analysée se trouve à la page 203.



Cette image reflète un amalgame de différentes personnes réelles ou fictives. Nous pouvons repérer leurs origines à partir de leurs vêtements et de leur couleur de peau.

Malala, une jeune pakistanaise brune, porte un foulard rouge qui est un signe de son appartenance à la religion islamique.

Nelson Mandela, un homme d'Etat africain noir.

Ulysse, un personnage mythique grec.

Hermione, personnage d'Harry Potter. C'est une actrice britannique.

C'est un véritable mélange et métissage, il s'agit d'une culture universelle qu'on veut transmettre à l'apprenant.

2.2.3. Analyse des activités de production orale ou écrite

Nous commençons notre analyse par une activité de production orale à la page 21.

La consigne est la suivante :

- Expliquez comment voyager permet de découvrir d'autres habitudes alimentaires. Appuyez-vous sur des exemples tirés de votre expérience personnelle ou de votre culture.

Nous avons remarqué que cette consigne fait appel à la culture maternelle de l'apprenant. Elle engage donc l'apprenant à établir une comparaison entre sa propre culture et la culture cible. Ce va-et-vient entre ces deux cultures n'engage pas l'apprenant dans une communication interculturelle.

Nous passons à l'analyse d'une activité de production écrite à la page 25.

La consigne se présente ainsi :

- Imaginez en quelques lignes les réactions que pourraient avoir des Indiens d'Amazonie en voyant arriver des touristes occidentaux.

Cette consigne met l'apprenant face à deux peuples différents avec deux cultures différentes qui sont étrangers pour lui. Ceci montre clairement que la culture de l'apprenant est écartée. Il doit se mettre à la place de l'autre et pour le faire il doit comprendre cet autre et sa culture, ce qui implique les connaissances culturelles de l'apprenant.

Nous avons aussi une consigne d'activité de production écrite qui accompagne le texte de Mouloud Feraoun « Le poids des paroles d'adultes » à la page 69 :

- En tenant compte du texte, imaginez une des histoires de khalti : vous rédigerez une quinzaine de ligne maximum.

Malgré la présence d'un élément culturel algérien qui est le mot « Khalti », la consigne ne vise pas une compétence culturelle. L'élève peut raconter n'importe quelle histoire qui ne relève probablement pas de la culture algérienne.

La dernière activité que nous avons choisie d'analyser est à la page 179 :

- Roland a longtemps été considéré comme un héros fondateur dans l'histoire de France. A votre avis, pourquoi ? Vous rédigerez un court paragraphe en vous appuyant sur cet extrait de chanson.

Cette consigne comprend un contenu culturel français : Roland / France.

L'objectif de cette consigne est d'informer l'apprenant sur l'un des éléments qui ont marqué l'histoire de France en le laissant réfléchir sur le contenu culturel du texte. Dans ce cas, l'apprenant gagne un savoir culturel sur l'histoire du pays de la langue cible.

3. Synthèse comparative entre les deux manuels :

Le manuel de la deuxième année moyenne adopté par les collèges publics est élaboré selon la pédagogie par projet. Il comprend trois projets, chacun se divise en séquences. Chaque projet s'articule autour d'un genre littéraire différent : le conte, la fable et la légende. La qualité du papier avec laquelle il est conçu est acceptable.

La culture étrangère est prédominante dans ce manuel, la culture algérienne vient en seconde place. Nous citons différentes sources : des contes populaires romains, français, allemands, chinois, algériens, etc.

Nous avons noté une forte présence des écrivains français, des écrivains algériens d'expression française, et des écrivains francophones ainsi que des auteurs anonymes.

Les supports textuels exploités sont riches en matière de vocabulaire et de culture. Ils peuvent être exploités pour des fins linguistiques ou pour assurer une entremise avec une culture étrangère car ils constituent d'excellentes passerelles entre les cultures.

Tout manuel doit comprendre des illustrations. Nous avons remarqué une variété d'illustrations : des images, des dessins, des photos, etc. Ces illustrations accompagnent les textes et les images pour faciliter la compréhension et l'accès au sens. Mais, elles sont présentes en petites dimensions et pas claires.

Les éléments culturels véhiculés par les textes et les images sont implicites. Nous avons constaté qu'aucune consigne ne vise les compétences culturelles ou même interculturelles des apprenants.

Nous pouvons signaler le caractère interculturel de ce manuel à travers la variation des sources diverses, une occasion pour les apprenants de côtoyer les grands écrivains et de découvrir la culture universelle.

L'accent semble être mis sur un apprentissage basé sur la maîtrise de la langue. Aucun intérêt n'est accordé à la dimension interculturelle.

Quant au manuel français adopté par les collèges privés en deuxième année moyenne, il s'agit du manuel scolaire Fleur d'encre, conçu à priori pour des apprenants français.

Ce manuel montre que c'est l'entrée par thème qui est adoptée. En effet, il comprend six parties, chacune des cinq premières se divisant en chapitres. La dernière est consacrée aux points de langue.

La qualité du papier de ce manuel est très bonne, résistant aux différentes manipulations comparée à celui du manuel algérien.

Nous avons constaté que le manuel accorde une grande importance aux textes littéraires et aux œuvres d'art. Il stipule une conception de la conservation du patrimoine culturel français.

Il offre un panorama d'œuvres littéraires de grands auteurs qui ont marqué la littérature française tels que Molière, Victor Hugo, Jean De La Fontaine et bien d'autres. Ils sont identifiés par des portraits pour être reconnus par les apprenants.

Il s'oriente vers une compétence langagière centrée sur l'oral à partir des textes destinés à la lecture, à l'interprétation et l'accès au sens, en même temps il s'étale largement sur la compétence culturelle.

Ce manuel est aussi riche en images de plusieurs types : dessins, peinture, photo, etc. Elles sont souvent présentées en grand format et très claires. Elles accompagnent les textes, les activités et des fois pour introduire la thématique. Elles ne sont pas toujours suivies de consignes. Elles ont aussi une forte charge culturelle, elles représentent des portraits d'auteurs, des statues grecques, des peintures, des bandes dessinées, des personnages fictifs ou réels, etc.

La culture française prédomine dans le manuel. La culture algérienne est absente à l'exception d'un texte extrait du roman intitulé « Le fils du pauvre » de l'auteur algérien Mouloud Feraoun. L'exploitation du texte a été aussi vite rapportée à la culture française.

Malgré sa richesse en contenus culturels, il n'accorde aucun intérêt à la dimension interculturelle. C'est la dimension culturelle française qui est prise en considération comme le montre clairement les activités de production orale et écrite.

Nous concluons notre synthèse en soulignant que les deux manuels s'inscrivent dans deux logiques complètement différentes. Le manuel français se base sur un enseignement de la culture-civilisation française, on ramène tout à la culture française même s'il s'ouvre à d'autres cultures. Dans le manuel algérien, l'enseignement se focalise sur l'aspect linguistique. La compétence interculturelle est présente implicitement malgré la richesse des supports en contenus culturels.

C'est face à la différence que nous nous reconnaissons et que nous construisons notre identité. La compétence interculturelle est une formation à l'observation, la compréhension, à la relativisation de la culture étrangère, non pas pour la prendre pour un modèle mais pour développer le dialogue des cultures. Il ne suffit pas d'établir des comparaisons entre la culture d'origine et la culture cible mais de mettre en place des stratégies pédagogiques pour travailler cette compétence interculturelle.

Suggestions :

Cette étude analytique a montré clairement que la combinaison du linguistique et du culturel n'est pas assez mise en avant dans les manuels du FLE de la deuxième année moyenne. La présentation de deux éléments appartenant aux deux cultures en contact ne suffit pas pour établir une relation interculturelle. De ce fait, il faut envisager des stratégies pédagogiques pour mettre en place la démarche interculturelle.

À cet effet, en vue de développer les compétences interculturelles chez les apprenants, nous pensons qu'il est évident de faire usage des supports révélateurs de la culture cible. Il s'agit d'identifier les éléments de la culture cible, d'établir une comparaison avec la culture maternelle et de relativiser les points de vue et de reconstruire les représentations.

Nous proposons à titre d'exemple de travailler sur les aspects socioculturels ayant des traits distinctifs tels que : les vêtements, les comportements, la manière d'être et de penser, la nourriture, l'architecture, la religion, les coutumes et traditions, etc.

Pour ce faire, nous proposons la variation des supports d'enseignement/apprentissage du FLE, en se référant aux supports audios et audiovisuels. Il est aussi nécessaire d'améliorer les choix des textes en optant pour des textes de différents types et de différents genres qui abordent différentes thématiques.

Tout enseignant doit donc savoir choisir des supports avec des thèmes qui suscitent la motivation des apprenants et qui permettent le développement de leurs compétences interculturelles, et ce en prenant en considération leur niveau et leur représentations. C'est à l'enseignant de relier les cultures en question et amener l'apprenant à repérer les indices culturels en attirant son attention sur le contenu des supports, le titre, la source, l'image et s'ils véhiculent une situation d'interculturalité, en élaborant des consignes chargées de culture.

Compte tenu des lacunes des manuels, nous jugeons nécessaire de revoir le programme et élaborer une nouvelle réforme qui répondrait aux exigences actuelles en prenant en compte la compétence interculturelle.

Dans l'attente de voir un jour des apprenants ouverts sur d'autres cultures, les chercheurs, didacticiens et enseignants devront redoubler leurs efforts pour favoriser l'ouverture sur le monde dans les règles du respect.

Conclusion

A travers ce chapitre, nous avons effectué une analyse comparative entre les manuels adoptés par les collèges algériens, dans le secteur public et le secteur privé. Il était question de montrer la place accordée à la dimension interculturelle dans les manuels de l'apprentissage de la langue française de la deuxième année moyenne.

Il semble que les deux manuels ne s'inscrivent pas dans une démarche interculturelle, ce que nous avons pu constater à travers notre analyse des deux corpus.

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'un des objectifs de l'approche interculturelle est de rencontrer l'autre d'une autre culture en ayant conscience de son identité en présence. Il s'agit d'aller vers l'autre, de voir ce qu'il est et de revenir vers soi.

De ce fait, la présentation d'éléments appartenant à deux cultures en contact ne suffit pas pour établir une relation interculturelle. Dépasser les limites de sa propre culture, s'ouvrir à d'autres mondes, d'autres langues et d'autres cultures, voilà ce qui est primordial aujourd'hui.

Conclusion générale

Au cours de notre mémoire, nous avons mené une étude comparative entre les écoles publiques et les écoles privées du cycle moyen. L'objectif est de voir s'il y a réellement une ouverture sur la culture de l'autre, ce qui a nécessairement entraîné une réflexion sur la place accordée à la compétence interculturelle dans les manuels du FLE de la deuxième année moyenne et sur les différentes représentations que se font les apprenants de la langue et de la culture françaises.

Pour ce faire, nous avons choisi deux instruments d'enquête : un questionnaire adressé aux apprenants de la deuxième année moyenne scolarisés dans les deux différents secteurs public et privé et une analyse des manuels adoptés par ces derniers.

Ainsi, nous avons voulu répondre principalement à ces questions :

- Quel est le rapport à la langue française des élèves scolarisés dans les écoles publiques et les écoles privées ?
- Quels éléments culturels présente-t-on aux uns et aux autres ? Comment les présente-t-on ? Et dans quelle mesure ces éléments s'inscrivent-ils dans une approche interculturelle ?

Nous avons avancé comme première hypothèse que les écoles publiques et les écoles privées n'adoptaient pas les mêmes manuels scolaires. Les résultats de notre enquête nous ont permis de confirmer cette hypothèse. En effet, les écoles publiques adoptent les programmes nationaux, des manuels de la deuxième génération, alors que certaines écoles privées adoptent des éditions étrangères, des manuels français Fleur d'encre ou Rive bleue.

Nous avons avancé comme deuxième hypothèse que chez certains élèves, la langue française serait considérée comme une langue maternelle et qu'elle serait

qu'une langue étrangère pour d'autres. Il est ressorti de l'analyse des résultats du questionnaire que la plupart des apprenants ont affirmé avoir la langue française comme langue maternelle conjointement à la langue kabyle.

Et enfin, la dernière hypothèse que nous avons avancée était que les manuels scolaires de la deuxième année moyenne ne s'inscrivent pas dans une optique interculturelle et que les éléments culturels dominant renvoient à la culture locale du pays, ce qui ne permettrait pas à l'apprenant de faire une comparaison entre sa culture et la culture étrangère. L'analyse du manuel français *Fleur d'encre* 5^e adopté par les établissements privés, confirme cette hypothèse. Dans ce manuel, étant conçu pour des apprenants français, c'est la dimension culturelle française qui est prise en considération. Quant au manuel algérien, l'analyse a montré que la culture étrangère prédomine et la culture algérienne vient en seconde place.

Concernant l'analyse de la place de la dimension interculturelle dans les deux manuels, nous avons découvert que ces derniers ne répondaient pas aux objectifs interculturels. Il s'est avéré que les deux manuels ne s'inscrivent pas dans une optique interculturelle pourtant essentielle à la formation des futurs citoyens.

Cette recherche a été pour nous une riche formation. Nous estimons qu'elle va contribuer à une prise de conscience des acteurs du système éducatif algérien sur la nécessité et l'importance d'intégrer une démarche interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères comme l'ont démontré de nombreux auteurs tels que Martine Abdallah-Pretceille, Philippe Blanchet, Maddalena De Carlo, Vincent Louis et bien d'autres.

Toute recherche suppose des difficultés, la nôtre n'en fait pas exception. Ces difficultés se rapportent à la crise sanitaire qu'a connue le monde, ainsi que la courte durée de notre recherche qui pourraient avoir une influence sur les résultats trouvés. Par ailleurs, nous tenons à signaler que l'analyse du contenu des manuels est une activité difficile nécessitant beaucoup de travail et de concentration pour prétendre des conclusions valides. Nous avons pu dépasser ces difficultés en s'aidant entre binômes et encadreur.

Nous espérons à travers ce modeste travail avoir pu apporter quelques éclaircissements quant à la prise en charge de la compétence interculturelle en classe de FLE de la deuxième année du cycle moyen. Il nous paraît nécessaire de repenser notre système éducatif afin de promouvoir l'ouverture sur l'autre et sa culture tout en préservant sa propre identité.

Références bibliographiques

Articles et ouvrages

Abdallah-Pretceille, M. (2013). «*L'éducation interculturelle*» (éd. 4ème). Paris: Presses universitaires de France.

Belkessa, L. (2018). «De l'acculturation à l'interculturalité dans les collèges algériens : étude comparative entre établissements publics et privés».

Benazzouz, N. (2016, Novembre). «La dimension interculturelle dans le manuel scolaire de la 3ème année secondaire en Algérie». *Revue des Sciences Humaines - Université Mohamed Khider Biskra* (45), pp. 75-93.

Blanchet, P. (2004). «*L'approche interculturelle en didactique du FLE. Cours d'UED de Didactique du Français Langue Etrangère de 3e année de Licences*». Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Université Rennes 2 Haute Bretagne.

Boubakour, S. (2010). «L'enseignement des langues-cultures : dimensions et perspectives». *Synérgies Agérie - Université de Batna* (9), pp. 13-26.

Bourray, M. (2018). «L'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du FLE au Maroc». *Francisola : Revue Indonésienne de la langue et la littérature françaises* (3(2)), pp. 122-140.

Charaudeau, P. (2009). «Identité linguistique, identité culturelle : une relation paradoxale».

Charaudeau, P. (2006). «Identités sociales, identités culturelles et compétences. *in Hommage à Paul Miclau*» .

Clanet, C. (1990). «*L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*». Toulouse :: Presses universitaires du Mirail.

Clément, E. (2018, Mars). «L'interculturel : De la Didactique des Langues-Cultures Aux Politiques Linguistiques éducatives». *دفاتر مخبر الشعرية الجزائرية* 3 (2), pp. 381-391.

De Carlo, M. (1998). «*L'interculturel*». Paris: CLE international.

De Saussure, F. (1971). «*Cours de linguistique générale*». Éd. Bally et Sechehaye.

Dervin, F. (2009). «Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets». *Synergies Roumanie - Université de Turku et Joensuu, Finlande* (4), pp. 165-178.

Gaouaou, M. (2009). «L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures». *Synergies Algérie - Université de Batna* (4), pp. 209-216.

Kanoua, S. (2008). «Culture et enseignement du français en Algérie». *Synergies Algérie - Université d'Annaba* (2), pp. 185-190.

Louis, V. (2009). «*Interactions verbales et communication interculturelle en FLE. De la civilisation française à la compétence interculturelle*». (éd. 2ème). Bruxelles: EME.

Mekhnache, M. (2010). «Le texte littéraire dans le projet didactique : Lire pour mieux écrire». *Synergie Algérie - Université de Biskra* (9), pp. 121-132.

Torchi, F. e. (2021).« L'enseignement du texte littéraire en classe de FLE à travers l'approche interculturelle». *Revue Académique des études sociales et humaines - Université Hassiba Ben Bouali, Chlef, Algérie*, 13 (01), pp. 62-69.

Windmuller, F. (2015). «Apprendre une langue c'est apprendre une culture. Leurre ou réalité ?» (G. F. http://geb.uniigiessen.de/geb/volltexte/2015/11642/pdf/GiFon_4.pdf, Éd.)

Windmuller, F. (2010). «Pour une légitimation méthodologique de la compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues». *Synergies Chine - Université Georg-Simon-Ohm, Nuremberg* (5), pp. 133-145.

Thèses et mémoires

Ahmad Moussa. «Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées : le cas spécifique de l'apprenant jordanien». Linguistique. Université de Lorraine, 2012. Français. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/>

Feliciano José Pedro. «L'approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères : analyse des pratiques d'enseignement du français langue étrangère au Mozambique». Linguistique. Université de Lorraine, 2018. Français. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/>

Yan Wang. «Les compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois en contexte secondaire français». Education. Université Sorbonne Paris Cité 2017. Français. En ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/>

BOMILCAR DE ANDRADE Danilo. «Les approches culturelles dans les manuels de français et de portugais du Brésil langues étrangères. L'exemple des enseignements sur l'alimentation». Mémoire de Master 2, 2016-2017. Université Sorbonne Nouvelle Paris 3.

Dictionnaires

Cuq, J-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE international.

DICTIONNAIRE-Encyclopédie Universalis. <https://www.universalis.fr>

Documents officiels

Le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne (deuxième génération).

Le manuel scolaire français *fleur d'encre* 5^{ème}.

Annexes

Annexe 1. Questionnaire

Questionnaire sur l'interculturel

Adressé aux apprenants de la 2AM

1. Ecole :

Une seule réponse possible.

 Publique Privée**2. Sexe :**

Une seule réponse possible.

 Fille Garçon**3. Age :**

.....

4. Profession du père :

.....

5. Profession de la mère :

.....

6. Quelles langues parlez-vous à la maison ?

Plusieurs réponses possibles.

 Le kabyle Le français L'arabe L'anglais**7. En quelle langue parlez-vous avec vos amis ?**

Plusieurs réponses possibles.

 Le kabyle Le français L'arabe L'anglais

8. Quelle est votre langue préférée ?

Une seule réponse possible.

- Le kabyle
 Le français
 L'arabe
 L'anglais

9. Que pensez- vous de ces différentes langues ?

Plusieurs réponses possibles.

	Le kabyle	L'arabe	Le français
Une langue futile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La langue de l'ennemi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La langue de la modernité et de l'ouverture sur le monde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une belle langue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Difficile à apprendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Riche à apprendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pas intéressante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facile à maîtriser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Identitaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nationale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La langue de la réussite sociale et professionnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La langue du savoir et de la recherche scientifique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une langue étrangère	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Amour de langue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une langue maternelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Selon vous, les francophones sont-ils des gens sympathiques et ouverts ?

Une seule réponse possible.

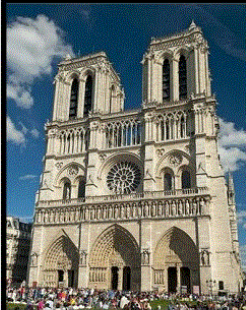





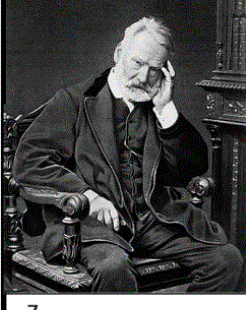


- Oui
 Non

11. Comment vous sentez-vous lorsque vous parlez en français ?

Plusieurs réponses possibles.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> A l'aise | <input type="checkbox"/> Intelligent(e) |
| <input type="checkbox"/> Blâmé(e) et critiqué(e) | <input type="checkbox"/> Honte |
| <input type="checkbox"/> Eloigné(e) de votre propre culture et identité | <input type="checkbox"/> Confiance en soi |

12. Que représente chaque image dans la figure ci-dessous ?

		
1	2	3
		
4	5	6
		
7	8	9

13. Dites à quelle culture appartient chacune de ces images ci-dessus.

Une seule réponse possible.

	Culture française	Culture algérienne
Image 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Image 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Image 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Image 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Image 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Image 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Image 7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Image 8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Image 9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Culture algérienne / culture française

Plusieurs réponses possibles.

	Culture algérienne	Culture française
Intéressante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Perturbante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Civilisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Riche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Moche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Liberté	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Supérieure	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respect des autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Education	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organisation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inférieure	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ignorance	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inutile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Dans un petit paragraphe, comparez entre la culture française et la culture algérienne.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

15. Dans un petit paragraphe, comparez entre la culture française et la culture algérienne.

Chaque pays a sa propre identité et chaque peuple préfère son pays. La culture algérienne est connue par sa variété de langues, de plats, de vêtements. Plats comme la galette, chakhchakha ... , vêtements comme la robe kabyle, caftan. On parle 3 langues : Français, arabe, kabyle. Par contre la culture française n'est pas riche de cultures que la nôtre comme la langue, ils parlent une c'est le français, des plats comme : les croissants, et du fromage et aussi la pâtisserie.

15. Dans un petit paragraphe, comparez entre la culture française et la culture algérienne.

La culture algérienne est marquée par sa diversité sa richesse grâce à notamment à ses différentes régions aux emprunts à d'autres peuples et la culture française influence le mandentier que ce soit par sa littérature ou ses philosophes ou encore par sa gastronomie ou sa haute couture.

15. Dans un petit paragraphe, comparez entre la culture française et la culture algérienne.

La culture algérienne est bien car je suis algérienne. La culture française est supérieure que l'Algérie car il y a plus un peu celle de chez eux de la liberté entre les gens.

15. Dans un petit paragraphe, comparez entre la culture française et la culture algérienne.

- pour commencer la culture française et très différente de la nôtre. La propreté, l'éducation, le respect, ... et même disponible dans notre culture par aperçus, la culture française respecte plus les droits des femmes et il s'ont très ouvert à ce qu'il consent les choses personnelle. Les plats et les traditions sont plus intéressants et plus riches dans notre culture. personnellement je préfère la culture française

15. Dans un petit paragraphe, comparez entre la culture française et la culture algérienne.

Dans la culture algérienne ils ont beaucoup de traditions par exemple l'aïd, le ramadan. Les algériens mangent halal ils sont des musulmans ils y'adorer gens qui sont propres et y'en a qui ne sont pas propre. Dans la culture française ils ne mangent pas halal ils mangent leurs plats préférés ils boivent de l'alcool ils sont propres et éduqués.

15. Dans un petit paragraphe, comparez entre la culture française et la culture algérienne.

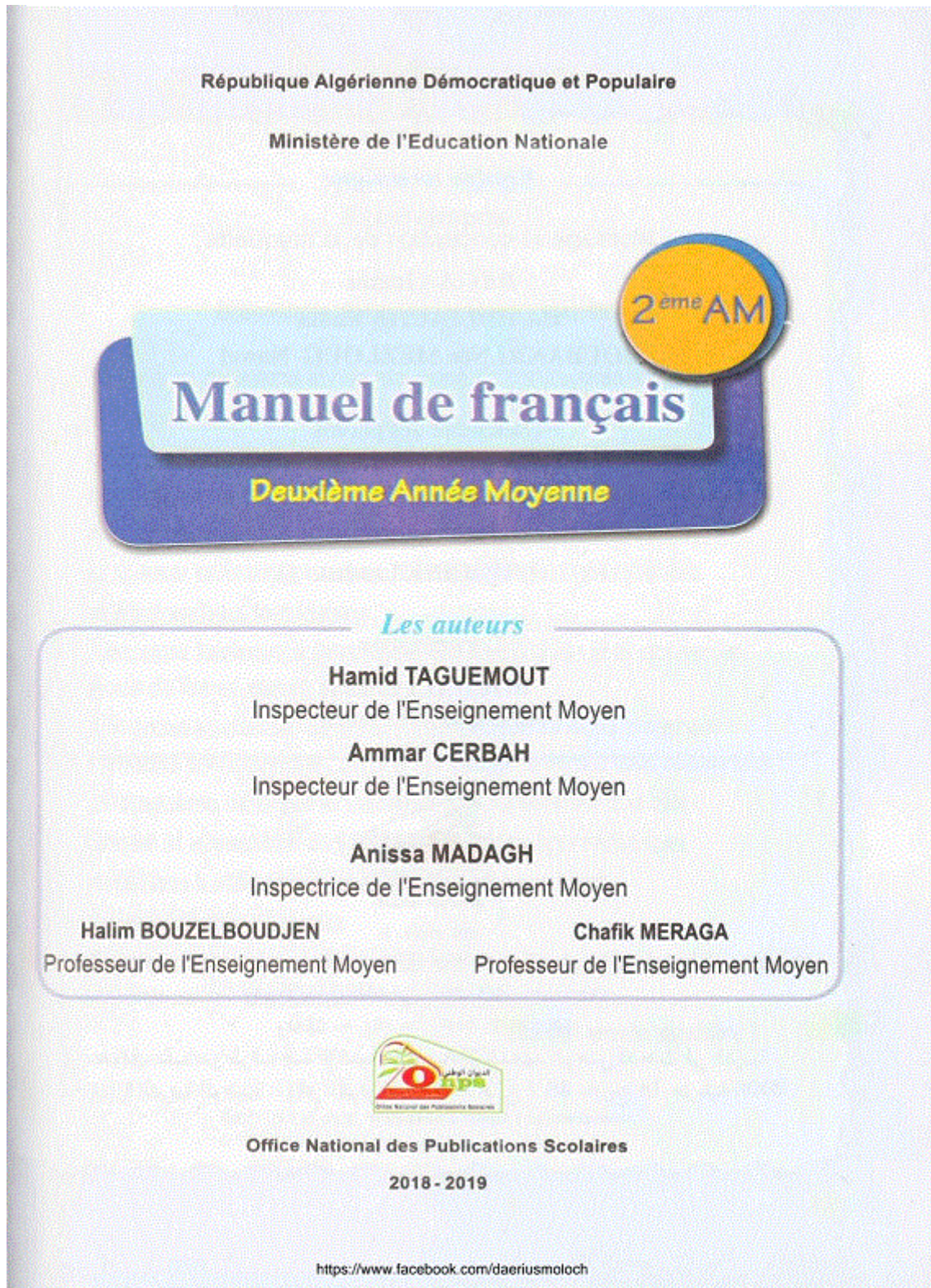
Je pense que toutes les deux cultures sont intéressantes. Elles me rendent curieuse à les découvrir plus. Je ne peux pas les comparer. Elles sont bonnes toutes les deux.

15. Dans un petit paragraphe, comparez entre la culture française et la culture algérienne.

La culture algérienne est intéressante mais pas plus que la culture française plus festive plus joyeuse c'est vrai que la culture algérienne c'est beaucoup de partage de générosité mais ils sont moins ouverts d'esprit en comparaison avec les français mais je vais pas aller jusqu'à dire que c'est une culture inutile ou maché car les algériens aussi ont de belles cultures.

Annexe 2. Manuel algérien





Equipe technique

Montage et conception de la maquette

REGAA Imane

HAMDI PACHA Radia

BOUBAKRI Née MEZLOUG Nawel

Traitement des photos

KACI OUALI youcef

Illustrations

L'HOCINE Louisa

Coordination

BOUDALI Zohra

AZOUAOUI Cherif



طبعة منقحة

MS : 0809 / 11

2018 - 2019

رقم الإيداع القانوني : 3465 - 2011

ردمك : 4 - 562 - 20 - 9947 - 0978 - ISBN

مصادق عليه من طرف لجنة الاعتماد و المصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية
- وزارة التربية الوطنية - وفق القرار رقم 805 / م.ع / 08 بتاريخ 16 جويلية 2008

conformément à l'arrêté ministériel n° 38 du 26 / 11 / 2009

Tous droits réservés à L'ONPS

<https://www.facebook.com/daeriusmoloch>

Avant-propos

Bienvenue dans ton nouveau manuel !

Te voilà en deuxième année moyenne. Tu continueras à apprendre le français à travers d'agréables histoires imaginaires.

Des contes et des fables fantastiques bien choisis pour toi te permettront de connaître le monde merveilleux des animaux.

A partir de légendes, tu découvriras des faits extraordinaires et tu feras connaissance avec d'autres personnages célèbres et d'autres lieux formidables.

Ces récits t'aideront à développer ton imagination et te donneront envie de lire en classe et ailleurs.

Ton nouveau manuel comprend trois projets. Chaque projet est composé de séquences. Le premier projet renferme trois séquences.

Le deuxième ainsi que le troisième n'en renferment que deux.

Simple et accessible, ce livre te facilitera les apprentissages et t'aidera à mieux t'exprimer à l'oral comme à l'écrit.

Tu veux réussir ? Tu peux .

Écoute bien en classe. **Révisé** tes leçons et **lis régulièrement** à la maison.

Bonne année scolaire !

Tableau des contenus

PROJET 1 : Dire et jouer un conte			
Tâche finale : Jouer un conte			
La séquence	Ressources		Tâche
	Supports-textes	Points de langue	
Séquence 1 Entrer dans le monde du merveilleux	<ul style="list-style-type: none"> - La vache et le chien (Conte arabe) P. 144 - Un bûcheron honnête (D'après Natha Caputo) P. 13 - Le petit garçon et la sorcière (D'après Emanuelle Lepetit) p. 24 	<ul style="list-style-type: none"> - Les formules d'ouverture d'un conte - La famille des mots - Les compléments circonstanciels (de temps, de lieu et de manière) - L'imparfait de l'indicatif - L'imparfait de l'indicatif des verbes en « cer », « ger », « yer » et « ier ». 	Tâche 1 Produire le début d'une histoire
Séquence 2 Tout à coup...	<ul style="list-style-type: none"> - La fille du pêcheur (Conte populaire roumain) P. 144 - Un homme malhonnête (D'après Natha Caputo) P. 29 - Les deux sœurs et les fées (D'après Charles Perrault) P. 42 	<ul style="list-style-type: none"> - Les mots et les expressions qui indiquent la suite d'un conte - Le vocabulaire du merveilleux - L'adjectif qualificatif / Le complément du nom - Le passé simple (verbes du 1^{er} groupe et du 2^{ème} groupe) - L'accord de l'adjectif qualificatif 	Tâche 2 Produire la suite d'une histoire
Séquence 3 C'est ainsi que...	<ul style="list-style-type: none"> - Le pêcheur et sa femme (Conte d'Algérie) P. 144 - Loundja, la fille du roi (Extrait de Contes d'Algérie, Editions Flamand) P. 47 - Le Renard et le Lion (D'après Jean Muzi et Gérard Franqui) P. 60 	<ul style="list-style-type: none"> - Les formules de clôture du conte - Les substituts lexicaux - Les substituts grammaticaux - Le passé simple (verbes du 3^{ème} groupe + être et avoir) - Les homophones grammaticaux 	Tâche finale Produire la fin d'un conte et jouer l'histoire
Tâche finale : Jouer un conte			

Tableau des contenus

PROJET 2 : Animer une fable			
Tâche finale : Réaliser un album de BD			
La séquence	Ressources		Tâche
	Supports-textes	Points de langue	
Séquence 1 Paroles de sages !	- L'âne et le chien (Ibn Al Muqafaa) P. 145 - Les serins et le chardonneret (D'après Jean-Pierre Claris de Florian) P. 67 - Le perroquet (D'après Jean- Pierre Claris de Florian) P. 80	- Les verbes introducteurs de paroles - La ponctuation dans le dialogue - Les valeurs du présent de l'indicatif - Le présent de l'indicatif (morphologie) - Les adverbes de manière	Tâche 1 Produire un dialogue à partir d'une fable
Séquence 2 A vos bulles !	- Le Laboureur et ses Enfants (Jean de La Fontaine) P. 145 - La guenon, le singe et la noix (D'après Jean-Pierre Claris de Florian) P. 85 - Le maître et le scorpion (Fables d'Orient) P. 99	- Le lexique de la bande dessinée - Les types de phrases - Le futur simple de l'indicatif - Le futur simple des verbes particuliers	Tâche 2 Réaliser une BD
Tâche finale : Réaliser un album de BD à partir de fables			

<https://www.facebook.com/daeriusmoloch>

Tableau des contenus

PROJET 3 : Dire une légende			
Tâche finale : Rapporter une histoire légendaire			
La séquence	Ressources		Tâche
	Supports-textes	Points de langue	
<p>Séquence 1</p> <p>Personnes et faits extraordinaires</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La légende de Sidi M'hammed El Ghrab (D'après Achille Robert) P. 146 - Yennayer et la vieille bergère (D'après Rachid Oulebsir) P. 105 - La légende de Baddūr le bédouin (Légende des bédouins) P.121 	<ul style="list-style-type: none"> - La nominalisation à base verbale (les suffixes : ation - ment - age) - Le pronom relatif « qui » - Le passé composé - Les homophones 	<p>Tâche 1</p> <p>Rapporter l'histoire d'une personne légendaire</p>
<p>Séquence 2</p> <p>Faits et lieux inoubliables</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Légende du Sahara (Légende des Touareg) P. 146 - Aïn Bent El Soltane de Mascara (D'après Belkacem Ould Mokhtar Hadjail) P. 126 - Légende des deux oasis (Légende des bédouins) P. 140 	<ul style="list-style-type: none"> - Les indicateurs de lieu - Le pronom relatif « où » - le plus-que-parfait de l'indicatif - L'accord du participe passé 	<p>Tâche 2</p> <p>Rapporter l'histoire d'un fait et d'un lieu légendaires</p>
<p>Tâche finale : Rapporter des légendes</p>			

Présentation du livre

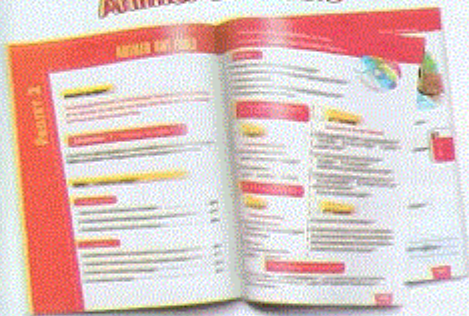
Dire et jouer un conte



Projet 1

- **Séquence 1** : Entrer dans le monde du merveilleux
- **Séquence 2** : Tout à coup...
- **Séquence 3** : C'est ainsi que...

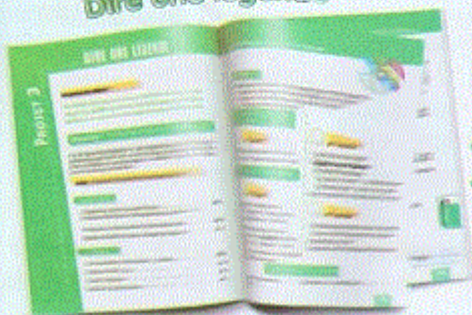
Animier une fable



Projet 2

- **Séquence 1** : Paroles de sages !
- **Séquence 2** : A vos bulles !

Dire une légende



Projet 3

- **Séquence 1** : Personnes et faits extraordinaires
- **Séquence 2** : Faits et lieux inoubliables

<https://www.facebook.com/daeriusmoloch>

Au cours de cette année, tu réaliseras avec tes camarades trois projets.

- Chaque projet est organisé en séquences

Projet 1

3 séquences

Projet 2

2 séquences

Projet 3

2 séquences

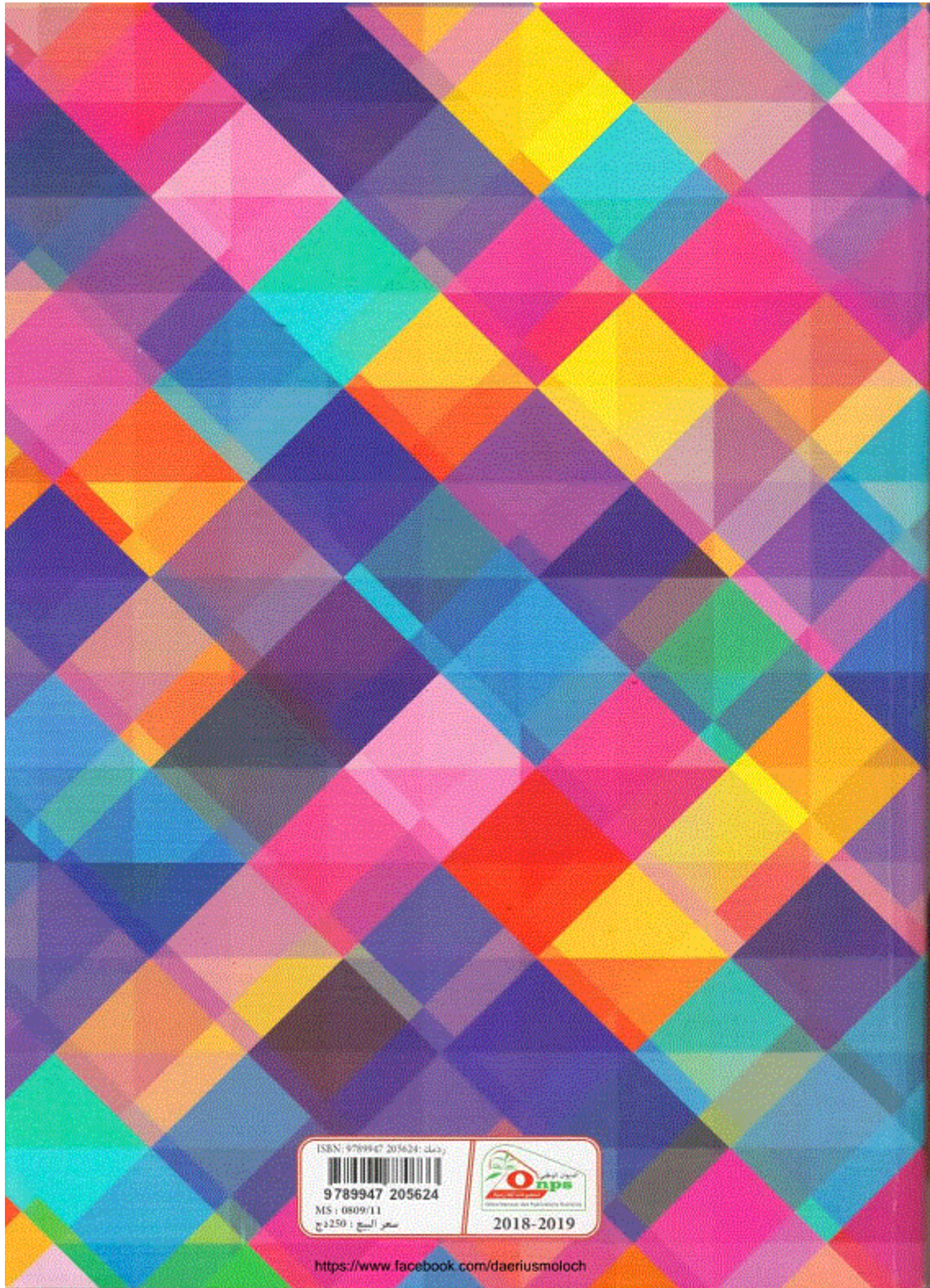
- Chaque séquence est organisée en rubriques

- **Nous écoutons pour comprendre l'histoire** : tu écouteras des histoires à partir d'un support audio, d'une vidéo ou de la voix de ton professeur. Grâce aux activités de cette rubrique, tu pourras comprendre un texte oral et l'exprimer librement.
- **Nous regardons les images et nous disons** : cette rubrique comporte des images et des activités d'expression orale. A partir d'un support (image, photo, dessin), tu prendras la parole pour l'exprimer.
- **Nous lisons et nous comprenons l'histoire** : grâce aux activités proposées dans cette rubrique, tu connaîtras les stratégies de construction du sens d'un texte écrit. Tu apprendras à comprendre un support écrit.
- **Nous relisons pour comprendre mieux.**
Nous nous entraînons à mieux lire : tu reliras le texte précédent pour chercher plus et comprendre mieux. Avec tes camarades, tu l'entraîneras à la bonne prononciation, à l'intonation correcte et à une lecture plus expressive. Tu seras aussi invité à aller au-delà du texte.
- **Nous découvrons et nous utilisons les mots** : cette rubrique te permettra de découvrir d'autres mots et de nouvelles expressions que tu utiliseras dans tes productions orales et écrites.

<https://www.facebook.com/daeriusmoloeh>

- **Nous découvrons et nous utilisons les notions grammaticales.**
- **Nous conjuguons.**
- **Nous écrivons correctement** : grâce aux activités de ces rubriques, tu découvriras des ressources que tu identifieras, que tu comprendras et que tu emploieras pour écrire en français. Tu t'entraîneras et tu apprendras à construire et à respecter les règles de la langue française.
- **Je m'entraîne** : cette rubrique est consacrée à l'atelier d'écriture. Des activités te sont proposées pour t'entraîner progressivement à utiliser dans ta production écrite tous les outils de langue que tu as étudiés.
- **J'écris** : cette rubrique t'invite à réinvestir tout ce que tu as compris et appris pour produire un texte écrit. Des consignes d'écriture t'aideront à structurer ta production afin de réaliser la tâche d'écriture proposée en fin de séquence.
- **Mon projet** : cette rubrique se trouve à la fin de chaque projet. Elle précise les consignes et les étapes que tu dois suivre pour réaliser la tâche finale.
- **Nous lisons avec plaisir** : des histoires merveilleuses, fantastiques et extraordinaires te sont proposées. Tu les liras pour te divertir avec tes camarades. Cette lecture te procurera du plaisir, te permettra de t'évader et de passer d'agréables moments.
- **Maintenant, je peux** : cette rubrique se trouve à la fin de chaque séquence. Elle te permettra de t'auto-évaluer et de dire ce que tu peux faire à l'issue de la séquence. Elle t'indiquera aussi les notions que tu devras consolider.
- **Mon test** : ce test permettra d'assurer le contrôle de tes connaissances et l'évaluation de tes compétences à la fin de chaque projet. Il te permettra également d'identifier tes difficultés et de tirer profit de l'aide nécessaire pour les surmonter.

<https://www.facebook.com/daeriusmoloch>



Je lis le texte.

Le petit garçon et la sorcière

Il y a très longtemps, au Mexique, vivait une horrible sorcière appelée Cucaracha. Elle était maigre à faire peur et sèche comme un vieux parchemin. Là où elle passait, les fleurs fanaient, les arbres mouraient.

Un matin, le désert arriva au village d'Esteban. En se réveillant, le petit garçon vit que toutes les plantes de son jardin étaient flétries. Alors, il prit son baluchon et s'enfonça dans le désert bien décidé à rencontrer la sorcière.

Il la vit bientôt, accoudée à un cactus. Esteban toussota : « Bonjour ! Je m'appelle... »

Mais il ne put continuer car Cucaracha le transforma en scorpion. Furieux, Esteban grimpa sur elle pour la piquer. Celle-ci éclata de rire : « Essaie toujours, microbe ! Mais ma peau est aussi dure que ta carapace. » Alors Esteban eut une idée. Il courut vers la bouche de la sorcière et entra dedans. Cucaracha fut si étonnée qu'elle l'avalait tout rond. Esteban descendit un long tunnel et se retrouva dans une pièce tendue de rouge. Par terre, il y avait une petite chose sèche et rabougrie piquée de trois épines de cactus. Il s'approcha. Avec ses mandibules, il saisit une épine et la retira. A sa grande surprise, la chose gonfla un peu et prit la forme de cœur. Esteban retira la seconde épine. Le cœur gonfla à nouveau et se mit à palpiter. Alors, Esteban saisit la troisième épine. Il s'arc-bouta car elle était plantée très profond. Il tira de toutes ses forces en fermant les yeux... Quand il les rouvrit, il était redevenu un petit garçon. A ses pieds, l'herbe reverdissait. Partout les arbres et les fleurs repoussaient. Et devant lui, à la place de la sorcière, se tenait une jeune femme d'une grande beauté : « Merci Esteban. Je suis la fée de la forêt et tu m'as délivrée d'un bien vilain sortilège. Je te protégerai toute ta vie. »

Finalement, la fée disparut dans les bois et Esteban retourna à son village le sourire aux lèvres.

Emmanuelle LEPETIT, *Histoire de Magie*, Edition fleurs, Paris 2012.

Je réponds aux questions.

- 1 Qui était Esteban ? Que fit-il un matin ?
- 2 Il prit son balluchon. **Balluchon** veut dire : a) son chapeau b) son bagage c) son ballon
- 3 Choisis la bonne réponse. La sorcière transforma Esteban :
a) en grenouille b) en scorpion c) en serpent d) en tortue
- 4 Avec ses **mandibules**, il saisit une épine. **Mandibules** signifie :
a) les yeux des insectes b) les mâchoires des insectes c) les ailes des insectes
- 5 Esteban ouvrit les yeux. Que vit-il devant lui ?
- 6 A ses pieds, l'herbe **reverdissait**. **Reverdissait** signifie :
a) redevenait jaune b) redevenait grise c) redevenait verte. d) redevenait noire.
- 7 Relis le début de l'histoire. Raconte cette première partie avec tes propres mots.

Je complète, puis j'écris dans mon cahier.

Il y a _____, au _____, vivait une horrible _____ appelée _____

A Je lis le texte.

Les deux sœurs et les fées



Il était une fois, une veuve qui avait deux filles. Elle aimait beaucoup l'aînée qui lui ressemblait et détestait la cadette qu'elle faisait travailler comme une esclave. La pauvre enfant devait, en plus de ses multiples charges, chercher plusieurs fois de l'eau, loin de la maison.

Un jour, à la fontaine, elle rencontra une pauvre femme qui lui demanda à boire. « Bien sûr, bonne dame. Tenez, buvez », lui dit gentiment la fille en lui présentant aimablement la cruche. « Merci brave fille. Vous êtes si gentille et si aimable que je ne puis m'empêcher de vous faire ce don : à chaque fois que vous parlerez, il vous sortira de la bouche une fleur ou une pierre précieuse », lui dit la vieille dame. C'était une fée qui avait pris la forme d'une femme ! En rentrant à la maison, la jeune fille raconta l'aventure à sa mère qui vit sortir de la bouche de sa cadette une rose, deux perles et trois diamants. Elle envoya aussitôt sa fille aînée à la fontaine. Celle-ci ne tarda pas à voir sortir du bois non pas la vieille femme mais une princesse qui lui demanda à boire. La fille refusa d'une manière brutale et impolie. La princesse, qui n'était autre qu'une fée, lui lança : « À chacune de tes paroles, il te sortira de la bouche un serpent ou un crapaud. » De retour à la maison, elle alla se plaindre à sa maman qui vit sortir de la bouche de sa fille adorée une vipère. « Que vois-je ? » cria la mère. C'est la faute à ta sœur. Attends que je l'attrape ! » La cadette se sauva en pleurant. Le fils du roi qui revenait de la chasse vit la pauvre fille qui sanglotait. Il lui demanda pourquoi elle courait ainsi en pleurant. Elle lui raconta l'histoire et de sa bouche jaillirent des perles et des diamants. Le prince l'emmena au palais et la présenta à son père.

Quelques jours après, il l'épousa. Ils vécurent riches et surtout très heureux.

D'après Charles PERRAULT

Je comprends et je dis.

- 1 De qui parle-t-on dans ce texte ?
- 2 Est-ce que la mère traitait ses deux filles de la même manière ?
- 3 Quelle forme a pris la fée devant la fille aînée ? Quel don lui a-t-elle fait ?
- 4 Quelle forme a pris la fée devant la cadette ? Quel don lui a-t-elle fait ?
- 5 Avec ta/ton camarade, complétez le tableau avec des adjectifs qualificatifs de votre choix.

La mère était	La fille aînée était	La cadette était

Je complète et j'écris dans mon cahier

Un jour, à la fontaine, _____ rencontra _____ qui lui demanda à _____ de l'eau.

Nous lisons et nous comprenons

Je lis le texte.

Loundja, la fille du roi



Il était une fois, un royaume gouverné par un roi très sévère qui n'avait pour famille que sa jeune fille Loundja qu'il aimait plus que tout au monde. Loundja était si belle et si charmante que les prétendants se bousculaient aux portes du palais.

Un jour, un bûcheron vint demander sa main. Loundja voulut l'épouser mais le roi refusa. Il voulut la marier à un prince.

Quelques années plus tard, le royaume fut menacé par un terrible monstre qui ravageait tout sur son passage. Tous les guerriers furent mobilisés mais aucun ne réussit à le tuer.

Le roi promit une récompense à celui qui débarrasserait le royaume de ce danger. Le jeune bûcheron qui avait demandé la main de Loundja s'attaqua au danger à deux reprises mais sans succès. Nullement découragé, il alla demander conseil à une fée. Celle-ci lui montra le point faible du monstre. Un soir, au coucher du soleil, le jeune homme pénétra dans la grotte du monstre sans faire de bruit et, d'un grand coup de hache, lui coupa la queue. Le monstre poussa un grand cri mais ne put rien faire car il ne voyait pas dans l'obscurité. Le héros l'acheva sans difficultés et revint chez le roi pour lui annoncer la mort de ce dangereux animal. Le roi tint sa promesse et accorda la main de Loundja au jeune héros. Tous les habitants étaient heureux. Ils furent invités à la grande cérémonie qui dura sept jours et sept nuits.

A partir de ce jour, tout le royaume vécut dans la paix et le bonheur.

Extrait de *Contes d'Algérie*, Editions Flammarion.

Je réponds aux questions.

- 1 Où s'est déroulée cette histoire ? Quels sont les personnages du texte ?
- 2 Comment était le roi ? A qui voulait-il marier sa fille ?
- 3 Comment était Loundja ? Qui a demandé sa main un jour ?
- 4 Par quoi le royaume était-il menacé ? Qui a pu délivrer le royaume de ce danger ?
- 5 Qui est le héros de l'histoire ? Qu'est-ce qui a fait de lui un héros ?
- 6 Complète le tableau suivant par les expressions indiquant :

Le début de l'histoire	La suite des événements du conte	La fin de l'histoire

- 7 Repère la fin de l'histoire et lis-la à haute voix.
- 8 Relis cette partie, puis avec tes mots, raconte-la à ta/ton camarade.

J'écris dans mon cahier.

A partir de ce jour, tout le royaume vécut dans la paix et le bonheur.

Nous lisons et nous comprenons l'histoire

Je lis le texte.

Yennayer et la vieille bergère

Il était une fois, au temps où les animaux et les végétaux parlaient, une vieille bergère qui gardait ses chèvres près d'un immense caroubier.

Alors que le jour déclinait, la bergère s'adressa au premier mois de l'année :
« Yennayer, te voilà dans ton dernier jour et tu n'as pas causé un seul frisson ! Pas de tempête, pas de gel, pas de neige, pas de froid... »

Yennayer, qui entend tout ce qui se dit durant son mois, fut blessé par tant d'ingratitude. Il avait décidé de ne pas souffler le froid pour permettre aux animaux frileux de sortir brouter l'herbe.

Alors, Yennayer, notre mois de Janvier décida de se venger. Sa trentaine terminée, il alla emprunter un jour à Fourar, le mois de février ! A l'époque, les mois et les jours s'interpellaient avec des poèmes !

« Frère Fourar, l'ami des carnassiers
De ta trentaine, prête-moi un jour
Une bergère mal élevée m'a manqué de respect !
Je m'en vais de ce pas la corriger
Pour ce faire, j'ai besoin d'un jour ! »

Fourar donna gracieusement un jour de sa trentaine à Yennayer !

Ainsi, il perdit une journée et se retrouva avec vingt-neuf jours. Yennayer en gagna une pour avoir trente et un jours ! Il fit un froid de canard. Il a plu, il a neigé, la contrée fut gelée. Yennayer eut sa revanche. Nous savons aujourd'hui pourquoi le dernier jour de Yennayer est terriblement frais !

Rachid OULEBSIR, extrait du livre *Les derniers Kabyles*, page 243

Je réponds aux questions.

- 1 Quels sont les personnages du texte ?
- 2 Fourar est : a) une saison b) un mois c) une année d) un jour
- 3 Quand cette histoire s'est-elle déroulée ?
- 4 La bergère : a) achète les bêtes b) vend les bêtes c) garde les bêtes d) chasse les bêtes
- 5 Réponds par Vrai ou Faux.
 - a) A cette époque, les animaux parlaient.
 - b) La bergère était âgée.
 - c) La bergère gardait un caroubier.
- 6 Yennayer fut blessé. Pourquoi ?
- 7 Que fit-il pour se venger de la bergère ?

J'écris dans mon cahier.

Ainsi, Fourar, le mois de février perdit une journée et Yennayer, le mois de janvier, en gagna une.

Nous écrivons une histoire légendaire

Je m'entraîne

1. Je lis le texte.

La légende d'Icare

Il y a très longtemps, Icare et son père Dédale étaient retenus prisonniers en Crète. Ils ne pouvaient s'échapper ni par la voie des mers, ni par celle de la terre car ils étaient très surveillés par Minos, le roi de cette île.

Dédale eut alors l'idée d'inventer des ailes semblables à celles des oiseaux pour s'évader par la voie des airs (les avions n'existaient pas encore à cette époque !).

Pour réaliser son projet, il utilisa des plumes et de la cire.

Une fois l'invention terminée, Dédale mit en garde Icare. Il lui conseilla de ne pas s'approcher trop près de l'eau à cause de l'humidité ou du soleil à cause de la chaleur. Malheureusement, Icare n'écouta pas son père.

Il était tellement émerveillé de pouvoir voler qu'il monta haut... très haut !

Il s'approcha trop près du soleil. La cire de ses ailes fondit. Il tomba dans la mer.

Légende tirée de la Mythologie grecque

2. Je complète le tableau.

Le lieu	Le(s) personnage(s)	L'objet de la légende	Le résultat

3. Je choisis un titre à cette histoire.

- La naissance d'Icare
- La légende d'Icare
- Icare à la plage

4. Je réécris cette histoire. Je complète avec les mots suivants.

La cire - voler - légende - soleil - petit garçon - tomba - des ailes - le conseil

La d'Icare

Icare était un grec. La légende dit qu'il a essayé de grâce à que son père lui avait fabriquées. Mais il n'a pas écouté de son père. Il s'approcha trop du de ses ailes fondit. Il dans la mer.

5. Je lis cette légende à mes camarades.

3

Projet

11

Je lis le texte

La légende de Baddûr le bédouin

Quelque part dans le Sahara, il y avait deux oasis. La première abritait une tribu de bédouins souriants qui faisaient la fête tous les soirs. Quand il n'y avait pas de fête ils en inventaient une ! Dans l'oasis voisine, vivaient les bédouins mélancoliques qui faisaient... la tête. Et quand ils n'avaient aucune raison de faire la tête, eh bien... ils en inventaient une !

Les bédouins souriants disposaient d'une source à eau limpide. Ils avaient installé un ingénieux système comportant un robinet d'arrêt. Les bédouins mélancoliques n'avaient pas de source dans leur oasis. Ils parcouraient de très longues distances sous le redoutable soleil pour se désaltérer, faire boire leurs bêtes et arroser leurs maigres cultures. Ils étaient malheureux.

Parmi ces tristes bédouins, un jeune homme appelé Baddûr résolut un jour de faire changer cette situation. Il décida le soir même d'aller espionner la tribu des bédouins souriants.

Il se rendit à l'oasis voisine. Il fut jaloux de voir les bédouins bavarder tranquillement près de leur source et un officiant ouvrir et fermer un objet magique appelé robinet.

« C'est injuste », se dit Baddûr. De l'eau à domicile ! De l'eau qu'on peut arrêter quand on veut ! A la nuit tombée, il se faufila sans bruit jusqu'à la source. Il coupa le tuyau et repartit avec le robinet sans se soucier de l'eau qui coulait... Peu importe, il s'était emparé de l'objet miraculeux.

De retour chez lui, il réveilla tous les habitants, promettant de l'eau potable. Ils n'avaient qu'à se munir d'un récipient et venir le rejoindre à la place des Têtes. Hélas ! du mystérieux robinet seules quelques gouttes coulèrent, puis... rien. Tout le monde retourna se coucher.

« Il doit y avoir un détail qui m'échappe », se dit-il. Le lendemain, il retourna sur les lieux.

Leur nouveau robinet fonctionne, contrairement au mien. » Il observa la scène de plus près : « Bon sang, à quoi sert un robinet sans tuyau... C'est bel et bien le tuyau qui fait tout ! » se dit-il.

Il regagna l'oasis voisine et se cacha de nouveau jusqu'à ce qu'il n'y ait plus personne en vue puis il se faufila sans bruit jusqu'au nouveau robinet. Il trancha le tuyau un peu bas et repartit en toute hâte avec son ensemble « robinet plus bout de tuyau » sous le bras.

De retour, il réveilla encore tout le monde, affirmant haut qu'on allait voir ce qu'on allait voir. Les bédouins tirés de leur sommeil ne virent pas grand-chose. C'est juste si le premier parvint à remplir un demi-gobelet d'eau (celle contenue dans le bout de tuyau). Puis l'eau refusa de couler.

Cette fois, Baddûr ne dut son salut qu'à ses jambes : les villageois s'étaient mis à sa poursuite. Le chef de l'oasis l'expulsa du village.

Légende des bédouins

Je réponds aux questions.

- 1 De quoi parle-t-on dans ce texte ?
- 2 Comment étaient les habitants de cette région ?
- 3 Qui était Baddûr ? Que décida-t-il de faire un jour ?
- 4 Avec ma/mon camarade, je complète le tableau avec les mots du texte.

Informations	
Les habitants de la première oasis	Les habitants de la deuxième oasis
.....

Je complète, puis j'écris dans mon cahier.

Dans la première oasis vivaient les Dans la deuxième,
habitaient les

3

Projet

121

Annexe 3. Manuel français



5^e

Écrivains et œuvres littéraires



	Chapitres
• Homère (viii ^e s. av. J.-C.) Odyssée	11
• Virgile (70-19 av. J.C.) Énéide	11
• Ovide (43 av. J.-C. - 17 ap. J.-C.) Les Métamorphoses	9
• Plutarque (46-vers 125) Vies parallèles des hommes illustres	11

• Contes des Mille et une Nuits (ix ^e siècle)	7
• La Chanson de Roland (fin xi ^e siècle)	10
• Chrétien de Troyes (vers 1135-vers 1189) Romans Erec et Énide	10 12
• Béroul et Thomas (xii ^e siècle) Tristan et Iseult	10
• Le Roman de Renart (1170-1250)	10
• Marco Polo (1254-1324) Le Devisement du monde ou Le Livre des merveilles	1
• Ibn Battûta (1304-1377) Voyages	1

	Chapitres
• Christophe Colomb (1451-1506) La Découverte de l'Amérique	1
• Thomas More (1478-1535) L'Utopie	9
• François Rabelais (1494-1553) Le Quart Livre Gargantua	9 12
• Joachim du Bellay (1522-1560) Les Regrets	2
• Jean de Léry (1534-1613) Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil	1



Antiquité

Moyen Âge

XV^e - XVI^e siècles

	Chapitre
• Amphore grecque (vii ^e siècle av. J.-C.)	11



	Chapitres
• Enluminures (xii ^e -xiv ^e siècles)	10
• Vitrail de la cathédrale de Chartres (xiii ^e siècle)	10

	Chapitres
• Piero della Francesca (1415-1492) La Cité idéale	9
• Sandro Botticelli (1446-1510) Le Printemps	9
• Jean Goujon (1510-vers 1567) La Fontaine d'Adonis	12
• Pieter Brueghel l'Ancien (1525-1569) La Tour de Babel	9

Œuvres d'art

 <p>Chapitres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jean de La Fontaine (1621-1695) Fables 2 • Le Songe de Polixène 12 • Molière (1622-1673) L'Avare 6 • Le Malade imaginaire 6 • Le Bourgeois gentilhomme 6 • Jonathan Swift (1667-1745) Les Voyages de Gulliver 9 • Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) Rêveries d'un promeneur solitaire 12 • James Cook (1728-1779) Relations et voyages autour du monde 1 	<p>Chapitres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alfred de Vigny (1797-1863) Poèmes antiques et modernes 2 • Alexandre Dumas (1802-1870) Les Trois Mousquetaires 11 • Victor Hugo (1802-1885) Les Orientales 8 • La Légende des siècles 10 • Les Chansons des rues et des bois 12 • George Sand (1804-1875) La Mare au diable 12 • Gérard de Nerval (1808-1855) Odelettes 2-8 • Alfred de Musset (1810-1857) Poésies posthumes 8 • Théophile Gautier (1811-1872) Poésies 8 • Charles Baudelaire (1821-1867) Les Fleurs du mal 2 • Jules Verne (1828-1905) Le Tour du monde en 80 jours 3 • Dans Paris - La Terre 12 • Paul Verlaine (1844-1896) Poèmes saturniens 8 • Guy de Maupassant (1850-1893) « L'Espérance et le Doute » Poésies diverses 1 • Partie de campagne 8 • Émile Verhaeren (1855-1916) Les Forces tumultueuses 12 • Jules Renard (1864-1910) Poil de Carotte 2 	<p>Chapitres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guillaume Apollinaire (1880-1918) Alcools 2 • Stefan Zweig (1881-1942) Magellan 1 • Jules Supervielle (1884-1960) Oublieuse mémoire 8 • Alain-Fournier (1886-1914) Le Grand Meaulnes 4 • Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944) Terre des hommes 11 • Jacques Prévert (1900-1977) Le Roi et l'Oiseau 9 • Jean-Paul Sartre (1905-1980) Les Mots 4 • Eugène Guillevic (1907-1997) Paroi 2 • René Barjavel (1911-1985) L'Enchanteur 10 • Italo Calvino (1923-1985) Les Villes invisibles 9 • Maryse Condé (née en 1937) Rêves amers 4 • J.M.G. Le Clézio (né en 1940) Mondo et autres histoires 5 • Jean-Christophe Rufin (né en 1952) Le Grand Cœur 1 • Delphine de Vigan (née en 1966) No et moi 4
<p>XVI^e - XVIII^e siècles</p>	<p>XIX^e siècle</p>	<p>XX^e - XXI^e siècles</p>
<p>Chapitres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le Bernin (1598-1680) Énée, Anchi et Ascagne 11 • Château de Versailles (des 1623) 12 • Jan Van Kessel L'Ancien (1626-1679) Le Jardin d'eden 12 	<p>Chapitres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jean-Baptiste Camille Corot (1796-1875) Solitude, souvenir du Vigen 12 • Jean-François Millet (1814-1875) Un Semeur 12 • Claude Monet (1840-1926) Les Tuileries - Le Parc Monceau 12 • Auguste Renoir (1841-1919) Canotiers à Chatou 12 • Vincent Van Gogh (1853-1890) Le Semeur au soleil couchant 12 • Herbert James Draper (1863-1920) Tristan et Yseult 10 • Félix Vallotton (1865-1925) Clair de lune 8 • Pierre Bonnard (1867-1947) Trains et chalands à Vernon 2 	 <p>Chapitres</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fernand Léger (1881-1955) Album Le Cirque 2 • Pablo Picasso (1881-1973) La Famille des saltimbanques 2 • Edward Hopper (1882-1967) Collines au sud de Truro 2 • Pierre de Belay (1890-1947) Enfants jouant au jardin du Luxembourg 4 • Paul Grimault (1905-1994) Le Roi et l'Oiseau (film) 9 • Sebastião Salgado (né en 1944) Portrait des Nénésets dans leur tchoum 1



Sommaire

I Se chercher, se construire p. 14-61

1. Le récit de voyage ou l'appel du large
2. Visions poétiques et artistiques du voyage
(Parcours d'éducation artistique et culturelle)
3. Le roman d'aventure : frissons et dangers (Atelier lecture)

II Vivre en société, participer à la société p. 62-125

4. Récits d'apprentissage
5. J. M. G. Le Clézio, *Mondo et autres histoires* (Atelier lecture)
6. Molière, drôles d'histoires de famille !

III Regarder le monde, inventer des mondes p. 126-173

7. Des contes et leurs univers imaginaires (Parcours de lecture)
8. Mondes imaginaires en poésie (Atelier poésie)
9. L'utopie : outil de réflexion ou jeu de l'imagination ?

IV Agir sur le monde p. 174-229

10. Chansons de geste et romans de chevalerie
11. Des héros mythologiques aux héros médiatiques

V L'être humain est-il maître de la nature ? p. 230-253

12. L'homme face à la nature : toute une histoire ! (Projet interdisciplinaire)

Étude de la langue p. 254-377

I Se chercher, se construire

1 Le récit de voyage ou l'appel du large

INTERDISCIPLINARITÉ
HISTOIRE - GÉOGRAPHIE - EMC - HDA

→ Que révèlent les récits de voyage sur les autres et sur soi ?

Lire, comprendre, interpréter

S'interroger et s'informer sur...

• Des grands explorateurs aux « Étonnants Voyageurs » 16

Sur les traces de voyageurs entre Moyen Âge et XVIII^e siècle

• Quel regard sur une cité chinoise ?, M. POLO, 18

• Le Devisement du monde ou Le Livre des merveilles

• Comment décrire l'inconnu ?, J. DE LÉRY, 20

• À la rencontre de l'autre, Ch. COLOMB, 22

• La Découverte de l'Amérique

• Sous le regard des uns et des autres, IBN BATTÛTA, 24

Voyages

• À la recherche d'un passage, S. ZWEIG, Magellan, 26

• Pourquoi prendre le large ?, J.-Ch. RUFIN, Le Grand Cœur, 28

Lire et échanger sur des œuvres complètes

Parcours de lecture guidé J. WASSERMANN, 30

L'Or de Jamaïque

Le cercle des lecteurs Récits de vie de grands voyageurs, 31

Pratiquer l'oral 32

• Écouter et dire G. DE MAUPASSANT

« L'Espérance et le Doute » *Écho du poète*

• Réaliser l'interview fictive d'une exploratrice

A. DAVID-NÉEL

• Débattre Souhaiteriez-vous faire du tourisme spatial ?

Organiser le travail d'écriture 34

Sujet 1 Imaginer un récit de voyage à partir

d'une photographie de S. SALGADO *Activité guidée*

Sujets 2 et 3 *Activités en autonomie* 35

A. Préparer l'écrit et rédiger au brouillon

B. Améliorer le brouillon et rédiger au propre

C. Travailler la langue pour améliorer l'écrit

Lexique Le voyage - Le portrait - L'étonnement -

Des verbes pour animer une description 36

Orthographe Les accords dans le groupe nominal 37

Grammaire Trois outils pour mieux décrire 37

Construire le bilan 38

• Qu'ai-je appris ?

• Qu'avons-nous compris ?

• Je rédige mon bilan

Évaluer ses compétences 39

J. COOK, Relations de voyages autour du monde

2 Visions poétiques et artistiques du voyage

Parcours d'éducation artistique et culturelle

INTERDISCIPLINARITÉ
HDA

A Le voyage ou le plaisir des sens

Écouter et mettre en voix des poèmes

• A. DE VIGNY, « La Frégate "La Sérieuse" », F. ROUX

• G. DE NERVAL, « Le Relais », W. VON DIEZ

• É. VERHAEREN, « Un matin »

• M. FOMBEURE, « Le tortillard », P. BONNARD

• G. JEAN, « Sur mon vélocross », F. LÉGER

B Pourquoi partir ?

1. Lire et étudier une anthologie

• J. DU BELLAY, « Heureux qui, comme Ulysse... »

• J. DE LA FONTAINE, « La Tortue et les Deux Canards »

• Ch. BAUDELAIRE, « Le Voyage »

• G. APOLLINAIRE, « Les Saltimbanques », P. PICASSO

• GUILLEVIC, « Je traverserai la lande... »

2. Comparer la vision des voyages dans les poèmes de l'anthologie

3. S'initier aux formes poétiques

C Dans les pas des poètes

1. Constituer une anthologie

2. Présenter un poète et un de ses poèmes



3

Le roman d'aventure :
frissons et dangers

Atelier lecture



INTERDISCIPLINARITÉ

MDA - EMC

Jules Verne, *Le Tour du monde en 80 jours*

Activité 1	
Explorer Internet pour se renseigner sur Jules Verne et son œuvre	52
Activité 2	
Lire le roman par étapes	54
Activité 3	
Explorer le monde de Phileas Fogg	56
A. L'espace	
B. Le temps	
C. L'objectif de Jules Verne	
Activité 4	
Comprendre et interpréter le roman	58
A. La place de la modernité du XIX ^e siècle dans le roman	
B. L'écriture d'un roman d'aventure	
C. Le personnage de Phileas Fogg	
D. Le voyageur à la découverte de l'Autre	
Activité 5	
Réfléchir aux valeurs morales du roman	59
Activité 6	
Rédiger un court chapitre à la manière de Jules Verne	60
Activité 7	
Étudier les adaptations au cinéma et au théâtre	60
<i>Lire et échanger sur des œuvres complètes</i>	
Le cercle des lecteurs Romans d'aventure	61



II Vivre en société, participer à la société

4

Récits d'apprentissage

INTERDISCIPLINARITÉ
 EMI – EMC – GÉOGRAPHIE

➔ Est-ce facile de grandir au contact des autres ?

Lire, comprendre, interpréter

S'interroger et s'informer sur...

- L'enfant dans la littérature et dans la société 64

Récits d'apprentissage : en famille

- Dans le cercle familial ? J. RENARD, *Poil de Carotte* 66
- Le poids des paroles d'adultes, M. FERAOUN, *Le Fils du pauvre* 68
- Une demande délicate, D. DE VIGAN, *No et moi* 70

Récits d'apprentissage : face à autrui

- Face aux enfants du jardin public, J.-P. SARTRE, *Les Mots* 72
- Une vie nouvelle, ALAIN-FOURNIER, *Le Grand Meaulnes* 74
- Changements de vie, Y. ZELEKE, *Lamb*, J. BERTUCCELLI, *La Cour de Babel* 76

Lire et échanger sur des œuvres complètes

- Parcours de lecture guidé M. CONDÉ, *Rêves amers* 78
- Le cercle des lecteurs Récits d'enfance et de famille 79

Pratiquer Total

- Expliquer un texte documentaire Dépliant « Mes réseaux et moi » 80
- Débattre Apprendre à se comporter sur les réseaux sociaux

Organiser le travail d'écriture

Sujet 1 Raconter un événement qui change la vie du narrateur ou de la narratrice (Activité guidée) 82

Sujets 2 et 3 (Activités en autonomie) 83

A. Préparer l'écrit et rédiger au brouillon

B. Améliorer le brouillon et rédiger au propre

C. Travailler la langue pour améliorer l'écrit

Lexique Le vocabulaire du changement – Le vocabulaire des sentiments et des relations humaines 84

Orthographe Conjuguer et accorder les verbes avec leur sujet à l'imparfait et au passé simple 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

Grammaire Employer l'imparfait et le passé simple dans un récit au passé 85

5

 J. M. G. Le Clézio, *Mondo et autres histoires*

Atelier lecture

ÉVALUÉ
 EP
 AP

Activité 1

Faire connaissance avec l'écrivain-voyageur 86

Activité 2

Lire des extraits pour choisir une nouvelle 90

Activité 3

Étudier des nouvelles en réseau 93

Activité 4

Participer à un débat 93

- Qu'est-ce qui caractérise les rapports des adolescents avec les autres ?
- Quel rôle le voyage joue-t-il dans l'apprentissage des héros (ou des héroïnes) de ces nouvelles ?
- Quel rapport les héros (ou les héroïnes) entretiennent-ils (elles) avec la nature ?



6

Molière, drôles d'histoires de famille

BOULET
EPIINTERDISCIPLINARITÉ
HDA – EMC – HISTOIRE –
ÉDUCATION MUSICALE – EPS

➤ Peut-on rire de querelles familiales au théâtre ?

Lire, comprendre, interpréter

S'interroger et s'informer sur...

- Molière, le théâtre à l'italienne, le générique de la pièce 96

L'Avare : quelle famille !

- Confidences entre frère et sœur, I, 2 98
- Affrontement maître-valet, I, 3 101
- Projets de mariage et qui-proquo, I, 4 103
- Valère, juge et partie, I, 5 106
- Cléante et Harpagon, emprunteur et usurier, II, 2 109
 - > Lire en autonomie, II, 3 à IV, 2
- Une proposition sincère ?, IV, 3 112
 - > Lire en autonomie, IV, 4-6
- Un monologue comique ?, IV, 7 115
 - > Lire en autonomie, V

Pratiquer Total

- Expliquer L'autorité paternelle au XVII^e siècle
- Échanger et débattre Le rôle de la comédie – *L'Avare*, une comédie ?

Lire et échanger sur des œuvres complètes

- Parcours de lecture guidé MOLIÈRE, *Le Bourgeois gentilhomme* 118

Organiser le travail d'écriture

- **Sujet 1** Imaginer une scène de qui-proquo comique en famille ou entre amis (Activité guidée) 120

- **Sujets 2 et 3** (Activités en autonomie) 121

- Préparer l'écrit et rédiger au brouillon
- Améliorer le brouillon et rédiger au propre
- Travailler la langue pour améliorer l'écrit

Lexique Le champ lexical des relations avec autrui – Des noms, sources de qui-proquos – Pour créer le qui-proquo : une souris et les autres noms 122

Orthographe Le verbe et son sujet aux 1^{re} et 2^e personnes : l'accord au présent de l'indicatif – L'accord de l'attribut et du participe passé employé avec être 123

Grammaire La phrase injonctive à l'impératif et au futur – La phrase interrogative 123

Construire le bilan

- Qu'ai-je appris ?
- Qu'avons-nous compris ?
- Je rédige mon bilan 124

Évaluer ses compétences

- MOLIÈRE, *Le Malade imaginaire*, I, 5 125



7 Regarder le monde, inventer des mondes		8 Mondes imaginaires en poésie	
Des contes et leurs univers imaginaires		Atelier poésie	
Parcours de lecture		Atelier poésie	
<p>INTERDISCIPLINARITÉ EMC – HISTOIRE – HDA – SVT</p> <p>Parcours de lecture 1 126</p> <ul style="list-style-type: none"> E. REBERG, <i>Ito ou la vengeance du samouraï</i> (Textes intégrés) <p>A. Lire en autonomie B. Rendre compte oralement de la lecture C. Comprendre la leçon du conte</p> <p>Parcours de lecture 2 134</p> <ul style="list-style-type: none"> Les <i>Mille et Une Nuits</i>, adaptation de J. CASSABOIS <p>A. Découvrir les contes des <i>Mille et Une Nuits</i> B. Lire le recueil et en rendre compte à la manière de Sheherazade C. Réaliser un livre illustré</p> <p>Parcours de lecture 3 136</p> <ul style="list-style-type: none"> R. PIUMINI, <i>La verluissette</i> <p>A. Lancer la lecture : analyser la première et la quatrième de couverture B. Lire le roman C. Les personnages D. Réfléchir au rôle de la peinture E. Comprendre le sens du roman</p> <p>Lire et échanger sur des œuvres complètes</p> <p>Le cercle des lecteurs : Contes des XX^e et XXI^e siècles 137</p>		<p>INTERDISCIPLINARITÉ HDA – ARTS PLASTIQUES – ÉDUCATION MUSICALE</p> <p>Activité 1</p> <p>Comprendre un poème et le mettre en voix 138</p> <ul style="list-style-type: none"> V. HUGO, <i>Les Djinns</i> <p>Activité 2</p> <p>Lire un parcours poétique 142</p> <p>Au pays de la fantaisie</p> <ul style="list-style-type: none"> Ch. TRÉNET, « Une noix » T. GAUTIER, « Les Colombes » J. SUPERVIELLE, « Il a plu si fort » <p>Au pays de l'étrange</p> <ul style="list-style-type: none"> G. DE NERVAL, « Sur le pays des chimères » A. DE MUSSET, « Vision » <p>Au pays du rêve</p> <ul style="list-style-type: none"> G. DE MAUPASSANT, « Le Sommeil du mandarin » P. VERLAINE, « Soleils couchants » <p>Activité 3</p> <p>Petite fabrique poétique 147</p> <p>Activité 4</p> <p>Projet pluridisciplinaire 147</p>	



9

L'utopie : outil de réflexion ou jeu de l'imagination ?

149

INTERDISCIPLINARITÉ

EMC - LCA - JDA - HISTOIRE -
GÉOGRAPHIE - ARTS PLASTIQUES

→ Pourquoi inventer des mondes imaginaires ?

Lire, comprendre, interpréter

S'interroger et s'informer sur...

- Les sources antiques et bibliques de l'utopie.
P. BRUEGHEL L'ANCIEN 150

L'utopie : entre fable et fantaisie

- L'île d'Utopie, Th. MORE, *L'Utopie*, P. DELLA FRANCESCA 152
- Quel rêve de société pour l'an 2440 ?, L.-S. MERCIER 154
- Utopies urbaines, E. VERHAEREN, *Les Campagnes hallucinées*, J. LANG, E. BILAL 156
- Au royaume de Takicardie, P. GRIMAUTY, J. PRÉVERT, *Le Roi et l'Oiseau* 158
- Voyages en terres inconnues, F. PLACE, *Atlas des géographes d'Orbae*, F. RABELAIS, *Le Quart Livre* 160

Lire et échanger sur des œuvres complètes

Parcours de lecture guidé J. SWIFT, *Les Voyages de Gulliver* 162

Le cercle des lecteurs Récits de voyages dans des mondes imaginaires 165

Pratiquer l'oral

- Pratiquer le compte rendu Réaliser et présenter un portfolio numérique sur l'utopie
- Formuler un avis Dubai est-elle une utopie ?
- Participer à un débat Seriez-vous prêts, comme les habitants de l'île d'Utopie, à changer de maison tous les dix ans ?

Organiser le travail d'écriture

Sujet 1 Imaginer une ville du futur Activité guidée 168

Sujet 2 Écriture collaborative 169

A. Préparer l'écrit et rédiger au brouillon

B. Améliorer le brouillon et rédiger au propre

C. Travailler la langue pour améliorer l'écrit

Lexique La cité idéale : l'apparence – les valeurs – le déplacement – l'observation 170

Orthographe Conjuguer et accorder les verbes à la 3^e personne au présent du conditionnel – Conjuguer et accorder les verbes au présent du subjonctif 171


Grammaire Exprimer l'imaginaire : les emplois du présent du conditionnel – la négation – les adverbes – l'utilisation du superlatif 171

Construire le bilan

- Qu'ai-je appris ?
- Je rédige mon bilan

Évaluer ses compétences

L. CALVINO, *Les Villes invisibles* 173



/ 9

TV Agir sur le monde

10

Chansons de geste et romans de chevalerie

174

INTERDISCIPLINARITÉ

HISTOIRE – LCA – HDA – EMC – EM1

→ Pourquoi les héros chevaleresques fascinent-ils toujours ?

Lire, comprendre, interpréter

- S'interroger et s'informer sur...
 - La littérature au Moyen Âge 176
- La chanson de geste
 - Roland, un héros fondateur, *La Chanson de Roland*, *Vitrail* 178
- L'idéal chevaleresque dans les romans de Chrétien de Troyes
 - Perceval, l'apprentissage des vertus chevaleresques 180
 - Yvain, un modèle de chevalier 182
 - Lancelot, le combat d'Amour et Raison 184
 - Perceval et Gauvain, deux chevaliers face au Graal 186
 - La représentation du chevalier à l'écran, entre idéalisation et parodie 188
- Lire et échanger sur des œuvres complètes
 - Parcours de lecture guidé. Une histoire d'amour mythique, *Tristan et Iseult*, J. BOUVIER / R. WAGNER 190
 - Le cercle des lecteurs. Adaptations contemporaines des récits de la Table ronde 193

Pratiquer l'oral

194

- Dire de mémoire un texte littéraire. V. HUGO, « Le Mariage de Roland » *L'écho du poète*
- Comprendre des discours oraux
 - La légende de la Table ronde
- Formuler un avis personnel. Selon vous, quel chevalier incarne le mieux l'idéal chevaleresque ?

Organiser le travail d'écriture

- Sujet 1. Récrire en le parodiant le récit d'une prouesse chevaleresque. *Activité guidée* 196
- Sujet 2. *Activité en autonomie* 197
- Sujet 3. *Écriture collaborative* 197
 - A. Préparer l'écrit et rédiger au brouillon
 - B. Améliorer le brouillon et rédiger au propre
 - C. Travailler la langue pour améliorer l'écrit
- Lexique. Le vocabulaire du combat – L'expression de la violence – Valeurs et antivaluers chevaleresques 198
- Grammaire. Travailler la cohérence du récit 199
- Orthographe. Vérifier les accords 199

Construire le bilan

200

- Qu'ai-je appris ?
- Je m'autoévalue
- Je rédige mon bilan

Évaluer ses compétences

201

R. BARJAVEL, *L'Enchanteur*

11

Des héros mythologiques aux héros médiatiques

202

INTERDISCIPLINARITÉ

LCA – HISTOIRE – EPS – EMC – HDA

→ Qu'est-ce qu'un héros ?

Lire, comprendre, interpréter

- S'interroger et s'informer sur...
 - Le héros et l'épopée 204
- L'évolution des figures héroïques et de leurs valeurs
 - Ulysse ou la renommée d'un héros épique, HOMÈRE, *Odyssee*, *Amphore grecque* 205
 - Énée ou la mission du héros épique, VIRGILE, *Énéide*, LE BERNINI 208
 - Alexandre, figure historique ou mythique ?, PLUTARQUE, *Vies parallèles* 210
 - « Les pauvres gens » ou l'héroïsme des humbles, V. HUGO, *La Légende des siècles* 212
 - Guillaumet, l'aviateur héros de l'extrême, A. DE SAINT-EXUPÉRY, *Terre des hommes* 214
 - Malala ou le combat pacifique d'une enfant : M. YOUSAFZAI, *Moi, Malala* 216
 - De Zorro aux super-héros 218
- Lire et échanger sur des œuvres complètes

Le cercle des lecteurs. Épopées et biographies : des héros fictifs aux héros réels
Parcours de lecture guidé. A. DUMAS, *Les Trois Mousquetaires* 219

Pratiquer l'oral

222

- Dire et mettre en voix. J. BARBEY D'AUREVILLE, « Le Cid Campeador » *L'écho du poète*
- Exposer. Présenter des héros de bande dessinée
- Débattre. Les sportifs sont-ils des héros ?

Organiser le travail d'écriture

- Sujet 1. Rédiger un récit épique à partir d'une brève. *Activité guidée* 224
- Sujets 2 et 3. *Activités en autonomie* 225
 - A. Préparer l'écrit et rédiger au brouillon
 - B. Améliorer le brouillon et rédiger au propre
 - C. Travailler la langue pour améliorer l'écrit
- Lexique. Verbes d'action – Le champ lexical du courage 226
- Orthographe. L'accord du verbe avec un sujet 227
- Grammaire. La dramatisation : travailler la syntaxe 227

Construire le bilan

228

- Qu'ai-je appris ?
- Je m'autoévalue
- Je rédige mon bilan

Évaluer ses compétences

229

M. MORPURGO, *Robin des bois*

V L'être humain est-il maître de la nature ?

12

L'homme face à la nature :
toute une histoire !

230

Projet interdisciplinaire



INTERDISCIPLINARITÉ

LCA - HDA - EMC -
HISTOIRE - SVT

Activité 1

Lire et partager ses lectures

230

Thème A

Les jardins : de l'Antiquité au ^{XXI}^e siècle

230

- Le jardin d'Éden dans la Bible, *La Bible, Genèse*
- Le mythe du jardin des Hespérides, J. CASSABOIS, *L'Épopée d'Héraclès*
- Les jardins suspendus de Babylone, *Science et Vie Junior*
- Verger médiéval, Ch. DE TROYES, *Erec et Énide*
- Un jardin d'agrément du ^{XVI}^e siècle, F. RABELAIS, *Gargantua*
- Jardins à la française au ^{XVII}^e siècle, *Histoire Junior*, « L'eau », J. DELA FONTAINE
- Jardins publics et squares de Paris au ^{XIX}^e siècle, É. ZOLA, « Dans Paris », C. MONET
- Des jardins contemporains : J. DUTRONC, « Le petit jardin », L. SCHUITEN, *Vers une cité végétale ?*

Thème B

Regards d'artistes : l'homme et la nature aux ^{XVIII}^e et ^{XIX}^e siècles

240

- Le laboureur, G. SAND, *La Mare au diable*
- Le semeur, É. ZOLA, *La Terre*, J.-F. MILLET
- V. HUGO, « Saison des semailles, le soir », *Les chansons des rues et des bois*, V. VAN GOGH
- Le lac de Biènné, J.-J. ROUSSEAU, *Réveries d'un promeneur solitaire*
- A. DE LAMARTINE, « Le Vallon », *Méditations poétiques*
- Journée à la campagne, G. DE MAUPASSANT, *Partie de campagne*, A. RENDIR

Thème C

Quelles sont les responsabilités de l'être humain
à l'égard de la Terre aux ^{XX}^e et ^{XXI}^e siècles ?

246

- À qui la faute ?, M. PIQUEMAL, *Les Philo-fables pour la Terre*
- Dans l'atelier du philosophe, M. PIQUEMAL, *Les Philo-fables pour la Terre*
- La disparition de la mer d'Aral, *National Geographic*
- Conférence des Nations unies sur les changements climatiques (COP21), décembre 2015, Paris
- La fondation *Goodplanet* de Yann Arthus-Bertrand

Lire et échanger sur des œuvres complètes

251

Le cercle des lecteurs Récits sur les dangers que court la Terre

Activité 2

Débatte

252

- Gilles Clément : « Jardiner, c'est résister », L. LAVOCAT

Activité 3

Élaborer des projets

253

1. Réaliser une synthèse sous une forme journalistique
2. Réaliser un projet pour présenter un travail interdisciplinaire
3. Faire un exposé sur les métiers du jardin ou les métiers agricoles *Parcours Avenir*



Étude de la langue

Sommaire de l'Étude de la langue

Classes grammaticales et fonctions grammaticales

P. 254

P. 256

Les principales classes de mots

Comprendre et orthographier le verbe

1. Qu'est-ce qu'un verbe ?	258
2. La composition du verbe (Orthographe)	260
3. Formes des temps simples de l'indicatif (Orthographe)	262
4. Formes des temps composés de l'indicatif (Orthographe)	266
Formes des principaux modes :	
5. L'infinitif	268
6. Le participe présent (Orthographe)	269
7. Le participe passé (Orthographe)	270
8. L'impératif (Orthographe)	271
9. Le présent du subjonctif (Orthographe)	272
↳ Dans les chapitres	
– Conjuguer et accorder les verbes au présent du subjonctif	171
10. Le présent du conditionnel (Orthographe)	274
↳ Dans les chapitres	
– Conjuguer et accorder les verbes à la 3 ^e personne au présent du conditionnel	171

Les autres mots variables

11. Le nom (Orthographe)	275
12. L'adjectif : ses formes et ses rôles (Orthographe)	278
13. Les pronoms :	
A. les pronoms personnels, possessifs, démonstratifs	280
B. les pronoms relatifs	282
14. Les déterminants	284

Les mots invariables

15. Les prépositions et leurs rôles	286
16. Les conjonctions de coordination et leurs rôles	288
17. Les conjonctions de subordination et leurs rôles	289
18. Les adverbes et leurs rôles	290
↳ Dans les chapitres	
– Les adverbes	171
– La dramatisation : travailler la syntaxe	227

Les groupes grammaticaux

19. Le groupe nominal et le groupe verbal	292
---	-----

La formation et l'histoire des mots

20. Radical et familles de mots (Orthographe)	294
--	-----

Le mot

21. La formation des mots par dérivation (Orthographe)	296
22. La formation des mots par composition (Orthographe)	298
23. Les emprunts aux langues étrangères	299
24. De l'ancien français au français moderne (Orthographe)	300
25. Les glissements de sens	302

Le choix et le sens des mots

26. Le champ sémantique des verbes	304
27. Le champ lexical	306
↳ Dans les chapitres	
– Les adverbes	171
– Le voyage, le portrait, l'étonnement	36
– Le changement, les sentiments et les relations humaines	84
– Les relations avec autrui	122
– La cité idéale : l'apparence – les valeurs – le déplacement – l'observation	170
– Le combat, la violence, valeurs et antivaluers chevaleresques	198
– Le courage	226
28. La polysémie : sens propre, sens figuré	308
↳ Dans les chapitres	
– Des noms, sources de quiproquos	122
– Pour créer le quiproquo : une souris et les autres noms	122
29. Les expressions figées	310
30. Mots génériques et mots spécifiques (Interdisciplinarité)	312
↳ Dans les chapitres	
– Des verbes pour animer une description	36
31. La synonymie	313

Le choix, le sens et l'orthographe des mots

32. Le son [E] : infinitif, participe passé et imparfait	314
33. Les finales verbales en [i]	317
Choisir entre des formes homophones :	
34. Les emplois de <i>et / est ; a / à ; ou / où</i>	318
35. Les emplois de <i>la / là / l'a / l'as</i>	320
36. Les emplois de <i>ce / c' ou se / s'</i>	322
37. Les emplois de <i>ont / on / on n'</i>	324
38. Les emplois de <i>ma, ta, mon, ton / m'a, t'a, m'ont, t'ont</i>	326

Fleurs d'encre

Nouveau programme

Cycle 4

C. Bertagna & F. Carrier

Français

5^e

Disponible en manuel numérique multisupport



- L'intégralité du manuel
- De nombreux textes du manuel enregistrés par des comédiens
- Des dictées audio
- Des parcours interactifs de lectures d'image
- Des extraits vidéo de théâtre et de cinéma (dont des ressources INA)

➔ Disponible sur www.kiosque-edu.com



20/9906/5
ISBN : 978-2-01-395311-5

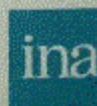


9 782013 953115

Poids : 906 g

hachette
EDUCATION

www.hachette-education.com





Évaluer ses compétences

Un peuple plus heureux que nous ?

Au XVIII^e siècle, James Cook découvre la façon de vivre des habitants de l'Australie.

Ils vivent par petits groupes le long de la côte, ou sur les rives des lacs, des rivières, des criques, etc. Ils ne semblent pas avoir d'habitations fixes, mais se transportent d'endroit en endroit, comme des bêtes sauvages à la recherche de nourriture, et ne s'assurent leur subsistance qu'au jour le jour, suivant ce qu'ils rencontrent. Ils ont des harpons de bois, à deux, trois ou quatre fourchons¹, très ingénieusement faits, avec lesquels ils piquent le poisson. Nous les avons aussi vus toucher des poissons ou des oiseaux avec leurs javelines², dont ils se servent aussi bien pour tuer d'autres animaux. Ils ont aussi des harpons pour piquer les tortues, mais je ne crois pas qu'ils en prennent beaucoup, excepté à la saison où elles viennent pour pondre. Bref, ces peuples vivent principalement de la chasse et de la pêche, mais principalement de cette dernière. Sur toute la surface de leur pays, nous n'avons vu un pouce de terre cultivée. [...] Nous ne leur avons jamais vu manger quoi que ce soit de cru, ils font rôtir ou griller tout ce qu'ils mangent sur de petits feux lents. Leurs maisons sont de misérables petits abris guère plus grands qu'un four, faits de branches, d'écorces, d'herbes, etc. ; encore ne s'en servent-ils que pendant la saison humide, car pendant la journée, c'est en plein air qu'on les voit le plus souvent dormir. [...]

Ce que j'ai dit des naturels³ de la Nouvelle-Hollande⁴ pourrait faire croire que ce peuple

est le plus misérable qui existe ; mais en réalité ils sont beaucoup plus heureux que nous Européens, étant totalement ignorants non seulement du superflu, mais aussi des commodités⁵ nécessaires tellement recherchées en Europe. [...] De leur propre aveu, la terre et la mer leur fournissent toutes les choses nécessaires à la vie. Ils ne convoitent⁶ pas des maisons magnifiques pourvues de nombreux serviteurs. Ils vivent dans un climat beau et chaud, et profitent de tous les bienfaits soufflés qui agitent l'air de sorte qu'ils n'éprouvent pas le besoin d'avoir des vêtements : quand nous leur en donnâmes, ils les abandonnèrent négligemment dans un bois ou sur les plages, comme s'ils ne savaient absolument pas qu'en faire : en bref, ils ne semblèrent attacher de prix à rien de ce que nous leur donnions, et ne voulurent se séparer de rien de ce qu'ils possédaient en échange de n'importe quel objet que nous pouvions leur offrir, ce qui prouve à mon avis qu'ils se considèrent comme pourvus de tout ce qui est nécessaire pour vivre, et qu'ils n'ont aucun superflu.

J. COOK, *Relations de voyages autour du monde*, traduction de l'anglais par G. Rives, © Éditions Julliard, 1980.

1. nourriture.
2. dents.
3. petites lances.
4. peuples originaires de la région.
5. Australie.
6. ce qui est confortable et pratique.
7. désirent.

► **Socle** Élaborer une interprétation de textes littéraires

- 1 Comment les habitants de la Nouvelle-Hollande se nourrissent-ils ?
- 2 a. Comment leurs maisons sont-elles faites ?
b. Sont-elles destinées à durer ? Pourquoi ?
- 3 Selon James Cook, ces « naturels » sont-ils misérables ou heureux ? Sur quelles observations s'appuie-t-il pour justifier son point de vue ?

► **Socle** Établir des liens entre des productions littéraires
Utiliser l'écrit pour penser et pour apprendre

- 4 De quels textes du chapitre rapprocheriez-vous celui-ci ? Développez votre réponse.
- 5 Les voyages peuvent-ils modifier notre vision de l'Autre ? Rédigez un paragraphe en vous appuyant sur les textes du chapitre.

INTERDISCIPLINAIRE
BAC

Le poids des paroles d'adultes

Mouloud Feraoui
1915-2002

Cet écrivain algérien francophone est né en Kabylie, région du nord de l'Algérie où se situe l'histoire du *Fils du pauvre*, un récit d'enfance où l'auteur a mis une part de sa propre vie.

Adulte, le narrateur, Fouadou Mervad, raconte ses souvenirs d'enfance avec ses deux tantes, Nana et Khalti.

Quand le sommeil ne vient pas, pendant que Nana travaille, nous racontons des histoires.

Je dois dire que ces histoires m'attiraient beaucoup chez mes tantes. Mon père et mère ne nous en racontaient jamais. Veiller avec eux n'avait rien d'agréable. Ce n'étaient que calculs, projets, discussions auxquels je ne comprenais rien et qui ne reconfortaient personne. Parfois c'étaient des critiques ou des médisances qui me faisaient haïr un voisin ou un parent. Avec Khalti c'était différent. Pendant les récits, nous étions elle et moi des êtres à part. Elle savait créer un monde imaginaire sur lequel nous régnions. Je devenais arbitre et soutien du pauvre orphelin qui veut épouser une princesse, j'assistais tout puissant au triomphe du petit M'Quidech¹ qui a vaincu l'Ogresse² ; je soufflais de sages répliques au Hechaichi³ qui tente d'éviter les pièges du sultan⁴ sanguinaire. Ils sont loin les fronts soucieux et les soupirs de mes parents, par les interminables nuits d'hiver. L'histoire coule de la bouche de Khalti et je la bois avidement. C'est ainsi que j'ai fait connaissance avec la morale et le rêve. J'ai vu le juste et le méchant, le puissant et le faible, le rusé et le simple. Ma tante pouvait me faire rire ou pleurer. Certes je n'aurais jamais compati⁵ d'aussi bon cœur à un vrai malheur familial. Le destin de mes héros me préoccupait davantage que les soucis de mes parents. Tout cela parce que ma tante s'y laissait prendre elle-même. À l'entendre raconter, on sentait qu'elle croyait à ce qu'elle disait. Elle riait ou pleurait tout comme son neveu. Lorsque le dénouement était trop triste, nous nous couchions avec la même impression d'angoisse et je me serrais peureusement contre elle. Elle avait la tête farcie de superstitions. Bientôt je fus aussi bien renseigné qu'elle sur les revenants, la mule⁶ ou l'outre⁷ des morts, le cri anniversaire des assassinés, les processions de fantômes qui annoncent les épidémies. Je connus les métamorphoses de la perdrix, du chardonneret, du singe ou du hibou. Mon imagination acceptait tout avec plaisir. Je pouvais tout entendre bien à l'abri sous les couvertures, entre Baya et Khalti, la porte et le portail ayant été précautionneusement fermés depuis la tombée de la nuit. Mais quand, par hasard, je mettais le nez dehors, je sentais mes cheveux se dresser. J'avais la chair de poule, je courais comme un fou, j'étais cloué sur place par la terreur. Je me voyais escorté par quelque fantôme, je croyais entendre des voix et des pas qui me poursuivaient. Oh ! j'ai bien payé la joie d'entendre conter Khalti puisque même à présent

1. le narrateur et sa tante Khalti.
2. personnage de bande dessinée algérienne, très débrouillard.
3. autre personnage de cette bande dessinée.
4. roi musulman.
5. éprouvé de la pitié.
6. animal issu d'un âne et d'une jument.
7. gourde en cuir.

68 /

je n'ai pu me défaire de certaines frayeurs. J'ai beau me raisonner,
 je ne vaincrai jamais l'espèce de répulsion que j'éprouve en face des
 morts. Je ne traverserai jamais la nuit, avec tout mon sang-froid,
 le grand cimetière de Tizi. Le hululement des oiseaux nocturnes
 me paraîtra toujours lugubre et chargé de mélancolie sinon de
 mauvais présages⁴⁸.

Néanmoins, je suis reconnaissant à Khalti de m'avoir
 appris de bonne heure à rêver, à aimer créer pour
 moi-même un monde à ma convenance, un pays
 de chimères où je suis seul à pouvoir pénétrer.

M. FERAOUN,
 Le Fils du pauvre,
 © Éditions du Seuil, 1954.

signes pour dire l'avenir.

A. HAROUN,
 Les Aventures
 de M'Quidech Boulahmoum,
 © Éditions Dalimen, 2011.



Lecture

► **Socle** : Élaborer une interprétation de textes littéraires

- 1 Quels éléments du texte placent le récit dans le monde kabyle de son auteur ?
- 2 L. 8 à 26 : quel pouvoir les récits de la tante Khalti ont-ils ? Quel effet ont-ils sur son neveu ? Développez votre réponse.
- 3 Expliquez ce que sont des superstitions et les effets qu'elles ont produits sur le narrateur.
- 4 Quelle influence les récits de Khalti ont-ils eue sur la formation du narrateur ? Expliquez.

Le trésor des mots

► **Socle** : Maîtriser la structure, le sens et l'orthographe des mots

Dans la mythologie grecque, la chimère est une créature fabuleuse malfaisante ayant un corps de lion, une tête de chèvre et une queue de serpent. Que signifie le « pays de chimères » (l. 48) dont parle l'auteur ?

Oral

► **Socle** : Participer de façon constructive à des échanges oraux

- 1 Avez-vous eu cette expérience de récits qu'on vous racontait, que vous aimiez beaucoup mais qui vous faisaient aussi peur ? Racontez.
- 2 En vous aidant du texte et de l'illustration, imaginez l'aventure de M'Quidech.

Écriture

► **Socle** : Exploiter des lectures pour enrichir son écrit

En tenant compte du texte, imaginez une des histoires racontées par Khalti : vous rédigerez une quinzaine de lignes maximum.

Lire
comprendre
interpréter

L'utopie - entre fable et fantaisie

Quel rêve de société pour l'an 2440 ?

Louis-Sébastien
Mercier
(1734-1811)

Écrivain et journaliste
français qui a
répandu les idées
révolutionnaires.

Louis-Sébastien Mercier a rédigé deux textes évoquant la ville de Paris. Dans le premier texte (p. 154), il décrit la ville telle qu'il l'observe à son époque, au XVIII^e siècle. Dans le deuxième texte (p. 155), il raconte un songe qui transporte le narrateur dans le Paris rêvé de 2440.

Le Paris du XVIII^e siècle

Voulez-vous juger de Paris physiquement ? Montez sur les tours de Notre-Dame ; la ville est ronde comme une citrouille ; le plâtre qui forme les deux tiers matériels¹ de la ville, et qui est tout à la fois blanc et noir, annonce qu'elle est bâtie de craie, et qu'elle repose sur la craie. La fumée éternelle, qui s'élève de ses cheminées innombrables, dérobe à l'œil le sommet pointu des clochers ; on voit comme un nuage qui se forme au-dessus de tant de maisons, et la transpiration de la ville est pour ainsi dire sensible. [...] Pour bâtir Paris dans son origine, il a fallu prendre la pierre dans les environs ; la consommation n'en a pas été mince. Paris s'agrandissant, on a bâti insensiblement les faubourgs² sur les anciennes carrières³, de sorte que tout ce qu'on voit en dehors manque essentiellement dans la terre aux fondements de la ville ; de là les concavités⁴ effrayantes qui se trouvent aujourd'hui sous les maisons de plusieurs quartiers ; elles portent sur des abîmes⁵. Il ne faudrait pas un choc bien considérable pour ramener les pierres au point d'où on les a enlevées avec tant d'effort.

L.-S. MERCIER, *Le Tableau de Paris*, tome premier, 1781.

1. les deux tiers des matériaux de construction.
2. quartiers situés hors des murs d'une ville.
3. terrain d'où l'on extrait des matériaux de construction.
4. trous.
5. elles sont construites sur du vide.



Lecture d'image

► Socle Lire des images

- A** Décrivez les deux illustrations de la double page.
a. Que représentent-elles ? **b.** Laquelle correspond à l'année 1792 ? à l'année 2440 ? Justifiez votre réponse grâce aux indices présents sur les deux documents.
- B** Dans quelle illustration reconnaissez-vous les caractéristiques de l'utopie ? Justifiez.

► S. DRESSLER, *Un pont sur le temps*, le Pont-neuf raconte Paris, © Magnard, 1986.

Le Paris de l'an 2440

Je continuai ma curieuse promenade ; mais le détail en serait trop long. D'ailleurs on perd toujours en se rappelant un songe. Chaque coin de rue m'offrait une belle fontaine, qui laissait couler une eau pure et transparente : elle retombait d'une coquille de nappe d'argent, et son cristal donnait envie d'y boire. Cette coquille présentait à chaque passant une tasse salubre¹. Cette eau coulait dans le ruisseau toujours limpide, et lavait abondamment le pavé.

Voilà le projet de votre M. Desparcieux², académicien de l'Académie des Sciences, accompli et perfectionné. Voyez comme toutes ces maisons sont fournies de la chose la plus nécessaire et la plus utile à la vie. Quelle propreté ! Quelle fraîcheur en résulte dans l'air ! Regardez ces bâtiments commodes, élégants. On ne construit plus de ces cheminées funestes³, dont la ruine menaçait chaque passant. Les toits n'ont plus cette pente gothique⁴ qui, au moindre vent, faisait glisser les tuiles dans les rues les plus fréquentées.

Nous montâmes au haut d'une maison par un escalier où l'on voyait clair. Quel plaisir ce fut pour moi qui aime la vue et le bon air, de rencontrer une terrasse ornée de pots de fleurs et couverte d'une treille⁵ parfumée ! Le sommet de chaque maison offrait une pareille terrasse ; de sorte que les toits, tous d'une égale hauteur, formaient ensemble comme un vaste jardin : et la ville aperçue du haut d'une tour était couronnée de fleurs, de fruits et de verdure.

L.-S. MERCIER, *L'An deux mille quatre cent quarante, Rêve s'il en fut jamais*, 1774.



■ S. DRESSLER, *Un pont sur le temps, le Pont-neuf raconte Paris*, © Magnard, 1986.

1. le récit détaillé.
2. on oublie certains détails.
3. qui préserve la santé.
4. ingénieur hydraulique du XVIII^e siècle qui élabore un projet pour alimenter Paris en eau.
5. qui peuvent causer la mort.
6. style architectural de la fin du Moyen Âge.
7. tonnelle sur laquelle poussent des plantes grimpantes.

Lecture

► **Socle** Étudier des liens entre des productions littéraires et artistiques.

1. Comment l'auteur juge-t-il le Paris de son époque ? Justifiez votre réponse en citant le texte.
2. Comment représente-t-il le Paris de 2440 ? Justifiez votre réponse.
3. Dans le passage en bleu : a. Quelles époques sont comparées ? b. Quelle époque l'auteur critique-t-il ? Expliquez.
4. a. Dans quel texte reconnaissez-vous les caractéristiques de l'utopie ? b. Cette utopie est-elle un lieu imaginaire, comme l'Utopie de Thomas More (p. 152-153) ? c. Cette utopie vous semble-t-elle réalisable ?

Oral

► **Socle** Participer de façon constructive à des échanges oraux.

D'après les documents de cette double page, l'utopie sert-elle à critiquer la société et / ou à rêver ? Échangez vos points de vue.

Lire
comprendre
interpréter

La chanson de geste

INTERDISCIPLINAIRE
HDA - HISTOIRE

Roland, un héros fondateur

Charlemagne et son armée sont partis en guerre contre le roi Marsile en Espagne. Ganelon, l'un des barons de Charlemagne, trahit l'empereur en organisant un complot avec Marsile : ils attaquent l'arrière-garde commandée par Roland.

170

Roland sent qu'[un ennemi] lui enlève son épée.

Il ouvre les yeux et lui dit seulement :

« À mon avis, tu n'es pas des nôtres. »

Il tient l'olifant¹ qu'il n'a pas voulu lâcher

5 et le frappe sur le casque aux pierres serties² dans l'or ;

il brise l'acier et le crâne et les os,

il lui fait sortir les deux yeux de la tête,

et à ses pieds il l'a abattu mort. [...]

171

Roland sent qu'il a perdu la vue,

10 il se redresse et fait tous ses efforts.

Son visage a perdu sa couleur.

Devant lui il y a une roche grise.

Il y frappe dix coups, de chagrin et de dépit.

L'acier grince, mais il ne se brise ni ne s'ébrèche.

15 « Ah ! dit le comte, sainte Marie, aide-moi !

Ah ! Durendal, ma bonne épée, quel malheur pour vous !

Puisque je suis perdu, de vous je perds la charge³.

Combien de batailles par vous j'ai remportées,

combien j'ai conquis de terres immenses,

20 que tient Charles⁴, dont la barbe est chenue⁵ !

Ne soyez pas à quelqu'un qui fuit devant un autre

Un valeureux vassal⁶ vous a longtemps tenue ;

Jamais il n'en sera de pareille à vous dans la sainte France. » [...]

174

Roland sent que la mort le prend tout entier

25 et que de sa tête elle descend vers son cœur.

Sous un pin, il est allé courant ;

sur l'herbe verte il s'est couché face contre terre.

Il met sous lui son épée et son olifant,

il tourne sa tête du côté du peuple païen⁷ :

30 il l'a fait parce qu'il veut coûte que coûte

que Charles dise, ainsi que tous ses gens,

du noble comte, qu'il est mort en conquérant.

1. instrument de musique utilisé par les chefs de guerre.

2. incrustées.

3. je ne peux plus prendre soin de vous.

4. Charlemagne.

5. blanche.

6. homme au service d'un seigneur.

7. peuple ennemi des Francs, qui ne partageait pas la même religion.



178 /

La Chanson de Roland, laisses 170-174, vers 1090.
traduction J. Dufournet, © Flammarion, 1993.

Lecture

► **SoCLE** *Elaborer une interprétation de textes littéraires*

- 1 Résumez en deux ou trois phrases ce que vous avez compris du texte.
- 2 Quels sentiments Roland éprouve-t-il dans cet extrait ? Pourquoi ?
- 3 a. Comment l'épée de Roland se nomme-t-elle ? Que pourrait signifier ce nom propre ?
b. Cette épée a-t-elle de la valeur aux yeux de Roland ? Justifiez.
c. Pourquoi Roland cherche-t-il à briser son épée ?
- 4 Au vers 29, expliquez la signification du geste de Roland.
- 5 a. D'après *L'Odyssée* étudiée en 6^e, rappelez-vous ce qu'est une « épopée ». b. Ce texte est-il un récit épique ? Justifiez votre réponse.

Écriture

► **SoCLE** *Utiliser l'écrit pour penser et pour apprendre*

Roland a longtemps été considéré comme un héros fondateur dans l'histoire de France. À votre avis, pourquoi ? Vous rédigerez un court paragraphe en vous appuyant sur cet extrait de la chanson.

Histoire des arts

► **SoCLE** *Établir des liens entre des productions littéraires et artistiques*

- A a. Qu'est-ce qu'un vitrail ?
b. Lisez la légende. Où peut-on observer ce vitrail ? c. Que représente-t-il ?
- B Examinez les détails de ce vitrail.
a. Combien de fois Roland est-il représenté ?
b. Quels éléments du texte repérez-vous ?
c. À qui la main qui descend des cieux pourrait-elle appartenir ?
d. À votre avis, pourquoi le personnage de Roland porte-t-il l'auréole réservée aux saints ?

Vitrail représentant la mort de Roland, détail d'une verrière de la cathédrale de Chartres, XIII^e siècle.



Le trésor des mots

► **SoCLE** *Montrer la structure, le sens et l'orthographe des mots*

- 1 a. Qu'est-ce qui caractérise une chanson aujourd'hui ?
b. Quels éléments du texte le rapprochent de la forme de la chanson ?
- 2 **ÉTYMO** « Geste » est un nom féminin et vient du latin *gesta* qui signifie « actions, exploits » : en vous aidant de cette étymologie, définissez ce qu'on appelle une « chanson de geste ».
- 3 Montrez que cet extrait appartient au genre de la chanson de geste.

Oral

► **SoCLE** *Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole*

On appelle « laisses » les strophes d'une chanson de geste. Choisissez une laisse du texte que vous lirez à haute voix (comme le faisaient les jongleurs médiévaux). Afin de respecter les effets de rythme et les respirations du texte, repérez les phénomènes de répétitions et veillez à respecter la ponctuation.