

**Ministère de L'Enseignement Supérieur et De la Recherche Scientifique**  
**Université Abderrahmane Mira-Bejaïa**



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

## **Mémoire de fin de cycle**

**En vue de l'obtention du diplôme de Master**  
**en Langue et Littérature Françaises**

**Option : Didactique du FLE**

**Intitulé:**

**Les textes littéraires algériens au service de**  
**l'enseignement du FLE à Porto Rico**

**Présenté par :**

**M<sup>r</sup> BENZIDEN Billal**

**Sous la direction de :**

**Dr. TOUATI Radia**

**Année universitaire 2021/2022**

## *Remerciements*

Je rends grâce à Dieu de m'avoir accordé la force et la volonté de continuer à travailler sur cette recherche malgré tous les obstacles que j'ai pu rencontrer en cours de route.

Je remercie infiniment ma directrice de recherche, Dr. Touati Radia, d'avoir fait preuve de patience, de compréhension et de m'avoir si bien orienté pour la bonne tenue de ce travail de recherche.

J'exprime mon éternelle reconnaissance au Dr. Françoise Ghillebaert sans laquelle la réalisation de ce mémoire aurait été impossible.

Je remercie tous les enseignants, l'administration ainsi que l'ensemble du personnel de l'Université de Béjaïa qui ont contribué de près ou de loin à ma formation dans toutes au long de ces années passées au sein de l'Université de Bejaïa.

J'exprime ma gratitude et mon respect le plus sincère aux membres du Jury d'avoir accepté d'évaluer ce modeste travail.

## *Dédicaces :*

Je dédie cet humble travail

A ma plus grande source d'inspiration : ma chère mère pour tous les sacrifices qu'elle  
a faits pour l'aboutissement de mes études

A mes 5 frères, Riad, Amine, Tahar, Yahia et Rachid pour leur soutien tout au long de  
mon parcours

A mes tendres tantes, Fatiha et Fadila pour leurs encouragements

A mes amis, Mourad, Farid, Nassim, Rabah, Tahar, Naçim, Belaid, Wassim,  
Oualid Abderezzak, Messaoud, Anis, Marcos, Yanis et Abdesselam.

BILLAL Benziden

## **Liste des abréviations**

**CECR** : Cadre Européen Commun de Référence

**CECRL** : Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

**CEM**: Collège Ecole Moyenne

**FLE**: Français Langue Etrangère

**UNESCO**: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## Liste des illustrations

### Tableaux

Tableau 1: Synthèse de la grille d'analyse du manuel.....	37
Tableau 2: Les cultures représentées dans le manuel à travers les textes.....	42

### Figures

Figure 1: Provenance des textes exploités .....	45
---	----

## Sommaire

Introduction générale .....	9
-----------------------------	---

### **Chapitre I: Du culturel à l'interculturel**

Introduction partielle.....	14
1.1. Qu'est ce que la culture.....	15
1.2. Un bref aperçu de la culture algérienne .....	17
1.3. La culture en contexte scolaire .....	19
1.4. Le rapport entre la culture et l'enseignement/apprentissage du FLE .....	21
1.5. La compétence culturelle .....	22
1.6. La compétence interculturelle.....	24
1.7.L'intégration de la compétence interculturelle en classe de langue et dans les manuels scolaires (l'intégration de l'interculturalité en classe de FLE).....	26
1.8. Recherches et travaux précédents qui ont traité l'interculturalité en classe de FLE (thèses, mémoires et articles).....	28
Conclusion partielle .....	29

### **Chapitre II: A la découverte du manuel Face-A-Face**

Introduction partielle.....	32
2.1.Outils d'analyse .....	32
2.2. Présentation du Corpus .....	33
2.3. A la découverte du manuel « FACE-A-FACE » .....	33
2.4. Bref aperçu sur l'enseignement du FLE à Porto Rico (statut, valeur et enseignement) .....	38
2.5. Le texte et la culture.....	39
2.6. La culture portoricaine et les cultures étrangères dans le manuel .....	41
2.7. La culture algérienne dans « FACE-A-FACE » .....	42
2.8. Place des textes d'auteurs algériens d'expression française dans le manuel.....	43

Conclusion partielle .....	45
----------------------------	----

### **Chapitre III: Analyse des textes**

Introduction partielle.....	47
3.1. Outil d'analyse .....	47
3.2. Analyse des textes d'auteurs algériens d'expression française dans le manuel ...	48
3.3. Analyse des activités accompagnant les écrits des auteurs algériens .....	50
3.4. Les textes algériens dans « Face-A-Face » et la culture .....	55
3.5. Représentation du public portoricain sur la culture algérienne (avant et après l'exploitation des textes) .....	56
3.6. L'apport des textes algériens d'expression française pour les apprenants de la classe FLE .....	58
3.7. Le rôle de la culture étrangère dans l'acquisition d'une langue étrangère .....	60
Conclusion partielle .....	61
Conclusion générale.....	64
Liste biographiques.....	67
Annexes.....	70
Table des matières.....	96

# **Introduction générale**



### Introduction générale

La société du XXIème siècle comprend des individus qui interagissent soit dans le monde réel ou dans l'espace virtuel visant à créer des liens entre leurs cultures humaines. D'un côté, l'Homme se trouve dans l'obligation de comprendre la différence qui existe entre les sociétés. D'un autre côté, le développement de l'outil technique favorise cette initiative de compréhension culturelle et aujourd'hui c'est tout le monde qui appelle à vivre dans cet interculturel qui est à la fois bénéfique et serviable .

En effet, de nos jours, aborder une langue ne peut se réaliser sans évoquer la culture qu'elle véhicule. Enseigner ne saurait se réduire à la simple transmission de connaissances, comme apprendre ne peut plus être défini comme la réception et l'intériorisation de ces connaissances par les apprenants. Au XXIème siècle, de telles visions sont dénuées de sens, l'enseignement apprentissage, selon la vision de la perspective actionnelle tend à donner un intérêt particulier à la dimension interculturelle de la langue, qui autrefois était un peu mise à l'écart. Ainsi, dans une perspective actionnelle on se doit d'instaurer une dimension culturelle, voire co-culturelle, à notre enseignement apprentissage en s'intéressant davantage aux éléments historiques, ethniques et géographiques. Il est indispensable pour les apprenants de s'ouvrir aux autres car le monde, la mondialisation et l'avenir l'exigent. Un appel qu'on ne peut en aucun cas décliner si l'on veut leur enseigner la tolérance, l'altérité et le vivre-ensemble. D'ailleurs, cette notion d'interculturalité a été développée en éducation dans les années 80' en Europe au sujet de la scolarité des enfants migrants (fils de travailleurs immigrés) qui ont conduit la France à s'y intéresser. Du coup, une pédagogie a été développée grâce aux problèmes et obstacles de l'apprentissage de la langue rencontrés par ces enfants, qui étaient perçus par le pays comme richesse humaine, culturelle et non pas différence.

Nous rejoignons, ainsi, la pensée de Geneviève Zarate (1995) qui avance : « *On ne peut enseigner une langue en évacuant la culture* »(Zarate, G., 1995 citée dans Hamidou, N., 2014, p.125). De cette manière, apprendre la langue de l'autre revient à

entrer en communication avec lui en ayant conscience des particularités de sa culture et de sa façon de penser. Dans cette mesure, Bo Shane avance :

*« Nous nous connaissons et nous réglons afin de chercher la voie d'existence et de développement en observant et en étant observés, en comprenant et en étant compris, en acceptant et en étant acceptés, en modifiant et en étant modifiés. Le groupe culturel auquel nous appartenons est fondé sur l'âge, le sexe, la famille, la race et aussi sur des critères d'alliance professionnelle ou politique ou de goût, sur la religion, la nationalité ou l'état économique et social. Parmi ces groupes contrastés, l'interaction culturelle serait soit positive, ou intéressante, soit négative... »*(Bo Shane, 2004, Web)

Le travail de l'enseignant répondant à la vision de la perspective actionnelle est de développer une compétence interculturelle chez l'apprenant pour le mettre en contact avec d'autres cultures qui lui sont étrangères et avec lesquelles il devra communiquer et probablement collaborer dans la vie quotidienne sans entrer en conflit culturel car rejeter l'autre n'engendre que racisme, violence, etc. Il est donc primordial de passer par des dialogues entre cultures, par des réflexions plus ouvertes et diversifiées sans porter de jugement de valeur tout en étant totalement objectif quant aux croyances, mœurs et habitudes de l'autre. Dans ce sens, l'enseignant du FLE est censé préparer l'apprenant à la diversité culturelle, à dépasser l'ethnocentrisme jusqu'à installer un équilibre, une médiation entre le même (soi) et l'autre pour permettre et favoriser le vivre-ensemble dans un monde mondialisé où on peut être quotidiennement dans des situations de choc culturel.

A cet effet, la nécessité immédiate d'intégration de cet aspect dans les écoles du monde entier était vite envisagée et plus particulièrement dans les manuels scolaires qui sont utilisés par les apprenants et qui favorisent en quelques sortes l'apprentissage de la langue. Les concepteurs de ces derniers introduisent dans leurs produits des textes appartenant à des auteurs francophones venant des quatre coins du monde. Ce qui se traduit, par exemple, par la présence de textes de Maïssa Beï et d'Abdelkader Djemaï dans le manuel scolaire « FACE-A-FACE » élaboré par Françoise Ghillebaert

destiné aux élèves de Porto Rico. Cet exemple parmi tant d'autres nous porte à réaliser qu'il est de plus en plus fréquent de rencontrer des écrits francophones émanant de diverses cultures et qui sont au service de l'enseignement apprentissage du FLE et de son développement.

Motivés par tout cela, une certaine curiosité intellectuelle s'est introduite dans nos fonds nous portant à nous demander de quelle manière les auteurs algériens, tels que MaïssaBeï et Abdelkader Djemaï, contribuent à l'enseignement apprentissage du FLE ? Autrement dit ; comment un texte véhiculant une expression culturelle algérienne a pu servir les professeurs portoricains à enseigner et faire apprendre le français à leurs apprenants ? Enfin, de quelle manière la dimension interculturelle émanant des écrits algériens permet-elle une acquisition plus optimale et fluide de la langue ?

En guise de réponses préalables à ces pistes de recherche, nous avons avancés les hypothèses suivantes :

- La culture algérienne est la mieux adaptée à l'enseignement apprentissage du FLE et de la culture qu'il véhicule
- Les écrits des auteurs algériens véhiculent et portent un regard étranger sur la langue et culture françaises ce qui facilite son enseignement pour des ressortissants étrangers
- Les textes algériens d'expression française véhiculent une culture qui pourrait servir l'enseignement/apprentissage du FLE à Porto Rico

Notre modeste étude intitulée : « les textes littéraires algériens au service de l'enseigne ment du FLE à Porto Rico » s'articulera autour de trois chapitres. Dans le premier chapitre, nous allons définir les concepts clés relatifs à notre sujet de recherche. Dans le second chapitre, nous découvrirons le manuel « Face-A-Face ». Dans le dernier chapitre, nous procéderons à l'analyse des de textes d'auteurs algériens d'expression française et des activités qui les accompagnent afin de comprendre comment les éléments culturels présents dans ces textes sont, concrètement, exploités. Notre étude s'appuiera sur un questionnaire destiné à l'auteure du manuel et sur des

grilles d'analyses : grille d'analyse du manuel, grille d'analyse des textes algériens, grille d'analyse des activités qui accompagnent ces textes).

# **Chapitre I: Du culturel à l'interculturel**

**Introduction partielle**

Dès notre spécialisation en master didactique des langues étrangères option FLE, le débat résonnant le plus dans notre environnement tourne autour de la place accordée à la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ce qui suscita en nous une curiosité intellectuelle quant à découvrir de quelle manière une culture tierce à la culture mère et la culture cible peut servir de pont vers cette dernière. Notre étude observe la façon dont les écrits algériens présents dans le manuel «Face à Face » servent l'enseignement du FLE à Porto Rico. En s'appuyant sur les théories et travaux antérieurs, peut-on prétendre que la culture algérienne puisse amener les apprenants portoricains du FLE à un apprentissage plus fluide voire plus accessible ?

En partant du constat selon lequel la présence de deux cultures ou plus dans une classe de langue représente une situation d'interculturalité en contexte scolaire, nous supposons que l'élève portoricain est face à une situation de familiarisation avec une culture méconnue pour lui et qui va, peut-être, à l'encontre des convictions, principes et idéaux qu'il a adopté tout au long de son existence. De cette manière, ce dernier, va entrer vraisemblablement dans une situation de choc culturel que cela soit par rapport à la culture cible qu'est la culture française ou par rapport à la culture intermédiaire qui est représentée par la culture algérienne. L'apprenant, par réaction totalement humaine et compréhensible, va porter un jugement qui peut varier de mépris jusqu'au rejet de ces cultures qui lui sont étrangères. Un jugement nourri pas des images et stéréotypes gravés en lui sans qu'il ait une réelle connaissance ou un contact direct avec ces deux cultures.

Il est donc primordial au bon accomplissement de notre travail de recherche d'observer le processus de rencontre de deux cultures en situation d'enseignement/apprentissage et les différents étapes que passent les apprenants du premier contact interculturel jusqu'à l'acceptation de la culture de l'autre et le dépassement de l'ethnocentrisme pour créer un environnement stable et harmonieux, et favoriser le vivre ensemble. De cette manière l'intégralité de notre travail de recherche se focalisera sur deux concepts clés, à savoir, le culturel et l'interculturel.

Dans cette première partie de notre étude, nous allons identifier le cadre théorique de notre travail de recherche afin de cerner notre problématique, la clarifier et la renforcer. De plus, ce chapitre servira de dictionnaire terminologique propre à notre manuscrit. Elle sera consacrée à la découverte de la culture à travers les différentes définitions qui lui sont attribuées. Nous évoquerons, aussi, la culture en contexte d'enseignement/apprentissage. Ceci avant d'aborder la notion de l'interculturalité, son intégration en classe de FLE et les différents travaux qui lui sont dédiés.

### **1.1. Qu'est ce que la culture**

Le concept de culture fait partie de cette catégorie de termes à laquelle on ne peut se limiter à une seule et unique définition car ce terme porte en lui plusieurs sens tout aussi significatifs les uns que les autres. La culture est un terme si singulier qu'il donne naissance à de multiples interprétations. Pour des raisons de pertinence nous n'en citerons ci-dessous que celles qui servent le sujet de notre étude :

La culture est définie selon Abdellah-Preteceille comme suit : « *La culture, comme la langue, est bien un lieu de mise en scène de soi et des autres.* » (Abdellah-Preteceille, 1999, p. 17)

D'après la définition donnée par l'UNESCO, la culture est:

*« Dans son sens le plus large est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe outre les arts et lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances ».*  
(UNESCO, 1982, p. 6)

De cette manière, la culture représente toutes les caractéristiques morales qu'adopte un groupe social et qui lui permettent de se distinguer des autres cultures et de promouvoir, d'une certaine manière, son identité. De son côté, E. Ortigues, avance : « *La culture est tout ce qui s'apprend et peut, en principe, se transmettre et se communiquer. Une théorie de la culture sera donc une théorie des formes de communication et d'apprentissage* »(Ortigues, E., 1988, p.93). Ainsi, pour E. Ortigues,

la culture est l'ensemble des codes de conduite et de principes, des mœurs et de compétence acquise par l'individu au sein de la société à laquelle il appartient (Compétences acquises soit par transmission, soit par expérience personnelle).

Dans une autre optique, C. Clanet, avance : « *La culture peut être saisie par l'étude de schèmes interprétatifs des individus qui s'en réclament, c'est-à-dire la manière dont ils produisent et perçoivent les significations sociales de leurs pratiques et celles d'autrui* ». (C. Clanet, 1990, p. 15-16)

Dans cette définition, C. Clanet, estime que la culture est l'ensemble des éléments qui constituent le monde vu par une collectivité particulière et distincte. En d'autres termes, ne pas adopter ces pratiques serait, pour cette même société, ne pas lui appartenir.

En somme, selon ces définitions, la culture est ancrée dans chaque détail de notre existence. Elle se caractérise, essentiellement, par :

- Elle répond à des lois, connaissances, croyances, coutumes et règles de politesse qui sont indiscutables aux yeux des membres de cette société allant jusqu'à détenir la capacité à déterminer le bien du mal, le bon du mauvais et le beau du laid.
- Sa capacité à former une collectivité cohérente et homogène dont les individus sont à la fois unis et attachés à leurs valeurs.
- La culture englobe tout ce qui représente l'Homme (ses pensées, ses actions, ses réactions, etc.)
- Elle est partagée par un groupe social : Façons de penser, de se vêtir, de parler et d'agir vues comme étant adéquats ou normales.
- Ce bagage s'acquiert résultant de différentes méthodes d'apprentissage et souvent transmis de génération en génération.
- Son évolution constante.



**1.2. Un bref aperçu de la culture algérienne**

L'Algérie est un pays très vaste qui comprend 58 wilayas, composées elles même de plusieurs régions, peuples, monuments notamment la Kabylie, les hauts plateaux, le Hoggar, les Aurès, l'algérois, la vallée du Mzab. Chacune de ces régions possède une culture, un dialecte, des traditions, des coutumes et des croyances qui la distingue des autres régions et qui lui offrent une image unique c'est d'ailleurs ce qu'on appelle la particularité culturelle. Si on vient aborder les constituantes de la culture de notre pays on doit passer par :

**La langue :** un pays où l'on parle plusieurs langues à côté d'une langue officielle, nationale qui est l'arabe classique. En Algérie, le berbère est reconnu depuis 2002 avril comme une langue nationale également, qui lui-même se divise en plusieurs variantes régionales à savoir le : kabyle, mozabite, Chaoui, Chenoui, Touareg et le Zénète.

A côté de l'arabe classique les algériens parlent la Daredja (un arabe dialectale) qui a emprunté des mots et des structures syntaxiques du berbère et du français mais aussi un peu du turc et d'espagnol.

Enfin, le français est omniprésent en Algérie chez la majorité des algériens avec près de 16 millions de locuteurs francophones. Depuis les arrêtés du 04/08/1975 et les arrêtés du 13/02/1976, d'autres langues sont enseignées dans les écoles et instituts de langue : anglais, espagnol, allemand, turcs, chinois, etc. Or, la langue de Molière reste au centre d'intérêt des autorités locales, elle qui est le résultat d'une influence linguistique dûe au colonialisme qui a duré plus de 130 ans sur les terres algériennes

**La littérature :** notre pays et ses célèbres auteurs ont une place très importante dans le patrimoine littéraire mondial cela bien entendu dans les trois langues (arabe ,berbère et français), nous citons : Mouloud Feraoun ,Assia Djebar ,Frantz Fanon, Moufdi Zakaria, Tahar Djaout, Leila Sebbar, Rachid Boudjedra, Tahar Ouetar, Yacine Kateb, etc. Ces auteurs ont inscrit leurs noms en or et ont excellés dans le domaine de la littérature par des œuvres souvent marqués par une préoccupation thématique sociale (affirmation de l'identité et description de la réalité sociale vécu en Algérie) à

titre d'exemple *NEDJMA* de Yacine K , *La terre et le sang* de Mouloud Maamri et la trilogie de Mohamed Dib, etc. La littérature algérienne est caractérisée par sa variété tant sur le contenu que sur le style.

**Les beaux-arts :**

L'Algérie est riche de peintres et de sculpteurs (tels que : Mouhamed Demagh, Miloud Boukreche, Ahmad Zmirli, Ahmed Kara-Ahmed , etc.) qui ont présenté au monde de magnifiques tableaux et sites. La sculpture est représentée par les réalisations de monuments tels que la bougie de Tizi-Ouzou, Ain el Fouara à Sétif, le mémorial du martyr...etc.

Pour ce qui en est de l'architecture elle est diversifiée : romaine ,française, carthaginois, byzantine, arabo-musulmane, ottomane, numides et berbères. Elles offrent aux visiteurs une panoplie de monuments et constructions hors pair ( tels que : la Casbah d'Alger, le palais de rais, l'église catholique, la grande synagogue d'Alger, les ruines romaines de Tipaza et de Batna, etc.)

**Musiques et danse :** notre pays possède un riche répertoire de plusieurs styles : le châabi, rai, classique, arabo-andalou algérien, et le kabyle. Tout cela se présente sous les trois langues du pays, à savoir, tamazight, l'arabe et le français. Quant à la danse on trouve la danse kabyle, chaouie, algéroise et saharienne. Tout cela pour dire que l'Algérie compte une diversité indéniable sur ces plans-là.

**Théâtre et cinéma :** le théâtre algérien remonte au XX siècle. Aujourd'hui il est marqué par des programmes des créations locales. Notre pays dispose d'un théâtre national et sept régionaux et également de plusieurs théâtres amateurs. Le cinéma algérien a très vite impressionné le monde juste après l'indépendance(1962) avec la bataille d'Alger en 1966. Plus tard, il connaîtra son apogée dans les années 70' allant jusqu'au début du nouveau millénaire avec des films tels que : L'Évasion de Hassan Terro (1974), Les enfants de novembre (1975), Aïla Ki Nass (1990), Carnaval fi dachra (1994), etc.

**Le tourisme :** l'Algérie est connue par son grand désert, ses montagnes de dunes de sable au Sahara et par ses belles plages (Bejaïa, Jijel, Skikda et Alger). Elle compte, également, 10 parcs nationaux comme le parc culturel de Tassili et le parc national du Hoggar. Notre pays est aussi célèbre par les grandes montagnes de Kabylie pour les randonnées et zones de ski comme Tikejda. Et enfin les monuments architecturaux sont également un facteur attirant pour les visiteurs.

**La gastronomie :** la cuisine algérienne est très riche et très diversifiée. Les légumes et les céréales sont les produits les plus utilisés dans les cuisines algériennes tandis que le plat national algérien n'est autre que le couscous.

**Religion :** la religion de 98% du peuple est l'islam (principalement du courant sunnite). Les musulmans sont du rite malékite mais il y a d'autres ibadites.

**Education :** elle commence dès l'âge de 05 ans à la maternelle. Puis 05 ans au primaire. Passant le premier palier l'élève accède au CEM ou il passera 04 ans avant de bénéficier de 03 ans d'étude au secondaire clôturée par un examen finale (Baccalauréat) qui permet l'accès à l'université.

L'accès à l'éducation en Algérie est gratuit et obligatoire dès l'âge de six ans (la classe maternelle reste facultative à 05 ans). L'enseignement se fait en arabe classique dès les premières années, ensuite en troisième année on commence l'enseignement de la langue berbère (dans certaines écoles) et le français. Quant à la langue anglaise, elle est réservée pour le palier secondaire (CEM et lycée).

### **1.3. La culture en contexte scolaire**

L'introduction de la dimension culturelle dans l'enseignement des langues, autrefois négligée par les approches traditionnelles, débuta avec l'avènement de l'approche communicative avant de s'imposer définitivement grâce à la perspective actionnelle. En effet, ce n'est qu'avec l'apparition de ces deux dernières qu'on commença à s'intéresser davantage à cet aspect de la langue. Dès lors d'innombrables théories viennent soutenir ce nouvel intérêt porté à la dimension culturelle de la langue. A cet égard L. Balkan, écrit en 1970 :

« La langue et la culture perçue forment une part considérable de cet ensemble de stimuli auquel se trouve confronté tout individu. A ce processus progressif d'organisation mentale, de maturation croissante de l'individu, concourent simultanément le langage ce qui le rend « humain » et la langue, ce qui détermine son appartenance à une culture donnée. L'interaction de cette culture avec l'ensemble des caractères héréditaires et acquis de l'individu engendre progressivement ce comportement qui lui est propre, sa parole. Ainsi, la culture qu'il reçoit et la manifestation de celle-ci à travers la langue, jouent un rôle essentiel dans le développement psychique de tout individu. ». (Balkan, L., 1970, p. 44)

De cette manière, selon L. Balkan, la langue et la culture se rencontrent pour former un tout complexe qui englobe tout ce qui donne à la langue sa particularité et son système de fonctionnement ; un tout sans lequel on ne peut pratiquer convenablement cette dernière. Avec l'introduction de la dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues, on aspire à instaurer, chez l'apprenant, une connaissance plus optimale des spécificités de la culture que véhicule la langue cible. Ce faisant, l'apprenant sera capable de communiquer sans obstacles culturels (ayant conscience des conflits probables, des tabous, etc.) ce qui lui permettra d'avoir des prises de paroles pertinentes, claires et sans atteinte à l'autre, et ce dans la langue cible. Dans ce sens, G. Zarate et G. Radenkovic, affirment : « *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* » (Zarate, G., Radenkovic, G., Lussier, D., Penz, H., 2003, p.54). Ainsi, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères s'accorde pour finalité le traitement de la fonction culturelle à travers laquelle l'apprenant se familiarise avec la civilisation, l'identité, les arts et les convictions de la langue ciblée pour car apprendre une langue ne peut en aucun cas se limiter à apprendre des règles grammaticales ou imiter des données linguistiques acquises à l'école. De plus, à travers l'intégration de la culture dans l'enseignement des langues, on cherche à permettre à l'apprenant de s'identifier par rapport aux autres cultures afin de l'éloigner de l'ethnocentrisme et des

clichés qu'il peut porter à l'encontre de ce qui lui est étranger de ce qui n'est pas même mais autre sans pour autant l'inciter à l'acculturation.

#### 1.4. Le rapport entre la culture et l'enseignement/apprentissage du FLE

Plusieurs travaux précédents élaborés ont traité du rapport existant entre la culture et l'enseignement apprentissage de la langue notamment le mémoire présenté par BOUKIDER Madjid intitulé « présence de l'interculturalité en classe des deuxièmes années secondaires FLE » où il a écrit : « *on peut y ajouter de manière plus approfondie, que la langue est indissociable de la culture, car elles sont« les deux facettes d'une même médaille »comme disait E.Benveniste. : En effet, toute langue véhicule et transmet, par l'arbitraire de son lexique, de sa syntaxe, de ses dogmatismes, les schèmes culturels du groupe qui la parle. Elle offre une version du monde spécifique, différente de celle offerte par une autre langue».* Ainsi que l'étudiante Yasmine Haddad et son binôme Khelifa Lydia dans leur mémoire intitulé « problématique de l'interculturalité : du manuel scolaire à la situation de classe 3eme année moyenne » qui ont écrit, entre autres, que l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère rend nécessaire la dimension culturelle et que nous ne pouvons plus parler d'une langue sans culture ni d'une culture sans langue d'ailleurs, il y a un lien étroit entre eux. A ce sujet Jean Pierre Cuq définit la langue comme un objet d'enseignement/apprentissage composé d'un idiome et d'une culture.

Ainsi, selon ces deux recherches nous pouvons déduire que l'apprentissage d'une langue de façon pure est impossible et n'aura aucun sens si cet apprentissage n'est pas accompagné par la culture, car la langue sert à communiquer avec des membres étrangers comme l'a constaté Florence Windmüller :

*« Bon nombre d'enseignants de la langue sont d'accord sur le fait qu'enseigner une langue revient à enseigner une culture. La langue et culture sont indéniablement liées et si nous approfondissons cette idée, force est de reconnaître qu'aucun apprenant n'apprend une*

*langue pour en démontrer les mécanismes, mais dans le but de l'utiliser au contact de la culture étrangère».*(Windmüller, F., 2011, p. 43)

Selon cette logique, les apprenants ont comme finalité d'arriver à mener une discussion avec des étrangers sur des sujets culturels mais comment le faire ? F. Windmüller nous porte à le découvrir en écrivant : *« mais plus que l'objectif formatif et fonctionnel, l'apprentissage d'une langue poursuit aujourd'hui, et plus que dans passé, un objectif humaniste : l'intercompréhension entre différentes cultures. »* l'apprenant doit comprendre tout d'abord sa culture et identité maternelle qui sont des points et traits qui le distinguent de son camarade de classe afin d'arriver par la suite à l'admettre et d'apprendre de lui et avec lui. F. Windmüller a affirmé cela en disant :

*« Dans le contexte de l'enseignement /apprentissage de langues - cultures, l'apprenant est amené à chercher les mécanismes d'appartenance à toute culture en prenant d'abord conscience que sa propre appartenance à la culture maternelle revêt un caractère ethnocentrique. Ce n'est pas que la passage d'un retour sur soi que l'apprenant sera plus disposé à accepter l'autre dans ses différences .il est impossible d'accepter l'autre sans vouloir se connaître et se comprendre mutuellement en respectant nos différences ,c'est cela qui caractérise « conscience interculturelle ».*(Windmüller, F., 2011, p.48)

Pour faire court, à partir de ce qui précède, nous pouvons affirmer que langue et culture sont indissociables, on ne peut en aucun cas enseigner l'une sans l'autre car il existe un rapport de complémentarité entre elles : la langue véhicule la culture et la culture englobe la langue. C'est pour cela que la prise en charge de l'aspect culturel de la langue est essentielle dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues.

### **1.5. La compétence culturelle**

Depuis une trentaine d'années maintenant, enseigner une langue étrangère ne se résume plus à aborder son aspect linguistique mais aussi de s'intéresser à une dimension tout aussi importante : la dimension culturelle. Cette dernière, est vue comme un pilier de l'apprentissage des langues sans laquelle l'enseignement d'une langue sera voué à l'échec. En effet, d'après Byram et Al, apprendre une langue c'est apprendre une culture; par conséquent enseigner une langue c'est enseigner une culture. En d'autres termes, on ne peut parler de langue sans évoquer la culture qu'elle véhicule car c'est à travers sa culture que la langue existe, se forge et évolue. De cette manière, la didactique contemporaine considère la compétence culturelle comme le noyau de la langue de la même manière que la langue soit la porte-parole de la culture.

Les nombreuses théories issues des figures phares de la didactique concernant l'intégration de la compétence culturelle dans l'enseignement des langues n'auraient, en effet, pas abouties dans leur totalité. En pratique, cette compétence reste inexploitée voire négligée par les praticiens de l'enseignement. En clair, des ouvrages tels que, Enseigner une culture étrangère (G. Zarate, 1986) ou encore Vers une pédagogie interculturelle (M. Abdallah-Preteille, 1986) n'ont pas influencé de façon intégrale les méthodes actuelles de la sorte l'enseignement de cette compétence reste insuffisant. Par conséquent, les manuels scolaires qu'ils soient locaux ou étrangers comportent jusqu'à maintenant des dialogues stéréotypés, vides et sans âme avec lesquels l'apprenant ne peut s'approprier de façon correcte la langue cible. Toutefois, pour une approche plus adéquate de cette compétence l'enseignant doit prendre en considération les cinq composantes avancées par C. Puren, à savoir, les composantes : transculturelle, métaculturelle, interculturelle, pluriculturelle et la composante co-culturelle.

### **1.5.1. Les composantes de la compétence culturelle (C. Puren, La place de la compétence culturelle, 2013)**

**La composante transculturelle :** Il s'agit de la capacité à voir en chaque être humain un fond commun avec nous quel que soit sa culture, son origine ou son idiologie. Selon E. Durkheim cité par C. Puren il s'agit de retrouver « le fond commun d'humanité » dans la diversité culturelle.

**La composante métaculturelle :** Elle représente la faculté de recueillir et d'analyser des documents authentiques représentatifs de la culture étrangère afin de la comparer avec une autre culture, pour la juger ou la transposer...

**La composante interculturelle :** Elle se traduit par la capacité à identifier et à gérer les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'autre, et les mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel qui surviennent lors des rencontres inattendues avec des étrangers.

**La composante pluriculturelle :** Elle concerne l'adoption de comportements qui favorise le vivre ensemble entre des personnes qui sont issues de cultures différentes et qui vivent au sein d'une société multiculturelle et plurielle.

**La composante co-culturelle :** Elle implique la capacité à adopter et/ou créer une culture d'action commune avec des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun. En clair, c'est dépasser tout obstacle culturel dans le but de travailler ensemble.

### **1.6. La compétence interculturelle**

Louis Vincent explique les deux raisons d'existence de cette compétence :

*« Il me semble que deux raisons au moins expliquent la vogue de l'interculturel dans le monde de l'enseignement .l'une est externe et avant tout circonstancielle car liée au souci des autorités françaises et européennes de mettre en place une politique d'accueil des enfants de travailleurs migrants. L'autre raison, interne celle-là, est à mettre en relation avec l'évolution propre de la réflexion didactique au sujet de la compétence culturelle. » (Louis, V., 2009, p.24)*

Concernant la première cause, c'est l'inscription de cette compétence dans la pédagogie destinée pour enfants de migrants au début des années 60'. Pour la raison interne il s'agit du développement de cette compétence dans les années 80' et la



modification de la façon de traiter la culture étrangère par l'apprentissage. Dans cette optique, Louis Vincent ajoute :

*« L'apprenant étranger doit apprendre à interpréter correctement l'usage que l'autochtone fait de sa culture pour se faire comprendre. Le développement des capacités d'interprétation chez l'apprenant constitue un objectif majeur de la compétence culturelle » « la culture n'est plus cet ensemble de connaissances cultivées dont pourrait se parer l'individu qui y aurait eu accès, mais bien un instrument essentiel de l'intercompréhension. »(Louis, V., 2009, p.33)*

Ainsi, la classe et la scène pédagogique est un lieu de rencontre de cultures différentes vue les origines et les différences notées dans le groupe. Par conséquent l'interaction entre ces particularités culturelles et entre les locuteurs eux même est inévitable pour l'intercompréhension. De son côté, dans le contexte de l'éducation (enseignement /apprentissage de la langue), Florence Wind mülller écrit :

*« Dans le contexte de l'enseignement /apprentissage des langues – cultures, l'apprenant est amené à chercher les mécanismes d'appartenance à toute culture en prenant d'abord conscience que sa propre appartenance maternelle revêt un caractère ethnocentrique. Ce n'est pas que la passage d'un retour sur soi que l'apprenant sera plus disposé à accepter l'autre dans ses différences .il est impossible d'accepter l'autre sans vouloir se connaître et se comprendre mutuellement en respectant nos différences ,c'est cela qui caractérise « conscience interculturelle ».(Windmüller, F., 2011, p.62).*

De cette manière, selon lui, la compétence interculturelle est la capacité de l'élève à connaître très bien qu'il y a une différence entre lui et son collègue et la considérer comme normale pour passer ensuite à comprendre, interpréter, saisir, et profiter positivement de cette différence et traits multiculturels en situations d'apprentissage et communication. Ainsi, la compétence interculturelle est l'ensemble des capacités (cognitives, socio-affectives et psychomotrices) de représentations et de savoirs

procéduraux, conceptuels organisés pour permettre l'analyse et la réception de l'autre culture elle pourrait être synonyme d'esprit de tolérance envers les différences.

### **1.6.1.Objectif de la compétence interculturelle**

Le CECRL, lui-même, souligne entre autres que : « *cette compétence est une composante clé de l'éducation à la citoyenneté européenne. Elle prépare les apprenants à vivre dans une société pluriculturelle et à reconnaître le droit de la différence, de même qu'elle vise à renforcer la cohésion sociale, la compréhension mutuelle et la solidarité* ».

Nous nous rendons compte d'ores et déjà que le premier objectif de cette compétence est de développer la notion de tolérance chez l'apprenant à l'égard de l'autre individu, de lui permettre d'apprendre à avoir l'esprit critique ,analytique ,compréhensif et conscient, mais aussi lui créer des situations dans lesquelles ils sera capable d'affirmer son existence et son identité face à face avec son destinataires ; et enfin le partage d'expériences sur des sujets culturels. En somme le but de cette compétence est, d'un côté, de donner naissance à des acteurs sociaux instruits et riches en matière de compréhension de la nécessité de coexistence avec les étrangers et d'exploitation de tout traits de différence en apprentissage réciproque ,échange de convictions et valeur, d'un autre coté le but est de renforcer l'image positive de l'étranger.

### **1.7.L'intégration de la compétence interculturelle en classe de langue et dans les manuels scolaires (l'intégration de l'interculturalité en classe de FLE)**

En classe de langue de manière générale ou en classe de FLE en particulier, l'intégration de la compétence interculturelle s'est vite avérée indispensable avec l'apparition de l'approche communicative suite à l'échec considérable des méthodes traditionnelles durant plusieurs années d'existence. La perspective dite actionnelle, dans sa vision où l'apprenant est considéré comme acteur social et est amené à agir et faire agir, estime que la dimension interculturelle est indispensable dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue. Ainsi, pour C. Clanet, l'interculturel :

*« Introduit donc les notions de réciprocité dans les échanges et de complicité dans les relations en cultures [...] un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact ainsi que l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent. » (C. Clanet, 1990, p.15)*

Concrètement, à travers l'introduction de la compétence interculturelle dans les manuels scolaires l'apprenant est poussé à dépasser les préjugés et les représentations stéréotypées qu'il a conçus à l'égard des cultures étrangères étant donné que sa culture mère (comme toutes les autres cultures) a tendance à implanter en lui une vision référentielle du monde. Ainsi, en le dégageant de toutes ces images préconçues, l'apprenant, sera dans la mesure de s'ouvrir aux autres en acceptant la diversité culturelle sous toutes ses formes. Dans cette optique, M. H., Rakotomena écrit : *« La compétence interculturelle est la capacité de comprendre, d'analyser les différences d'une autre culture, de s'y adapter, d'y évoluer, d'atteindre ses objectifs dans cette différence. »* (M. H., Rakotomena, 2005, web). Ceci dit, l'intégration de cette compétence vise à créer des individus capables de communiquer, d'agir, de réagir et de faire agir dans la langue-culture cible dans une optique favorisant le vivre-ensemble.

Les concepteurs des manuels scolaires FLE, appelés à inclure la compétence interculturelle dans leurs produits, y introduisent des textes écrits par des auteurs appartenant à diverses cultures. Ces textes, portent en eux les spécificités de la culture de laquelle ils émanent ce qui favorise la familiarisation des apprenants avec l'existence de maintes cultures dont ils doivent comprendre et respecter les particularités en étant acteur social ouvert à la réflexion et à l'analyse sans porter de jugements de valeur.

Dans cette mesure, l'enseignant de langue devra initier ses apprenants à la découverte des éléments culturels issus de la culture cible tels que les arts, les styles vestimentaires, les comportements, les traditions, la littérature, etc. Pour que l'apprenant puisse entretenir des relations professionnelles, ou bien plus, avec des

personnes venant des quatre coins du monde sans juger d'aucune façon leur façon d'être, leur culture.

Intégrer la compétence interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE c'est vraisemblablement donner accès à l'apprenant à la découverte de références culturelles dont il ignorait l'existence. Ce qui représente, pour lui, l'occasion de se préparer à ce contact culturel et le forme pour coexister, en totale harmonie, avec des locuteurs natifs de la langue ciblée. A ce propos, L. Porcher, écrit : « *le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie ; apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture* ». (Porcher. L., 1988)

### **1.8. Recherches et travaux précédents qui ont traité l'interculturalité en classe de FLE (thèses, mémoires et articles)**

Plusieurs œuvres, thèses et mémoires de chercheurs ont entrepris des recherches sur l'intitulé de notre mémoire on distingue, par exemple, le mémoire de Boukhider Madjid qui a traité « la présence de l'interculturalité en classe de 2as ». Ce dernier a voulu mettre le point sur l'importance de la compétence interculturelle en classe de FLE 2as, et la façon avec laquelle on peut l'intégrer et la prendre en charge dans l'enseignement du français. Il avance : « *malgré Quelques tentatives, la compétence interculturelle reste marginalisée, occultés et écartée des pratiques de classe* ». Ceci, bien-sûr, à cause du manque de matériel dans les établissements et l'insuffisance du volume horaire face aux progressions proposées et prescrites par le ministère de l'éducation. Des professeurs qui se focalisent sur l'aspect linguistique plutôt que culturel de la langue, mais aussi la présence d'apprenants qui refusent de faire le pas pour s'ouvrir à une nouvelle culture pour des raisons divergentes et souvent dérisoires. Enfin, les manuels algériens, selon les réponses d'enseignants interrogés à travers les questionnaires de ce mémoire, manquent de support qui favorise l'enseignement interculturel.

Il ajoute que *« la formation de future enseignants de FLE doit avoir comme premier objectif la formation d'acteurs sociaux et de médiateurs interculturels capable de mettre en avant les valeurs de l'interculturalité »*

Enfin, pour une bonne et meilleure prise en charge de cette dimension interculturelle, il propose que : *« le ministère de l'éducation devrait prendre des mesures visant à compléter la formation des enseignants ....revoir la place et l'importance donnée à la compétence interculturelle dans les programmes et le manuel scolaire du FLE ».*

D'un autre côté le mémoire de L. Khelifa intitulé *« problématique de l'interculturalité :du manuel scolaire à la situation de classe en 3eme année moyenne »* a traité le même sujet et a arrivé au résultat que : *« l'aspect interculturel n'est pas suffisamment intégré dans le manuel scolaire de 3AMcar les activités abordées dans le programme ne servent pas à développer la compétence interculturelle des apprenants »* et que : *« les enseignants de 3AM favorisent l'enseignement de l'aspect interculturel en classe de FLE par l'exploitation d'autres supports à part le manuel scolaire »* bien évidemment après avoir adressé des questionnaires aux enseignants en question.

Enfin l'ouvrage de Luc Collès ,Christine Develotte, GenevièveGeron et Francoise Auzer-Sabatelli intitulé *« didactique du FLE et de l'interculturel littérature ,biographie langagière et média »* qui est un résumé de plusieurs informations rassemblées lors d'un colloque. Les auteurs envisagent en premier lieu la didactique interculturelle à l'aide de différents supports notamment les textes littéraires véhiculant la culture, l'approche biographique qui sert à changer les représentations et enfin l'utilisation des médias pour éveiller l'attention de l'apprenant à l'existence de différences culturelles.

En Bref, les deux mémoires cités ci-dessus ont abordé le thème de notre recherche mais en étant beaucoup plus axés sur le contexte algérien. De son côté, notre modeste travail de recherche ira explorer d'autres horizons et s'intéressera à un public autre qu'algérien et à un manuel étranger, ceux de Porto Rico.

### **Conclusion partielle**

En conclusion, ce premier chapitre théorique a été entièrement consacré à la définition des éléments que nous avons jugés indispensables à la poursuite de notre travail de recherche. Au cours de ce chapitre nous avons, d'abord, défini ce qu'est la culture en nous appuyant sur les définitions avancées par des sources reconnues dans le domaine de la didactique. Ensuite, nous avons formulé un bref aperçu sur la culture afin de découvrir et faire découvrir ses particularités ; ce avant de passer l'exploration de la compétence interculturelle et de son intégration en classe de FLE. Enfin, nous avons cité quelques travaux qui ont précédé le nôtre afin de découvrir ce qui a été dit et fait à ce sujet. Après l'exploitation de travaux de figures phares de la didactique à l'instar de G. Zarate, Abdallah-Preteille et C. Puren nous sommes arrivés à la conclusion selon laquelle la langue véhiculaire, incontestablement, la culture et donc les textes.

# **Chapitre II: A la découverte du manuel Face-A-Face**

**Introduction partielle**

Dans ce deuxième chapitre de notre travail nous allons nous intéresser au manuel intitulé « face-à-face » élaboré par Françoise Ghillebaert. Nous essayerons de découvrir quelle place est accordée aux textes d'auteurs algériens d'expression francophone dans le manuel. Nous verrons, d'abord, de quelle manière il se présente en examinant les quatre pages de couverture. Ensuite, nous allons établir un bref aperçu sur l'enseignement du FLE à Porto Rico pour découvrir la place qu'on lui accorde. Puis, nous verrons les cultures présentes dans le « face à face » avant de passer à l'analyse du contenu de ce dernier en abordant les textes d'auteurs algériens d'expression française présents dans le manuel ainsi que les activités qui les accompagnent en nous focalisant beaucoup plus sur le traitement des dimensions culturelle et interculturelle. Afin de réussir cette entreprise nous nous appuyons sur un questionnaire adressé à l'auteure de ce dit manuel pour avoir une vision claire et précise sur son élaboration et son fonctionnement. De plus, une grille d'évaluation est élaborée par nos soins, ce dans le but de découvrir, concrètement, comment les écrits des auteurs algériens d'expression francophone ont pu servir l'enseignement du FLE à Porto Rico, un pays qui est culturellement éloigné du nôtre.

**2.1. Outils d'analyse**

Dans cette partie de notre travail nous allons nous appuyer sur deux outils d'analyse, à savoir, un questionnaire adressé à l'auteur du manuel « Face-A-Face » et une grille d'évaluation de ce dernier.

**2.1.1. Le questionnaire**

Notre questionnaire se compose de 31 questions touchant à la fois l'identification de l'auteure, les textes en général et les textes d'auteurs algériens d'expression francophone en particulier, les activités accompagnant les textes, la culture algérienne dans le manuel et son importance.

Le questionnaire est en annexe n° 01 et 02.

**2.1.2. La grille d'évaluation**



La grille d'évaluation utilisée nous servira à identifier le manuel et l'analyser par une approche didactique. Le choix des questions s'est basé sur des critères conformes avec la vision du CECR par rapport à l'enseignement des langues. Nous tenons à signaler que certaines questions ont été empruntées au site de Mouhamed Imad : <http://jmadoux.e-monsite.com/>

La grille d'évaluation du manuel est insérée en annexe n°08.

## **2.2. Présentation du Corpus**

Dans le but de cerner globalement le manuel de F. Ghillebaert intitulé « FACE-A-FACE » nous allons procéder à la présentation de ce dernier. Ce manuel est destiné au public portoricain sans aucune distinction régionale. Il vient sous trois éditions : édition de l'apprenant, édition de l'instituteur et l'édition annotée de l'instituteur (édition que nous allons traiter). Ce manuel se compose de 232 pages se distingue par la diversité de ses contenus en forme de textes, d'auteurs, et d'activités.

## **2.3. A la découverte du manuel « FACE-A-FACE »**

Avant de passer à sa présentation, découvrons l'auteure de ce manuel (d'après sa réponse à la première et deuxième question du questionnaire) :

Il s'agit de Françoise J. Ghillebaert enseignante de français depuis 1982. Elle a fait des études d'anglais et de russe à l'université de La Sorbonne- Paris IV. Elle a, d'abord, été assistante de français à l'USL (University of Southwestern Louisiana). Ensuite, elle a obtenu un poste de professeur de français dans une école privée (Academy of the Sacredheart, Grand Coteau, Louisiana 1983-1988). Par la suite, elle a repris les études, en 1988, et elle a obtenu une maîtrise de français de Auburn University en Alabama (1990). Enfin elle a obtenu un doctorat de littérature française de l'université du Texas à Austin en 1996. Durant toutes ces années elle a enseigné la langue française dans plusieurs petits collèges (community Colleges) et universités. Elle a été professeur contractuelle à l'université de Baylor au Texas (1998-2002) et enfin professeur titulaire à l'université de Poro Rico, campus de Rio Piedras où elle enseigne jusqu'à présent et ce depuis 2002. En outre, elle a consolidé son expérience en participant à de

nombreux congrès et à des ateliers sur l'enseignement des langues étrangères et la littérature française. Enfin, elle publiée le résultat de ses recherches dans plusieurs articles et ouvrages dont *Face-à-face, Disguise in George Sand's Novels* (Peter Lang, 2009) et *Water Imagery in George Sand's Work* (2018).

Afin de mener à bien notre description, il nous est indispensable de décrire tous les éléments de ce manuel. Nous procéderons d'abord à la présentation du corpus, ensuite nous allons aborder chaque élément constitutif de ce dit manuel.

### **2.3.1. Description de la 1<sup>ère</sup> de couverture**

Au premier regard nous apercevons le titre du manuel « FACE-A-FACE » écrit en très grandes polices noires, en lettres capitales et en gras, à la tête de la page. A sa droite, tout en haut, il est mentionné, en gras par une police moins encombrante, en majuscule et en anglais « THIRD EDITION » pour signifier que c'est la 3<sup>ème</sup> édition de ce manuel. A gauche, Tout en haut et toujours en se servant la langue anglaise, deuxième langue officiel du Porto Rico après l'espagnol, nous trouvons la mention « INSTRUCTOR'S ANNOTATED EDITION » qui se traduit littéralement par : Edition annotée de l'instituteur (la police utilisée est assez grande). Sous le titre « FACE-A-FACE » nous trouvons une sorte de slogan « Conversation sans frontière » qui renvoie certainement à la dimension internationale du manuel en question (la police utilisée est moins évidente que le titre est plus remarquable que tous les autres éléments). En détournant le regard vers le bas, sur la gauche, nous apercevons le nom de l'auteur « Françoise Ghillebaert ». L'intégralité de ces éléments est sur un fond blanc et a pour arrière-plan une image rassemblant un jeune homme et une jeune fille ayant l'air de discuter dans des escaliers avec la Tour Eiffel derrière eux.

Vous pouvez consulter la 1<sup>ère</sup> de couverture en allant vers les annexes 03.

### **2.3.2. Description de la 4<sup>ème</sup> de couverture**

Dans cette page nous retrouvons en haut, par une grande police blanche et en majuscule l'intitulé du manuel « FACE-A-FACE ». Juste en-dessous nous retrouvons, également, la formule « CONVERSATION SANS FRONTIERE » mise en évidence par une police noire largement visible. Tout en haut nous voyons de nouveau la mention « INSTITUTOR'S ANNOTATED EDITION » inscrite en couleur noire et en lettres capitales. Au centre de la page, il est y mentionné le site dédié au manuel, son logo ainsi que son contenu (en anglais) : [vistahigherlearning.com/supersite](http://vistahigherlearning.com/supersite). Au milieu, à gauche, une illustration de taille moyenne y est insérée, à savoir, une image d'une jeune fille portant un casque audio pour ordinateur ayant l'air de surfer sur internet. En bas de page, à gauche, nous pouvons voir de le nom de la maison d'édition « VISTA » et son logo. En bas, au milieu, se trouve encore une fois une indication du site de la maison d'édition qui sert de promotion à ce dernier. En bas, tout à droit, on y a mis le code barre qui inclut aussi l'ISBN du manuel.

Cette page est également disponible est en annexe n° 04.

### **2.3.3. L'avant-propos du manuel**

La section « Avant-propos » du manuel s'adresse, par le biais de langue anglaise, directement aux apprenants d'une manière simplifiée et claire dans le but de leur expliquer en détail le fonctionnement et les objectifs de ce manuel. Il commence, d'abord, par une formule d'accueil en français <Bienvenue à FACE-A-FACE Third Edition>. Ensuite, il met en évidence, en autres, les points suivants :

- Avec FACE-A-FACE vous serez plus à l'aise que jamais lorsque vous parlez français.
- Pour perfectionner votre français vous devez développer des compétences dans la compréhension, la lecture et l'écriture sans écarté l'aspect socioculturel de la langue. Avec FACE-A-FACE vous allez pratiquer ces compétences.
- FACE-A-FACE vous procure l'accès à une variété de lectures, divers auteurs et différents genres littéraire.

- FACE-A-FACE va vous faire découvrir la diversité culturelle des pays francophones.
- Essayez de dépasser votre peur de parler en français et rappelez-vous que seule une pratique active peut faire évoluer votre niveau.
- Rappelez-vous de vous détendre et d'apprécier l'expérience de parler en français.

Pour conclure leur avant-propos, les concepteurs du manuel ont écrit en anglais ce qu'on peut traduire par : On espère que FACE-A-FACE vous aidera à poursuivre vos conversations.

#### **2.3.4. Contenu du manuel**

Le manuel « FACE-A-FACE » se divise en six parties (afin de recréer le style d'une magazine comme nous l'a indiquée l'auteure dans sa réponse à la 6<sup>ème</sup> question du questionnaire) , illustrées par des images significatives du thème de la leçon, dont chacune se compose d'un-court métrage, deux cours des structures de la langue, deux lectures, une bande dessinée, une rédaction et une conversation. Ces six chapitres portent respectivement sur les relations personnelles (leçon 1), les médias et la technologie (leçon 2), les générations (leçon 3), les voyages et les transports (leçon 4), la nature et l'environnement (leçon 5), et enfin la société (leçon 6). Chacune de ces leçons débute avec un sommaire illustré par des images qui résume l'intégralité de son contenu et propose des questions. Par la suite, un court-métrage est proposé accompagné par des questions de pré-visionnement et des activités post-visionnement. Ensuite, viennent les structures de la langue qui expliquent différents points linguistiques et grammaticaux. Après les structures, on passe aux lectures où on trouve une multitude de genres tels que les essais, les articles, les nouvelles, et les extraits de roman tous accompagnés de diverses activités pédagogiques. De plus, une bande dessinée est programmée après chaque lecture. Nous rappelons que chaque texte est précédé par une petite présentation de l'auteur. Par la suite, on propose une tâche de rédaction qui comporte des activités avant, pendant et après l'écriture. Enfin, chaque leçon s'achève par une conversation (débat, jeu de rôle ou discussion de classe). En outre, cette version annotée de l'instructeur procure à l'enseignement un ensemble de

notes très utiles pour chaque leçon et contient, par la même occasion le correctif des activités. Un site est, également, mis à disposition à la fois des enseignants et des apprenants fournissant des ressources supplémentaires pour chaque leçon.

### 2.3.5. Objectifs

Les objectifs du manuel sont (selon la réponse de F. Ghillebaert à la question n° 7 du questionnaire) :

- Encourager les apprenants à parler sur des thèmes variés à partir de documents authentiques.
- Eveiller la conscience des apprenants sur la présence du français dans différentes parties du monde.
- Sensibiliser les apprenants à différentes situations qui concernent le monde entier, en particulier la protection de l'environnement.
- Pratiquer le français de manière détendue tout comme dans une conversation à bâtons rompus autour d'une table.

### 2.3.6. Synthèse de la grille d'évaluation

**Tableau 1: Synthèse de la grille d'analyse du manuel**

<b>1. Identification du manuel :</b>
Il s'agit d'un manuel élaboré par F. Ghillebaert qui s'intitule « FACE-A-FACE ». Il se présente sous trois versions : édition de l'apprenant- édition de l'instituteur-édition annotée de l'instituteur (selon la réponse de F. Ghillebaert à la 5 <sup>ème</sup> question du questionnaire). Il est paru sous la maison d'édition Vista en 2021. Il s'adresse à un public de lycéens et universitaire portoricain qui veut apprendre le français tout en ne contenant aucune distinction régionale. Il se présente sous l'ISBN n° : 978-1-54330-894-5.
<b>2. Organisation :</b>
Le titre ne représente pas fidèlement le contenu et peut être interpréter de différentes façons (selon la réponse de l'auteure à la 3 <sup>ème</sup> question du manuel il a été choisi pour évoquer les conversations dans un climat détendu - L'avant-propos explique de

manière claire le fonctionnement du manuel- La table des matières rend la consultation du manuel facile et simple- Les titres des leçons s'avère accrocheur et peut susciter l'intérêt des apprenants-
<b>3. Textes :</b>
Les textes sont accessibles au niveau des apprenants et diversifiés avec un penchant pour les textes littéraires.
<b>4. Activités :</b>
Les activités sont diversifiées (activités de dépassement, de consolidation, de remédiation, etc.) et répondent au niveau du public visé. Les consignes sont claires et précises et s'adressent directement à l'apprenant en utilisant, par moment, des verbes d'action exprimant un comportement vérifiable.
<b>5. Evaluation :</b>
Le manuel se sert des trois types d'évaluation préconisés par le CECR, à savoir, l'évaluation diagnostique, formative et sommative.
<b>6. Fonctions sociale, culturelle et économique</b>
Le manuel prend en considération la réalité culturelle de l'apprenant tout en remplissant la fonction d'éducation socio-culturelle en traitant le côté savoir-être de l'apprenant, en favorisant le rapprochement culturelle entre les différentes sociétés et en luttant contre les préjugés et les images stéréotypées envers les autres cultures. Pour ce qui est de l'aspect économique le manuel est assez accessible.
<b>7. Conformité :</b>
Le manuel « FACE-A-FACE » traite clairement le triptyque avancé par le CECR, à savoir : apprendre, enseigner et évaluer.

#### **2.4. Bref aperçu sur l'enseignement du FLE à Porto Rico (statut, valeur et enseignement)**

Selon Wikipédia, l'espagnol est la première langue apprise à l'école pour les portoricains ce qui se justifie par le fait qu'elle soit aussi la langue maternelle de 95% de la population, les 5% restants ont pour langue maternelle l'anglais-américain. De cette manière, dès l'entrée à l'école l'apprenant portoricain bénéficie d'abord d'un

enseignement en espagnol puis on lui propose des enseignements anglophones dans une optique bilingue. Or, l'enseignement de la langue française est fortement négligé ce qui se justifie par la présence de plusieurs facteurs qui normalise cet indifférence envers cette langue. Dans ce sens, l'enseignement/apprentissage du FLE à Porto Rico se heurte à maintes contraintes, qu'elles soient d'ordre géographique de telle manière que ce pays soit isolé des pays francophones, d'ordre politique étant donné qu'on se penche vers la promotion de l'espagnol et de l'anglais lesquelles servent les objectifs économiques, surtout, du pays; et d'ordres institutionnel et méthodologique où on ne voit pas d'avenir tangible pour cette langue. Ainsi, l'enseignement/apprentissage de la langue de Molière se trouve freiné, voire, négligé par les responsables. Par conséquent, son enseignement ne se fait qu'à partir du secondaire pour les apprenants qui se sont penchés sur des études de langues étrangères ou dans les écoles privés de langues où l'on peut étudier la langue qu'on souhaite. A ce s'ajoute la possibilité de choisir ce parcours, après l'obtention du Baccalauréat, à l'université.

Ainsi, la langue française est loin d'avoir le même statut voire la même valeur que l'espagnol ou encore l'anglais à Porto Rico parce qu'elle ne trouve pas l'intérêt qu'on accorde à ces deux dernières qui sont le fruit de la colonisation subit par ce pays d'abord par l'empire espagnol, ensuite par les Etats Unis d'Amérique.

### **2.5. Le texte et la culture**

Dans la didactique contemporaine et grâce aux travaux de didacticiens tels que G. Zarate Il est vraisemblablement correct d'affirmer que chaque langue porte en elle les traits distinctifs d'une culture donnée. Cette dernière, se manifeste dans chaque aspect de la langue que cela soit dans la langue parlée ou écrite. Dans ce sens, en abordant n'importe quel texte le lecteur se noie dans un océan de traits culturels propre à une société. On peut, ainsi, considérer le texte telle une production culturelle où on peut rencontrer l'autre dans toute sa vulnérabilité sans aucune barrière. De cette manière, le texte, par son authenticité, fournit des informations non-négligeables sur la culture de l'autre de la même manière qu'il nous démontre inconsciemment le fonctionnement de cette langue. De plus, lors de la lecture on se met dans une situation où se confrontent les croyances, idéaux et points de vue du lecteur et de l'auteur à la fois. A ce propos,

M. Bakhtine écrit : « *le message n'est pas transmis de l'auteur au lecteur, il est érigé entre eux comme une sorte de point idéologique, une construction qui naît de leur interaction.* » (Bakhtine, M., 1984). En d'autres mots, le lecteur et l'auteur se créent une réalité propre à eux qui répond au monde vu par le lecteur d'où émerge l'interprétation totalement subjective (marquée par le vécu et les acquis) de ce dernier.

Par ailleurs, le texte quel que soit son contenu détient la capacité à être un outil incontournable de réflexion et d'échange d'opinion en favorisant le développement de capacités langagières communicatives qu'elles soient écrites ou parlées en langue/culture cible. A partir de là, il va sans dire que celui-ci est une parfaite représentation de l'autre, de sa culture aussi bien qu'on peut le désigner comme le parfait point de rencontre avec la culture cible. Le texte donne la possibilité d'explorer la culture d'autrui dans toute sa complexité sans aucune barrière et de ne pas tomber dans l'erreur de se référer à une seule et unique culture qu'elle soit la nôtre ou celle de l'autre. Il est le parfait exemple de l'outil qui donne accès à la vision du monde par les yeux de l'autre et de s'interroger sur un point X en sortant de son univers culturel, de rencontrer l'autre et de l'accepter, de connaître et se reconnaître. Ainsi, le texte est une manifestation implicite de la culture de l'auteur, laquelle chaque lecteur peut interpréter à sa manière compte tenu de son vécu, ses expériences et surtout de sa culture à lui. On peut dire que le texte est en réalité l'arène où se tient un combat culturel entre la culture du même et la culture de l'autre, ce qu'on tend à appeler : choc culturel.

En situation d'enseignement/apprentissage du FLE, le texte devient un outil pédagogique au service de l'enseignant et ses objectifs. Il est, ainsi, un atout à travers lequel l'enseignant peut amener ses apprenants à développer des liens avec la culture de l'autre, à mettre à l'épreuve leurs représentations de la culture étrangère et à générer des réflexions critiques basées sur des faits, non pas sur des préjugés dénués de sens. De cette manière, le texte est incontestablement un transporteur de culture à l'état pur et ouvre grand les portes vers l'acquisition de la dimension tant prétendue par la perspective actionnelle, à savoir, la dimension interculturelle. Dans cette optique, le Conseil De l'Europe voit que les textes : « *ont de nombreuses finalités éducatives,*



*intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques ».*

Dans notre cas, les textes présents dans le manuel de F. Ghillebaert sont les témoins indéniables du rapport solide qui existe entre la culture et les textes. D'une manière plus précise, leur contribution à la rencontre du public portoricain avec la culture algérienne en ayant accès à un puit inépuisable d'information sur les meurs des algériens révèle que le rôle du texte est primordial pour aborder une culture et la cerner dans sa forme brute sans les préjugés que peuvent se faire les apprenants et sans être maquillée pour attirer plus d'intention ou pour être admirée. Ainsi, le texte et la culture sont deux faces d'une même pièce aussi bien que l'un va avec l'autre c'est-à-dire qu'un texte émanant d'une société donnée permet l'accès inconditionnel aux traits distinctif de sa culture car chaque texte porte entre ses lignes les croyances, les principes et les valeurs de la culture de laquelle il provient. En somme, le texte entretient un rapport de complicité avec la culture dans la mesure où il fait explicitement la promotion de cette dernière aux yeux du lecteur constituant un réservoir d'éléments contournant tous ce qui fait sa particularité et son authenticité. Ainsi, nous constatons incontestablement que le texte véhicule la culture.

## **2.6. La culture portoricaine et les cultures étrangères dans le manuel**

En vue d'une approche interculturelle de la langue, dimension incontournable dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues en général et du FLE en particulier, le manuel conçu par F. Ghillebaert a accordé une intention délicate à l'étude de la culture étrangère (française, algérienne, marocaine, etc.). Cet intérêt pour les cultures se reflète entièrement dans le choix des textes qui accompagnent chacune des six rubriques que comporte le manuel. En effet, en consultant ces derniers nous remarquons que F. Ghillebaert s'est servie de textes de différents auteurs appartenant à de multiples cultures pour ajouter un aspect interculturel à son manuel. Par conséquent, nous remarquons l'absence totale de texte appartenant à des auteurs issus la culture locale.

Le tableau ci-dessous souligne les différentes cultures représentées dans le manuel (introduites à travers des textes d'auteurs issus de la culture en question) :

**Tableau 2: Les cultures représentées dans le manuel à travers les textes**

Culture :	Portoricaine	Française	Algérienne	Autres
Nombre de texte	0	8	2	2

- **Interprétation des résultats :**

D'après les résultats obtenus, nous constatons une domination totale de la culture étrangère dans le manuel et plus particulièrement la culture cible à savoir la culture française ceci vient certainement dans le cadre d'approcher de manière optimale la dimension culturelle et interculturelle de la langue à acquérir. Par ailleurs, la culture algérienne est en deuxième position des cultures les plus représentées.

### **2.7. La culture algérienne dans « FACE-A-FACE »**

Le manuel face à face de son auteure Françoise Ghillebaert contient une multitude de textes qui sont au service d'objectifs pédagogiques prédéfinis. Parmi ces textes, on y trouve des textes émanant de la plume d'auteurs algériens d'expression française, à savoir Maïssa Bey et Abdelkader Djemaï. Ces textes-là véhiculent fidèlement quelques traits culturels relatifs à la culture algérienne. En ce sens, en lisant ou en faisant lire ces deux textes aux apprenants on leur souffle à l'oreille quelques particularités de la culture algérienne ce avant même de les exploiter.

Dans le texte de Maïssa Bey, on y raconte la vie d'une petite fille qui s'appelle Rania et qui vit une vie si modeste qu'elle ne peut avoir accès à l'école, mais elle doit aussi parcourir des kilomètres pour remplir des jerricans d'eau. Ainsi, on émet un message dont le contenu est la difficulté que subit la femme algérienne jusqu'à ne pas pouvoir accéder à l'école et où elle doit se battre chaque jour pour survivre car il ne s'agit plus de vivre mais de survivre. De ce fait, on peut interpréter ce texte comme étant une

image des injustices que subit et continue à subir la femme algérienne. En somme, l'apprenant portoricain, en ayant connaissance de ces faits

Dans le texte d'Abdelkader Djemai on trouve également des représentations du vécu et de la culture algérienne qui se traduisent par la vie que mène un vieillard sans domicile qui lutte pour survivre et où son plus grand fantasme ne consiste qu'à manger à sa faim chose qu'il ne peut pas assouvir vu sa la complexité de sa situation sociale. On peut réaliser ici que le message caché entre les lignes de ce texte est que la vie en Algérie est si difficile et que ce pays fait partie de ces pays du tiers monde où on continu à mourir de faim ou presque.

Le choix des termes joue un rôle important dans la présentation d'une culture. Dans ce sens les deux textes sont submergés de termes, de phrases renvoyant au vécu algérien et à la culture algérienne, tels que : raffinerie d'huile- il y a tellement d'enfants dans les salles- une baraque de tôles et de planches-jerricans d'eau- il habitait dans ses cartons- vieille couvertures- la faim- il ne savait ni lire ni écrire. En se frottant avec tous ces termes, l'apprenant découvre les particularités de la culture algérienne et du vécu algérien.

### **2.8. Place des textes d'auteurs algériens d'expression française dans le manuel**

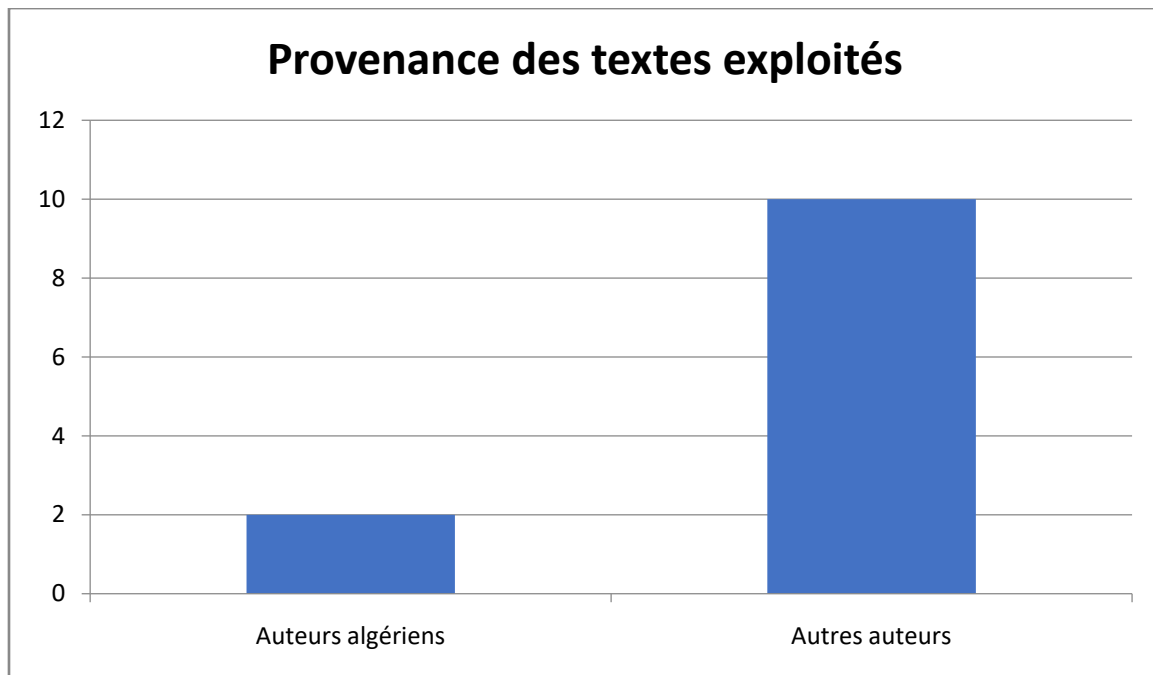
Il va sans dire que le « FACE-A-FACE » accorde une grande importance à la dimension interculturelle de la langue ce qui s'est traduit par la présence d'une diversité de textes écrits par des auteurs d'un peu partout dans le monde, véhiculant à travers leurs écrits leurs cultures d'origine. En effet, l'auteure du manuel s'est servie de textes d'auteurs français, algérien, canadien et sénégalais.

Dans notre cas, nous nous intéressons davantage sur l'exploitation des textes d'auteurs algériens d'expression française dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE dans le manuel de F. Ghillebaert. Concrètement, nous retrouvons deux textes d'auteurs algériens dans le manuel en question. Le premier, est un texte de Maïssa Bey (femme de lettres algérienne connue pour son combat contre les injustices subites par les femmes) portant le titre de « La petite fille de la cité sans nom ». Quant au second, il s'agit du texte « L'affiche » d'Abdelkader Djemai : célèbre écrivain algérien établi

en France depuis 1993. Les deux textes s'inscrivent dans la sixième partie (leçon) du manuel intitulée « Société ». A ce sujet, l'auteure du manuel nous à éclairer sur ce choix dans sa réponse à la 6<sup>ème</sup> question du questionnaire que nous avons établi en écrivant : « Parce qu'ils traitent de problèmes de société et s'intègrent parfaitement bien au thème de la leçon 06 ». De plus, elle nous écrit en guise de réponse à la 12<sup>ème</sup> question du manuel que le texte d'Abdelkader Djemaï se trouve déjà dans les précédents volumes ce qui montre d'ores et déjà l'ampleur de l'intérêt que porte l'auteure aux écrits issus d'auteurs algériens. Nous jugeons qu'il est indispensable de rappeler que chaque leçon se compose de deux lectures seulement donc deux textes. Ainsi, la présence de deux textes algériens sur deux textes dédiés à la lecture dans cette partie révèle la place, hors pair, accordée aux textes d'auteurs algériens d'expression francophone d'autant plus qu'ils s'inscrivent dans la leçon « société ». Tout cela, implique que l'auteure du manuel voit en ces écrits un réservoir d'éléments aussi bien linguistiques que culturels lesquels pourraient être exploités dans le processus d'enseignement/apprentissage ce qu'elle nous a confirmé comme indiqué ci-dessus.

En matière de chiffres nous pouvons compter deux textes d'auteurs algériens sur un total de douze textes ce qui représente environ 17% de la totalité des textes exploités dans le manuel. Ce pourcentage n'est aucunement négligeable si nous tenons compte que le manuel est à destination d'un public portoricain et, sans omettre, que l'auteur algérien est le deuxième le plus représenté dans le manuel derrière les auteurs français qui comptent huit textes. La langue et la culture française étant ciblées dans le manuel ce qui représente un paramètre important dans la justification de la prédominance du texte français. Ainsi, nous pouvons sans aucun doute déduire que F. Gillebaert accorde une place de la plus grande importance aux textes d'auteurs algériens d'expression française dans son manuel.

Afin de concrétiser ces chiffres on propose cette représentation graphique sous forme de diagramme a barre qui représente les présence de textes d'auteurs algériens par rapport à tous les autres textes :

**Figure 1: Provenance des textes exploités**

### Conclusion partielle

Dans ce premier chapitre de la seconde partie de notre travail nous avons pu découvrir le manuel élaboré par F. Ghillebaert ainsi qu'explorer ses contenus. Au cours de ce chapitre nous avons, d'abord, pu vérifier à travers les travaux de théoriciens reconnus dans le domaine de la didactique que le texte véhicule la culture de la langue par laquelle il vient. Ensuite, nous avons vu que la langue française n'a pas encore trouvée sa place à Porto Rico à cause de contraintes relevant beaucoup plus de stratégie économique qu'autre chose. Puis, nous avons abordé la présence des différentes cultures dans le manuel, à savoir, la culture locale (portoricaine) ou étrangère (algérienne, française) où on a constaté la présence remarquable de la culture algérienne or que la culture française reste la plus valorisée du fait qu'elle est véhiculée par la langue ciblée. Enfin, nous avons pu identifier la place accordée aux textes d'auteurs algériens d'expression française (à l'aide des réponses fournies par l'auteur du manuel) qui s'est avérée ne pas être des moindres : les textes algériens présents dans le manuel bénéficient d'un intérêt remarquable et indéniable en comparaison avec tous les autres quelle que soit leur provenance.

# **Chapitre III: Analyse des textes**

**Introduction partielle**

Dans ce dernier chapitre de notre travail de recherche, nous allons essayer de découvrir quels éléments culturels sont mis en relief dans l'activité pédagogique accompagnée par les textes de Maïssa Bey et d'Abdelkader Djemaï, et de quelle manière se fait leur exploitation. De plus, nous verrons si l'exploitation de la culture algérienne dans le manuel « FACE-A-FACE » a servi l'enseignement/apprentissage du FLE. Pour arriver à ces fins nous avons élaborés une grille d'analyse des textes et des activités exploités. De plus, le questionnaire adressé à Françoise Ghillebeart, auteure de ce manuel, sera de nouveau rappeler dans cette partie. Enfin, nous allons découvrir les services rendus par l'exploitation des textes d'auteurs algériens d'expression française dans l'enseignement/apprentissage du FLE à Porto Rico.

**3.1. Outil d'analyse**

Pour accomplir notre tâche d'analyse des textes et des activités compris dans le manuel « Face-A-Face » nous avons élaboré deux grilles d'analyse, la première est consacrée à l'analyse des textes, quant à la deuxième elle est dédiée aux activités accompagnant les textes. De plus, nous nous référerons aux réponses de F. Ghillebaert au questionnaire qui lui a été adressé par nos soins dans le traitement de la quasi-totalité des points de ce chapitre.

**3.1.1. Les grilles d'analyse**

Pour parvenir à analyser de façon globale, à la fois, les textes de M. Bey et d'A. Djemaï et les activités qui les accompagnent nous avons élaboré deux grilles d'évaluation. La première, se compose de huit critères ; quant à la deuxième nous y avons mis sept critères. Le choix des critères de la grille d'évaluation des textes s'est référé aux recommandations du Professeur A. Abboud (A. Abboud, de la formation des formateurs, 2019). Pour la grille d'évaluation des activités nous avons repris les critères que nous avons employés dans l'analyse globale du manuel. Ces derniers, comme nous l'avons déjà indiqué dans le second chapitre de ce travail de recherche, sont suggérés par M. Imad et que nous avons recueillis par l'intermédiaire de son site internet : <http://jmadoux.e-monsite.com/>.

### 3.2. Analyse des textes d'auteurs algériens d'expression française dans le manuel

Nous tenons à rappeler que l'analyse des textes de M. Bey et d'A. Djemaï se réalisera à l'appui des réponses fournies par F. Ghillebaert et de la grille d'évaluation élaborée à cette fin. Ainsi, nous allons commencer par la présentation des questions que nous avons posées et des réponses de l'auteur du manuel. Ensuite nous passerons à l'interprétation des résultats.

- **Question n°11 du questionnaire :**

Sous quels critères avez-vous choisis les textes de Maïssa Bey et d'Abdelkader Djemaï ?

- **Réponse de l'auteur :**

« Le texte de Maïssa bey correspond au désir de sensibiliser les lecteurs à la situation de l'éducation des femmes au sein de la famille et à l'école. L'auteur est elle-même une féministe algérienne. Celui d'Abdelkader Djemaï montre la situation des sans-abris abandonnés à eux-mêmes. Ce récit peut s'appliquer à n'importe quelle société dans le monde et donne lieu à des discussions variées sur la responsabilité des citoyens de leur propre vie, leur famille, leurs proches et bien-sûr sur la responsabilité des gouvernements de donner les meilleures chances de réussite à leurs citoyens. »

- **Interprétation des résultats :**

Le choix de ces textes se justifie, d'abord, par leur pertinence sur le plan thématique. Le texte de M. Bey traite du combat que doit mener quotidiennement la femme algérienne ce qui a suscité l'intérêt de l'auteur. Le second texte, de son auteur A. Djemaï, reflète la situation pitoyable des sans-abris. Ensuite, ces deux textes traitent des sujets d'actualité faisant partie du quotidien de toutes les sociétés, en général, et des sociétés du tiers-monde en particulier. Leur exploitation dans la sixième leçon du manuel intitulé « société » ne peut qu'être bénéfique pour le traitement de la thématique.



Lors de notre analyse des réponses de l'auteure du manuel aux 17<sup>ème</sup>, 20<sup>ème</sup> et 30<sup>ème</sup> questions du questionnaire (nous avons jugé non-pertinent de rapporter les réponses ici car elles sont trop longues et où le point qui nous intéressait ne représente qu'une infime partie de la réponse complète) nous avons constaté que les textes en question usent un vocabulaire très riche que les apprenants doivent acquérir pour enrichir leur dictionnaire terminologique personnel. De plus, l'exploitation de ces textes procurera une grande ouverture d'esprit et permettra de se plonger dans un contexte culturel étranger, pour le public portoricain, avec un quotidien tout à fait semblable au leur.

### **3.2.1. Synthèse de la grille d'analyse des textes**

- **Texte de Maïssa Bey :**

Sur le plan thématique nous trouvons que le texte de Maïssa Bey porte sur un sujet très important à l'heure actuelle surtout dans les pays du tiers-monde. En effet, le texte parle de la difficulté que trouvent les femmes pour s'imposer dans la vie sociale. De plus, le sujet traité est en parfaite adéquation avec la vie socio-culturel des apprenants portoricains et la visée de la leçon qu'est la découverte d'autres sociétés/cultures. Le vocabulaire employé dans son texte est accessible au public visé par le manuel puisqu'il est destiné à des lycéens et universitaires qui sont censés avoir une connaissance de la langue française leur permettant d'entreprendre le texte de manière fluide. Nous constatons, aussi, que ce texte est accompagné d'un paratexte facilitant sa compréhension globale. Par ailleurs, il présente certains traits culturels relatifs à la culture algérienne permettant la création de représentations réelles de cette dernière loin des préjugés que pouvaient avoir ce public conduisant, ainsi, à l'exploitation de la dimension interculturelle de la langue française.

- **« L'affiche » d'Abdelkader Djemaï :**

Dans son texte, A. Djemaï expose la vie pitoyable d'un sans-abri où il ne croise que des regards indifférents envers sa situation. Ce thème est en parfaite adéquation avec la réalité sociale aussi bien en Algérie qu'à Porto Rico. La terminologie utilisée est caractérisée par sa simplicité et est compatible avec le

niveau des apprenants. Ainsi, nous relatons qu'il est totalement apte à servir l'objectif pédagogique visé. Le texte présente une dure réalité de la vie en Algérie mais qui reste tout à fait transposable sur la vie à Porto Rico. En faisant découvrir cet aspect relayant les deux cultures, l'exploitation de ce texte dans le manuel de F. Ghillebaert tisse des liens entre les deux cultures, à savoir, les cultures algérienne et portoricaine dans une optique interculturelle

### **3.3. Analyse des activités accompagnant les écrits des auteurs algériens**

Tout comme dans l'analyse effectuée sur les textes algériens, l'analyse des activités qui accompagnent ces derniers se tiendra à l'appui du questionnaire adressé à F. Ghillebaert.

- **Question n° 14 :**

Quel est l'objectif de l'activité de rédaction qui fusionne deux tâches : description de la manière dont Rania pourrait échapper à sa dure réalité ; et l'imagination de la suite de l'histoire ?

- **Réponse de l'auteur :**

Cette activité permet aux étudiants de proposer des solutions pour aider la petite Rania et les sensibiliser à ce qu'ils pourraient faire eux-mêmes s'ils étaient professeurs et avaient un cas semblable dans leurs classes. La partie créative de l'activité permet d'envisager une lueur d'espoir pour les enfants qui essayent de sortir d'une situation sociale difficile. Cela aussi allège le sérieux du texte car l'objectif de l'ouvrage est de pratiquer le français de manière ludique.

- **Interprétation de la réponse :**

En partant de la réponse de F. Ghillebaert nous réalisons que cette activité de rédaction envisage de préparer les apprenants à affronter des situations semblables à la vie de Rania et de concevoir les comportements qu'ils devraient avoir pour y faire face. La partie qui exploite l'imagination est destinée à permettre aux apprenants de présenter une suite pleine d'espoir qui pourrait encourager les

enfants en mauvaise posture. Cela tout en restant dans le cadre de l'objectif général du manuel qu'est de pratiquer la langue française de manière attrayante.

- **Question n° 15 du questionnaire :**

De quelle façon vous approchez la dimension interculturelle dans vos cours ?

- **Réponse de l'auteure :**

Je leur demande chaque fois que c'est possible de comparer les aspects culturels présentés dans les documents (courts métrages, textes ou bandes dessinées) avec les leurs. J'enseigne à des étudiants portoricains. Ils ont par conséquent un ample bagage culturel constitué d'éléments culturels indigènes, africains, espagnols et autres européens, et américains.

- **Interprétation de la réponse :**

En tenant en compte le bagage culturel pluriel et diversifié du public portoricain nous constatons que l'exploitation de la dimension interculturelle de langue se distingue par sa fluidité. Concrètement, l'auteure du manuel propose à ses apprenants une activité de comparaison où ils sont amenés à comparer entre les aspects culturels de leur culture mère avec ceux de la culture contenue dans document exploité.

- **Question n°18 :**

Quel est l'objectif pédagogique de l'activité intitulée rêve ou réalité ?

- **Réponse de l'auteure :**

Faire la différence entre la réalité et le rêve et montrer que, bien souvent, échapper à une réalité difficile est un mécanisme de survie.

- **Interprétation de la réponse :**

Selon les propos de l'auteure, nous découvrons que l'activité « rêve ou réalité » qui présente des faits et demande de les classer dans l'une des deux colonnes (rêve ou réalité) est conçue pour amener les apprenants à différencier le rêve de la réalité tout en leur montrant que chacun de nous peut être forcé à rejeter sa réalité pour se

refugié dans ce que nous pouvons appeler un rêve éveiller quand cette réalité devient trop pénible et que cela est une réaction psychologique totalement naturelle visant la protection de nos capacités mentales surtout quand nous faisons face à des atteintes à notre dignité.

- **Question n°22 :**

Quel genre de question posez-vous pour plonger vos apprenants dans la vie de Rania ?

- **Réponse de l'auteure :**

Beaucoup de questions se trouvent déjà dans les activités mais je leur demande aussi ce qui a pu provoquer l'isolement de Rania. Je pense que ce n'est pas seulement l'absence du père mais cela peut être aussi les abus physiques dont il n'est pas fait mention ouvertement mais que l'on peut fort bien imaginer.

- **Interprétation de la réponse :**

En plus des activités qui sont dans le manuel, nous constatons que l'auteure y ajoute des activités en classe qui vise à optimiser et vérifier la compréhension du texte travaillé. Au cours desquelles l'auteure, comme dans le texte de M. Bey, elle pousse les apprenants à deviner ce qui a pu générer l'isolement de Rania.

- **Question n° 23 :**

Quelles sont les questions les plus adéquates pour orienter l'apprenant au développement de sa compétence interculturelle ? Question directe, indirecte ou autre ? Pourquoi ?

- **Réponse de l'auteure :**

Je préfère leur donner la liberté d'orienter la conversation vers ce qu'ils pensent d'un document. Premièrement, je demande à 2 étudiants de préparer le résumé analytique d'un document avant le jour de la discussion. Dans ce résumé, les étudiants doivent aussi expliquer les intentions de l'auteur du document, selon eux, et poser une question au reste de la classe sur leurs sentiments/interprétation ou

solution à proposer selon le cas. La conversation s'engage à partir de ces résumés. Ensuite, la classe fait une activité du livre pour donner une nouvelle orientation à la conversation. Si la conversation s'étirole, je pose des questions qui permettent aux étudiants de puiser dans leurs connaissances pour faire des comparaisons interculturelles.

- **Interprétation de la réponse :**

A l'exercice de son travail d'enseignante, l'auteur, en vue de développer la compétence interculturelle de ses apprenants exige, d'abord, l'élaboration d'un résumé analytique du document à deux apprenants où ils expliqueront les intentions de l'auteur. Ensuite, ils sont amenés à poser des questions au reste de la classe. Puis, l'enseignante fait recours à une des activités du manuel. Nous notons que c'est à partir de ce résumé que les conversations débutent. L'enseignant n'est censé intervenir qu'au cas où la conversation se trouve dans une impasse et c'est là le moment idéal de poser des questions qui poussent les apprenants à puiser dans leurs acquis pour effectuer des comparaisons interculturelles.

- **Question n° 24 :**

Pourquoi vous basez-vous sur les questions de rédaction et d'expression dans les activités qui suivent les textes ?

- **Réponse de l'auteure :**

Les apprenants ont parfois des difficultés à s'exprimer à l'oral. Un exercice écrit leur permet d'échanger leurs idées avec leurs pairs puis de les partager avec la classe. Ainsi tout le monde participe car chaque étudiant lit une partie des réponses.

- **Interprétation de la réponse :**

Nous constatons que la majorité des activités visent la rédaction. L'auteure justifie cela par le fait que les apprenants ou du moins la plupart d'entre eux manifeste des difficultés à l'oral. Pour remédier à ce souci l'auteure propose une activité écrite qui est suivie par un échange de réponses avec l'intégralité de la classe d'une

manière à ce que les apprenants puissent s'exprimer en présentant un fragment d'un tout qui constituera la réponse entière.

- **Question n° 25 :**

Quel était votre objectif en donnant l'activité des droits de l'enfant ? Est-ce pour favoriser l'esprit de tolérance chez vos apprenants ?

Si oui, pensez-vous que le choix des activités qui suivent le texte est l'étape la plus importante pour réussir sa démarche ?

- **Réponse de l'auteur :**

L'objectif est d'insister sur le fait que tous les enfants ont droit à l'instruction et à une enfance heureuse sans maltraitance.

Le choix des activités n'est pas exhaustif. Parfois, les idées exprimées par un groupe d'étudiants s'adaptent à un autre type d'activité. L'enseignant a la liberté de modifier les activités selon les besoins de la classe.

- **Interprétation de la réponse :**

Par la réponse émise par l'auteur, nous nous rendons compte que l'activité portant sur les droits des enfants qui suit le texte de Maïssa Bey vise à imprégner chez les apprenants que tous les enfants ont le droit à avoir accès à l'école et à être bien traité à et en dehors de cet établissement. De plus, nous constatons que les activités doivent avant tout être adaptées aux besoins spécifiques des apprenants. L'enseignant n'est en aucun cas tenu de suivre le manuel à la lettre.

- **Question n° 29 :**

Dans l'activité intitulée phrases incomplètes vous avez choisi des phrases et vous avez supprimé des mots qui constituent la charpente conceptuelle du texte, pourquoi ?

- **Réponse de l'auteur :**

Les mots supprimés sont en général essentiels à la compréhension du texte. Demander aux apprenants de les utiliser dans un autre contexte facilite l'assimilation du vocabulaire nouveau.

- **Interprétation de la réponse :**

D'après le retour de l'auteur nous pouvons affirmer que l'activité intitulée phrases incomplète est élaborée pour aider les apprenants dans le processus de l'assimilation du vocabulaire nouveau. Cette activité consiste à compléter la phrase avec le mot qui convient avec trois choix de réponse. Nous estimons que cette activité est très pratique en vue d'élargir le vocabulaire des apprenants et de vérifier leur degré d'assimilation de ce dernier.

### **3.3.1. Synthèse de la grille d'analyse des activités**

D'après les résultats obtenus dans la grille d'évaluation nous arrivons aux résultats suivants :

- Le niveau des activités est à la portée des apprenants.
- Les activités sont diversifiées entre : activités de consolidation, activités de dépassement et activités de remédiation.
- Les activités travaillent aussi bien la compréhension de l'écrit par des questions sur le texte que la production écrite avec des activités de rédaction.
- Les consignes sont claires et précises et ne prêtent pas à confusion.
- Les directives s'adressent directement à l'apprenant dans toutes les activités et utilisent, dans certains cas, des verbes d'action exprimant un comportement vérifiable.
- Les activités exploitent certains éléments culturels présents dans les textes qui les précèdent.

### **3.4. Les textes algériens dans « Face-A-Face » et la culture**

Comme nous l'avons vu au cours du deuxième chapitre de notre travail de recherche, la culture algérienne fait partie intégrante du manuel scolaire élaboré par F.

Ghillebaert. Pour être plus précis, il est plus judicieux de dire que le dit manuel comporte certains traits culturels relatifs à la culture algérienne. Ces derniers, sont évidemment véhiculés par le biais des textes de Maïssa Bey et d'Abdelkader Djemaï.

Pour l'auteure, le recours aux textes d'auteurs algériens d'expression française est dans le but d'exposer les apprenants à d'autres cultures francophiles comme elle nous l'a fait savoir dans sa réponse à la 9<sup>ème</sup> question du questionnaire qui lui a été adressé. D'ailleurs, lors de sa réponse à la 20<sup>ème</sup> question elle nous a expliqué que les éléments culturels présents dans ces textes tels que le vocabulaire se rapportant à l'eau, dans le texte de Missa Bey, et la faim dans le texte d'Abdelkader Djemaï sont autant d'éléments que le public portoricain connaît et peut se reconnaître dans cette difficulté parce qu'il en est témoin surtout en période d'ouragan. Donc par ce fait l'apprenant peut s'identifier par ces éléments-là et par la même occasion l'enseignement peut exploiter cette réalité culturelle rassemblant maintes et maintes sociétés à la fois. De cette manière, le texte algérien permet aux apprenants de se frotter à un autre contexte culturel tout en y trouvant des similitudes avec leur propre culture.

Nous pouvons, ainsi, affirmer que le manuel de F. Ghillebaert exploite certains aspects de la culture algérienne pour traiter quelques sujets liés à la société tel que les droits des enfants et de la femme. Cela pour sensibiliser le public portoricain sur des sujets qui sont en accord avec la réalité culturelle de ce pays.

### **3.5. Représentation du public portoricain sur la culture algérienne (avant et après l'exploitation des textes)**

Pour découvrir les représentations que se sont fait les apprenants portoricains sur la culture algérienne, avant et après l'exploitation des textes d'auteurs algériens d'expression francophone, nous allons recourir directement aux réponses de l'auteure sur le sujet dans le questionnaire :

#### **3.5.1. Avant l'exploitation**

- **Question n° 8 du questionnaire :**

Que savent vos apprenants de la culture algérienne ?



- **Réponse de l'auteur du « Face-A-Face » :**

« Ils Savent que l'Algérie est une ancienne colonie française où l'on parle encore français. Ceux qui étudient l'arabe ont une plus ample connaissance du pays et de sa culture. »

- **Interprétation des résultats :**

Les apprenants portoricains, pour leur majeure partie, n'ont pas une connaissance solide de la culture algérienne. Ils connaissent certains faits historiques de l'Algérie.

### 3.5.2. Après l'exploitation

- **Question n° 31 du questionnaire :**

Après l'exploitation pédagogique de ces textes algériens, trouvez-vous que les apprenants aient acquis des informations leur permettant de se construire une représentation de la culture algérienne ? Si oui, laquelle ?

- **Réponse de l'auteur :**

« Oui, ils ont appris que la femme algérienne est souvent encore cantonnée dans un rôle soumis et est peu écoutée. D'autre part, ils comprennent que tout soldat de n'importe quel pays peut souffrir de troubles post-traumatique et que les personnes au chômage ou les sans-abris sont les laissés pour compte d'une société dans laquelle les écarts entre les différentes classes économiques sont très marqués. »

- **Interprétation des résultats :**

Selon la réponse donnée par l'auteur nous nous rendons compte que l'exploitation de textes algériens a permis au public cible, à savoir les apprenants portoricains, de se construire une représentation de certains traits culturels relatifs à la culture algérienne. Par le biais de ces textes ils ont pu avoir une vue sur de la guerre et les injustices que subit la femme algérienne. De plus, ils ont eu un aperçu de l'éducation algérienne et de ses défaillances. Entre autres, ils ont pu constater que

combattre pour survivre fait partie intégrante de la vie des algériens. Enfin, grâce à ces lectures l'apprenant portoricain a pu concevoir que sa culture rencontre celle des algériens dans la mesure où les deux contiennent des difficultés tant économiques que sociales.

### **3.6. L'apport des textes algériens d'expression française pour les apprenants de la classe FLE**

Nous sommes tous d'accord pour dire que l'exploitation des textes dans l'enseignement du FLE a porté et continue de porter fruit aussi bien sur le plan culturel que didactique. Dans cette optique, l'exploitation des textes d'auteurs algériens d'expression française dans le manuel élaboré par F. Ghillebaert a contribué aux processus d'enseignement/apprentissage du FLE à Porto Rico. Pour mettre en évidence ces apports nous allons les diviser, ci-dessous, en deux catégories à savoir les apports sur le plan culturel et les apports sur le plan didactique :

#### **3.6.1. Apports sur le plan culturel**

Sur le plan culturel, l'exploitation de ces textes a permis à l'auteur de confronter ses apprenants avec d'autres sociétés donc d'autres cultures leurs faisant découvrir que malgré toutes les différences culturelles nous pouvons trouver des points où se rejoignent toutes et qu'après tout nous sommes tous humains. De plus, selon la réponse de l'auteure à la 17<sup>ème</sup> question du questionnaire, cette exploitation donne une grande ouverture sur le monde et par la même occasion peut générer le désir, aux apprenants, d'aller voir par eux-mêmes comment les habitants d'autres pays vivent. En outre, F. Ghillebaert nous a confié lors de sa réponse à la 30<sup>ème</sup> question du dit questionnaire que les textes algériens d'expression française permettent aux apprenants de se plonger dans un autre contexte culturel tout en y trouvant des similitudes. Pour finir ce point, et en se référant aux réponses de l'auteure du manuel, nous estimons que sur le plan culturel ces textes ont donné l'occasion aux apprenants de comparer leur réalité culturelle avec celle des algériens et par là ils ont pu se créer des représentations de certains traits culturels relatifs à la culture algérienne, des

représentations qu'ils n'avaient pas ou étaient faussées par les images stéréotypées avant l'exploitation de ces écrits.

### **3.6.2. Apports sur le plan didactique**

Nous pouvons résumer les apports des textes algériens sur le plan didactique en se référant aux réponses données par l'auteure du « Face-A-Face » sur le sujet :

- **Question n° 19 du questionnaire :**

Comment les textes choisis par vos soins contribuent à élargir le vocabulaire de vos apprenants ?

- **Réponse de l'auteure :**

« Ils apprennent un nombre incalculable de mots nouveaux qu'ils doivent réutiliser dans des contextes différents avec chaque nouvelle leçon. »

- **Interprétation des résultats :**

Selon cette réponse nous pouvons déduire que l'exploitation des textes algériens permet à l'enseignant du FLE d'exposer ses apprenants à un répertoire terminologique riche et diversifié lui permettant d'enrichir le vocabulaire de ses apprenants.

- **Question n° 11 du questionnaire**

Sous quels critères vous avez choisi les textes de Maïssa Bey et d'Abdelkader Djemaï ?

- **Réponse de l'auteure :**

« Le texte de Maïssa Bey correspond au désir de sensibiliser les lecteurs à la situation de l'éducation des femmes au sein de la famille et à l'école. L'auteure est elle-même une féministe algérienne. Celui d'Abdelkader Djemaï montre la situation des sans-abris abandonner à eux-mêmes Ce récit peut s'appliquer à n'importe quelle société dans le monde et donne lieu à des discussions variées sur

la responsabilité des citoyens de leur propre vie, leur famille, leurs proches et bien-sûr sur la responsabilité des gouvernements de donner les meilleures chances de réussite à leurs citoyens. »

- **Interprétation des résultats :**

A partir de cette réponse nous pouvons déduire que les sujets de ces textes favorisent le déclenchement de discussions et de débats ce qui représente une opportunité pour l'enseignant de guider ces prises de parole dans le contexte qui lui convient et qui convient à sa leçon. De plus le seul fait de faire parler ses apprenants et de les orienter vers des échanges prolifiques est incontestablement une réussite pour l'enseignant.

Pour conclure, en plus des apports que nous avons cités ci-dessus, nous estimons que les textes d'auteurs algériens d'expression francophone permettent aux enseignants d'orienter leurs apprenants vers la dimension interculturelle du FLE (dimension très convoité par le CECR dans l'enseignement des langues étrangères).

### **3.7. Le rôle de la culture étrangère dans l'acquisition d'une langue étrangère : Est-ce que l'exploitation de la culture algérienne dans le manuel a servi le processus d'enseignement/apprentissage du FLE ?**

Comme nous l'a si bien indiquée G. Zarate dans ces écrits sur l'interculturalité, apprendre une langue c'est apprendre une culture. Dans cette optique, la culture étrangère vient soutenir aussi bien l'apprenant que son enseignant dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère en leur procurant un autre passage vers l'acquisition de la langue cible, un passage autre que celui de la culture cible mais qui peut s'avérer plus accessible et plus significatif pour les deux acteurs de la situation d'enseignement/apprentissage. Ainsi, l'exploitation de culture étrangère à la langue cible en vue d'acquérir cette dernière est un atout non-négligeable dans tout processus d'enseignement/apprentissage de langue étrangère et de même s'il s'agit du FLE.

En partant de ce postulat et en s'appuyant sur les réponses de l'auteur du manuel aux 17<sup>ème</sup> et 30<sup>ème</sup> questions du questionnaire que nous lui avons adressée nous constatons

que les éléments culturels qui se rapportent à la culture algérienne véhiculés par les textes de Maïssa Bey et d'Abdelkader Djemaï ont servi l'enseignement/apprentissage du FLE dans la mesure où ils ont favorisés, aux apprenants, une grande ouverture d'esprit sur le monde et leurs ont permis de se plonger dans un autre contexte culturel sans pour autant s'y perdre vue l'existence de certaines ressemblances entre leur culture maternelle et la culture algérienne. De plus, approcher la langue et la culture cible, à savoir la culture française, par le biais de la culture algérienne leur a permis d'y accéder dans une ambiance qui leur est familière dans la mesure où ils s'identifient dans les problèmes auxquels est confrontée la société algérienne. En outre, l'Algérie étant une ancienne colonie française (fait historique très bien connu par les apprenants portoricains) est un réel atout dans le cadre où les cultures française et algérienne contiennent elles-mêmes des similitudes issues de leur long côtoiement à travers les siècles et de leur appartenance au bassin méditerranéen. Cet atout n'a guère échappé à l'auteure du manuel qui l'a exploitée pour approcher la langue/culture française sans complications. Enfin, en étant en contact avec la culture algérienne les apprenants dépassent leur ethnocentrisme, se débarrasse des images stéréotypées à l'égard de cette culture et touchent à la dimension interculturelle de la langue ce qui va les conduire au respect de l'autre dans toute sa différence pour arriver au vivre-ensemble.

### **Conclusion partielle**

Après avoir traité l'intégralité de ce dernier chapitre de notre travail de recherche où nous avons découvert le manuel intitulé « Face-A-Face » avant de passer à l'analyse des textes algériens qui y figurent et des activités qui les ont accompagnés. Nous concluons que l'auteure du manuel a eu la justesse de voir dans les textes de M. Bey et d'A. Djemaï certains éléments culturels faisant partie de la culture algérienne et qui s'appliquent très bien à la culture maternelle de ses apprenants ce qu'elle a pu exploiter dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Des éléments tels que la rareté de l'eau, la difficulté que subit la femme pour s'intégrer dans la société ou pour accéder à l'école, la pauvreté des uns qui profite aux autres dans une totale démonstration des écarts entre les classes sociales ou encore le regard méprisant que peut recueillir un sans-abri dans chaque contact visuel avec les autres. Nous avons vu

que F. Ghillebaert a élaborée des activités où elle exploite ces faits pour imprégner des principes très importants à l'instar des droits de l'enfant mais aussi pour élargir le plus possible le vocabulaire de ses apprenants mais aussi de faire rencontrer ses apprenants, à travers ces textes, avec d'autres sociétés, d'autres cultures à l'exemple de la société et culture algériennes ce qui a permis d'approcher la dimension interculturelle du FLE.

# **Conclusion générale**

### Conclusion générale

En entamant notre travail de recherche qui s'articule autour des écrits d'auteurs algériens au service de l'enseignement du FLE, nous voulions découvrir, comme le reflète l'intitulé de notre travail de recherche, de quelle manière les écrits des auteurs algériens à l'instar de Maïssa Bey et d'Abdelkader Djemaï ont contribué au processus d'enseignement/apprentissage du FLE à Porto Rico. Dans le but de produire un travail organisé et cohérent, nous l'avons divisé en trois chapitres : un chapitre théorique et deux chapitres consacrés à la pratique.

Dans le premier chapitre, comme vous avez pu le voir nous nous sommes basés sur la définition des concepts clés relatifs à notre sujet d'étude, sur la présentation de la culture algérienne sous plusieurs aspects et sur les recherches antérieures qui se sont intéressées à un sujet équivalent au nôtre. Dans le second chapitre, nous avons découvert le manuel scolaire de F. Ghillebaert et par la même occasion nous avons effectué une analyse pédagogique sur ce dernier. Dans le troisième et dernier chapitre de cette modeste recherche, nous avons analysé les textes émanant de la plume d'auteurs algériens et nous avons vu comment se faisait leur exploitation dans les activités qui les succèdent. Au fil de notre avancement, nous constatons que l'auteur du manuel scolaire « Face-A-Face » exploitait certains éléments culturels relatifs à la culture algériens rapportés par ces auteurs dans leurs textes.

Nous rappelons qu'au début de notre recherche nous avons formulés ces hypothèses :

- La culture algérienne est adaptée à l'enseignement/apprentissage du FLE et de la culture qu'il véhicule.
- Les écrits des auteurs algériens véhiculent et portent un regard étranger sur la langue et culture françaises ce qui facilite son enseignement pour des ressortissants étrangers.
- Les textes algériens d'expression française véhiculent une culture qui pourrait servir l'enseignement/apprentissage du FLE à Porto Rico.

Après le travail effectué tout au long de notre recherche, nous sommes arrivés au résultat qui nous permet d'affirmer ces trois hypothèses.



Quant à la réponse à notre problématique, en vue de démontrer la manière par laquelle les écrits des auteurs algériens d'expression francophone contribuent à l'enseignement/apprentissage du FLE, nous estimons que nous avons, par le biais de cette recherche, dégagés assez d'éléments de réponse significatifs et exploitables.

Ayant conscience que tout travail de recherche est améliorable nous espérons que le nôtre ouvrira, ultérieurement, grandement les portes à d'autres travaux qui exploiteront ce que nous avons pu accomplir en vue de s'approfondir de plus en plus sur ce sujet.

# **Liste bibliographique**

### Liste biographiques

#### ❖ Ouvrages

ABDELLAH-PRETCEILLE, M., Porcher, L., (1999), Diagonales de la communication interculturelle, Paris, Anthropos.

BAKHTINE M., (1984), Esthétique de la création verbale, Paris, Gallimard.

BALKAN, L., (1970), Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles, AIMAV, Bruxelles.

BYRAM, M., GRIBKOVA, B., STARKEY, H., (2002), Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CLANET, C., (1990), L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en Education et sciences humaines, presses universitaires du Mirail.

COLLES, L., DEVELOTTE, C., GERON, G., TAUZER-SABATELLI. F., (2007), Didactique du FLE et de l'interculturel : littérature, biographie langagière et médias. France. Proximités, EME.

CONSEIL DE L'EUROPE.,(2001), Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris, Didier.

LOUIS, V., (2009), Interactions verbales et communication interculturelle en FLE. De la civilisation française à la compétence (inter) culturelle, Bruxelles, EME.

ORTIGUES, E., (1988),in R. Bureau et D. De Saivre.

PORCHER, L., (1988), Observer et décrire les faits culturels, in Etudes De Linguistique Appliquée, n° 69, Paris, Didier Erudition.

UNESCO, (26 juillet – 6 août 1982), Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City.

WINDMÜLLER, F., (2011), L'approche culturelle et interculturelle, Paris, Belin.

ZARATE, G., RADENKOVIC, A., LUSSIER., D., et PENZ. H., (2003), Médiation culturelle et didactique des langues, Conseil de l'Europe CELV/ECML, Paris.

### ❖ Mémoires

BOUKHIDER, M., (2018), Présence de l'interculturalité en classe des deuxièmes années secondaires FLE.

HADDAD, Y., KHELIFA, L., (2019), Problématique de l'interculturalité :du manuel scolaire à la situation de classe 3eme année moyenne.

### ❖ Sitographie

ABBOUD, A., (2019), De la formation des formateurs, consulté le 20-05-2022 sur :<https://formation-des-formateurs-francais-com.over-blog.com/2019/09/par-a.abboud-presentation-d-une-grille-d-analyse-d-un-manuel-scolaire.html>

Article sur l'éducation à Porto Rico consulté le 17-04-2022 sur :  
<https://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/portorico.htm>

JMAD., M., Analyse pédagogique et technique d'un manuel scolaire (Au-delà d'une approche impressionniste), consulté le 11-04-2022 sur : <http://jmadoux.e-monsie.com/pages/grille-d-evaluation-d-un-manuel-scolaire.html>

HAMIDOU, N., (2014), La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie entre représentations et connaissances culturelles, *Multilinguales*. Consulté le 12 février 2022 sur :  
<https://doi.org/10.4000/multilinguales.1631>

PUREN, C., La compétence culturelle et ses composantes interculturelle et co-culturelle. Consulté le 08/04/2022 sur :  
[https://www.christianpuren.com/app/download/14087758927/PUREN\\_2021d\\_Composantes+inter-+et+co-culturelles.pdf](https://www.christianpuren.com/app/download/14087758927/PUREN_2021d_Composantes+inter-+et+co-culturelles.pdf)

RAKOTOMENA, M. H., (octobre 2005), Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle, *Revue internationale sur le travail et la société* n° 32. Consulté le 06 avril

2022 sur : <http://www.cregor.net/membres/rakotomena/travaux/referencearticlereview.2008-07-29.104319364>

SHANE, B., 2004, La communication interculturelle : ses fondements, les obstacles à son développement. Consulté le 15-02-2022 sur : <https://journals.openedition.org/communicationorganisation/2928>

ZARATE, G., Byram, M., Neuner, G., Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle , dans Byram, M., ZARATE, G., et NEUNER, G., (1997), La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, Strasbourg, Edition du conseil de l'Europe, pp. 9-41. Consulté le 30-03- 2022 sur : [www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetenceSocioculturelle\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetenceSocioculturelle_FR.doc) .

# **Annexes**

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Abderrahmane Mira, Bejaia.

Faculté des Lettres et des Langues

Département de Langue et Culture Française



**Questionnaire à l'intention de Mme Francoise Ghillebaert**

Auteure du manuel Face à Face. (ISBN : 978-1-54330-894-5)

Ce questionnaire est destiné à nous aider à récolter des éléments de réponse relatifs aux besoins de notre enquête en Master 2 Didactique du FLE dont le thème de recherche est : de quelle manière les écrits des auteurs algériens d'expression française servent l'enseignement/apprentissage du FLE.

Par : LAMINE Bektache et BILLAL Benziden

Mémoire de Master2 dirigé par : Dr TOUATI Radia

- 
1. Depuis combien de temps enseignez-vous le FLE ? .....
  2. Un manuel de cette ampleur n'est certainement pas le fruit du hasard, pouvez-vous nous parler de votre parcours, de vos distinctions ? .....
  3. Pourquoi vous avez choisi « Face à Face » comme titre du manuel ?.....
  4. A quel public s'adresse-t-il ?.....

5. Combien de numéro compte votre manuel ?.....  
.....  
.....
6. Pourquoi le manuel se présente divisé en rubriques ?.....  
.....  
.....
7. Quels sont les objectifs de ce manuel ?.....  
.....  
.....
8. Que savent vos apprenants sur l'Algérie et sa culture ?.....  
.....  
.....
9. Pour quelles raisons avoir choisi d'introduire dans votre manuel des textes d'auteurs algériens d'expression française ?.....  
.....  
.....
10. Le texte algérien n'est pas le seul à avoir trouvé place dans votre manuel, pouvez-vous nous dire un mot sur votre choix des autres textes ?.....  
.....  
.....
11. Sous quels critères avez-vous choisi les textes de Maïssa Bey et d'Abdelkader Djemai ?.....  
.....  
.....
12. Exploitez-vous les textes d'autres auteurs algériens dans les autres numéros ? si oui, lesquels ?.....  
.....  
.....
13. Pourquoi les deux textes que vous avez choisis s'inscrivent dans la partie 06 de votre manuel qui s'intitule Société ?.....  
.....  
.....
14. Quel est l'objectif de l'activité de rédaction qui fusionne deux tâches : description de la manière dont Rania pourrait échapper à sa dure réalité ; et l'imagination de la suite de l'histoire ?.....  
.....  
.....
15. De quelle façon vous approchez la dimension interculturelle dans vos cours ?



- .....  
.....  
.....
16. Que pensez-vous de l'idée d'inverser le processus c'est-à-dire exploiter la culture portoricaine dans l'enseignement du FLE en Algérie ? .....
- .....  
.....
17. Qu'apporte l'exploitation de textes des auteurs algériens d'expression française à l'enseignement/apprentissage du FLE à Porto Rico ? .....
- .....  
.....
18. Quel est l'objectif pédagogique de l'activité intitulée rêve ou réalité ? .....
- .....  
.....
19. Comment les textes choisis par vos soins contribuent à élargir le vocabulaire de vos apprenants ? .....
- .....  
.....
20. Votre support de Maïssa Bey véhicule des expressions traduisant le vécu algérien (chercher de l'eau, soleil, les jerricans, les raffineries d'huile, les grilles, le clapotis, maisons avec fenêtres ouvertes, tracer des signes dans la poussière....) comment est-ce que les apprenants trouvent ces mots et comment vous faites pour leur rapprocher l'image de la culture algérienne ? .....
- .....  
.....
21. La répétition du mode conditionnel a été très remarquable dans le texte de Maïssa, comment avez-vous exploité cela ? Quelle était votre intervention en classe pour expliquer l'indication de ce mode sur la vie du personnage (Rania) ? .....
- .....  
.....
22. Quel genre de question posez-vous pour plonger vos apprenants dans la vie de Rania ? .....
- .....  
.....
23. Quelles sont les questions les plus adéquates pour orienter l'apprenant au développement de sa compétence interculturelle ? Question directe, indirecte ou autre ? Pourquoi ? .....
- .....  
.....

24. Pourquoi vous basez-vous sur les questions de rédaction et d'expression dans les activités qui suivent les textes ? .....
25. Quel était votre objectif en donnant l'activité des droits de l'enfant ? Est-ce pour favoriser l'esprit de tolérance chez vos apprenants ?
- Si oui, pensez-vous que le choix des activités qui suivent le texte est l'étape la plus importante pour réussir sa démarche ? .....
26. Quel est votre but quand vous demandez aux apprenants de partager leurs idées avec les camarades de classe ? .....
27. Avez-vous invité les apprenants à lire l'intégralité du roman de Maiyya Bey ? Si oui, l'ont-ils lu ? .....
28. Est-ce que les apprenants arrivent à traduire les figures de style employées dans le texte (vagues de sa tête, soleil qui embrasse l'air qu'elle respire, etc.) individuellement ou avec votre intervention ? .....
29. Dans l'activité intitulée phrases incomplètes vous avez choisi des phrases et vous avez supprimé des mots qui constituent la charpente conceptuelle du texte, pourquoi ? .....
30. Pensez-vous que le texte littéraire algérien d'expression française soit adapté pour le développement de la compétence interculturelle? .....
31. Après l'exploitation pédagogique de ces textes algériens, trouvez-vous que les apprenants aient acquis des informations leur permettant de se construire une représentation de la culture algérienne ? Si oui, laquelle ? .....

.....  
.....  
.....

**Nous vous remercions pour votre précieuse collaboration**

**Annexe 01 : 1, 2, 3,4 et 5<sup>ème</sup> pages du questionnaire vierge**

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Abderrahmane Mira, Bejaia.

Faculté des Lettres et des Langues

Département de Langue et Culture Française



**Questionnaire à l'intention de Mme Françoise Gillebaert**  
Auteure du manuel Face à Face. (ISBN : 978-1-54330-894-5)

Ce questionnaire est destiné à nous aider à récolter des éléments de réponse relatifs aux besoins de notre enquête en Master 2 Didactique du FLE dont le thème d'investigation est : **Les textes algériens d'expression française au service de l'enseignement du FLE : Cas du manuel Face à face.**

**Questionnaire réalisé par :** Lamine BEKTACHE et Billal BENZIDEN

**Mémoire de Master2 dirigé par :** Dr TOUATI Radia

1. Depuis combien de temps enseignez-vous le FLE ? ...Depuis 1982.....
2. Un manuel de cette ampleur n'est certainement pas le fruit du hasard, pouvez-vous nous parler de votre parcours, de vos distinctions ? J'ai fait des études d'anglais et russe à La Sorbonne – Paris IV. Puis, j'ai d'abord été assistante de français à USL (University of Southwestern Louisiana). Ensuite j'ai obtenu un poste de professeur de français dans une école privée (Academy of the Sacred Heart, Grand Coteau, Louisiana 1983-1988). J'ai repris les études en 1988 et j'ai obtenu une maîtrise de français de Auburn University en Alabama (1990) et enfin j'ai obtenu un doctorat de littérature française de l'université du Texas à Austin en 1996. Pendant toutes ces années, j'ai enseigné le français dans plusieurs universités et petits collèges (Community colleges). J'ai été professeure de français contractuelle à l'université de Baylor au Texas (1998-2002) et enfin professeure titulaire à l'université de Porto Rico, campus de Rio Piedras où je continue ma carrière (2002-). J'ai consolidé mon expérience en participant à des congrès et à des ateliers sur l'enseignement des langues étrangères et de la littérature française et j'ai publié le résultat de mes recherches dans plusieurs articles et ouvrages dont *Face-à-Face, Disguise in George Sand's Novels* (Peter Lang, 2009) et *Water Imagery in George Sand's Work* (2018).
3. Pourquoi vous avez choisi « Face à Face » comme titre du manuel ?.....  
Pour évoquer les conversations dans un climat détendu entre amis.
4. A quel public s'adresse-t-il ? à des élèves de lycée et à des étudiants universitaires qui veulent étudier le français

5. Combien de numéros compte votre manuel ? 3 éditions
6. Pourquoi le manuel est-il divisé en rubriques ? Pour recréer le style d'un magazine
7. Quels sont les objectifs de ce manuel ?
  - Encourager les apprenants à parler sur des thèmes variés à partir de documents authentiques.
  - Éveiller la conscience des apprenants sur la présence du français dans différentes parties du monde
  - Sensibiliser les apprenants à différentes situations qui concernent le monde entier, en particulier la protection de l'environnement.
  - Pratiquer le français de manière détendue tout comme dans une conversation à bâtons rompus entre amis autour d'une table.
8. Que savent vos apprenants de la culture algérienne et de l'Algérie ?  
Ils savent que l'Algérie est une ancienne colonie française où l'on parle encore français. Ceux qui étudient l'arabe ont une plus ample connaissance du pays et de sa culture.
9. Pour quelles raisons avoir choisi d'introduire dans votre manuel des textes d'auteurs algériens d'expression française ?  
Pour exposer les étudiants à d'autres cultures francophiles.
10. Le texte algérien n'est pas le seul à avoir trouvé place dans votre manuel, pouvez-vous nous dire un mot sur votre choix des autres textes ?  
Les textes ou courts métrages ont été choisis en accord avec l'éditeur. Les critères retenus sont la beauté du texte et le sujet présenté pour s'intégrer au thème de la leçon. Le choix d'un document dépend aussi de l'accord des auteurs qui autorisent ou non la reproduction gratuite de leurs œuvres dans un manuel de textes.
11. Sous quels critères avez-vous choisi les textes de Maïssa Bey et d'Abdelkader Djemai ?  
Le texte de Maïssa Bey correspond au désir de sensibiliser les lecteurs à la situation de l'éducation des femmes au sein de la famille et à l'école. L'auteure est elle-même une féministe algérienne. Celui d'Abdelkader Djemai montre la situation des sans-abris abandonnés à eux-mêmes. Ce récit peut s'appliquer à n'importe quelle société dans le monde et donne lieu à des discussions variées sur la responsabilité des citoyens de leur propre vie, leur famille, leurs proches et bien sûr sur la responsabilité des gouvernements de donner les meilleures chances de réussite à leurs citoyens.
12. Exploitez-vous les textes d'autres auteurs algériens dans les autres numéros ? si oui, lesquels ?  
Le texte d'Abdelkader Djemai se trouve déjà dans les précédents volumes. Celui de Maïssa Bey est nouveau dans la 3<sup>e</sup> édition et remplace un texte d'un autre auteur qui n'était pas algérien.
13. Pourquoi les deux textes que vous avez choisis s'inscrivent dans la partie 06 de votre manuel qui s'intitule Société ?  
Parce qu'ils traitent de problèmes de société et s'intègrent parfaitement bien au thème de la leçon 06.
14. Quel est l'objectif de l'activité de rédaction qui fusionne deux tâches : description de la manière dont Rania pourrait échapper à sa dure réalité ; et l'imagination de la suite de l'histoire ?  
Cette activité permet aux étudiants de proposer des solutions pour aider la petite Rania et les sensibiliser à ce qu'ils pourraient faire eux-mêmes s'ils étaient professeurs et avaient un cas semblable dans leurs classes. La partie créatrice de l'activité permet d'envisager une leur

- d'espoir pour les enfants qui essayent de sortir d'une situation sociale difficile. Cela aussi allège le sérieux du texte car l'objectif de l'ouvrage est de pratiquer le français de manière ludique.
15. De quelle façon vous approchez la dimension interculturelle dans vos cours ?  
Je leur demande chaque fois que c'est possible de comparer les aspects culturels présentés dans les documents (courts métrages, textes ou bandes dessinées) avec les leurs. J'enseigne à des étudiants portoricains. Ils ont par conséquent un ample bagage culturel constitué d'éléments culturels indigènes, africains, espagnols et autres européens, et américains.
16. Que pensez-vous de l'idée d'inverser le processus c'est-à-dire exploiter la culture portoricaine dans l'enseignement du FLE en Algérie ?  
Ce serait fascinant. Cela pourrait se faire avec tout autre pays où l'on enseigne le français.
17. Qu'apporte l'exploitation de textes des auteurs algériens d'expression française à l'enseignement/apprentissage du FLE à Porto Rico ?  
Cela donne une grande ouverture d'esprit sur le monde et peut-être le désir d'aller voir par eux-mêmes comment les habitants d'autres pays vivent.
18. Quel est l'objectif pédagogique de l'activité intitulée rêve ou réalité ? Faire la différence entre la réalité et le rêve et montrer que, bien souvent, échapper à une réalité difficile est un mécanisme de survie.
19. Comment les textes choisis par vos soins contribuent à élargir le vocabulaire de vos apprenants  
Ils apprennent un nombre incalculable de mots nouveaux qu'ils doivent réutiliser dans des contextes différents avec chaque nouvelle leçon.
20. Votre support de Maïssa Bey véhicule des expressions traduisant le vécu algérien (chercher de l'eau, soleil, les jerricans, les raffineries d'huile, les grilles, le clapotis, maisons avec fenêtres ouvertes, tracer des signes dans la poussière....) comment est-ce que les apprenants trouvent ces mots et comment vous faites pour leur rapprocher l'image de la culture algérienne ? Le vocabulaire se rapportant aux éléments tels que l'eau et la lumière traduisent l'essentiel de la vie et la nécessité de les obtenir au quotidien. Les étudiants savent que ces éléments peuvent parfois manquer et qu'il faut les préserver pour avoir une vie décente. Les Portoricains y sont sensibles parce que les Caraïbes sont souvent touchés par des ouragans destructeurs. Je suis sûre que des étudiants d'autres pays y sont aussi sensibles à cause des changements climatiques et des coupures de courant dues à l'excès de l'utilisation de l'électricité. Je ne suis jamais allée en Algérie mais j'utilise les textes que je lis pour créer une image de la réalité vécue dans d'autres sociétés.
21. La répétition du mode conditionnel a été très remarquable dans le texte de Maïssa, comment avez-vous exploité cela ? Quelle était votre intervention en classe pour expliquer l'indication de ce mode sur la vie du personnage (Rania) ? En effet, l'emploi du conditionnel dans ce texte permet de souligner l'imaginaire dans la vie de la petite Rania. Voilà pourquoi j'ai créé une activité dans laquelle les étudiants peuvent imaginer ce que Rania va devenir. Je crois que Maïssa Bey veut montrer que Rania attend le moment venu pour quitter le milieu où elle vit et s'envoler vers un monde meilleur pour elle.
22. Quel genre de question posez-vous pour plonger vos apprenants dans la vie de Rania ?  
Beaucoup de questions se trouvent déjà dans les activités mais je leur demande aussi ce qui a pu provoquer l'isolement de Rania. Je pense que ce n'est pas seulement l'absence du père mais cela peut être aussi les abus physiques dont il n'est pas fait mention ouvertement mais que l'on peut fort bien imaginer.

23. Quelles sont les questions les plus adéquates pour orienter l'apprenant au développement de sa compétence interculturelle ? Question directe, indirecte ou autre ? Pourquoi ?

Je préfère leur donner la liberté d'orienter la conversation vers ce qu'ils pensent d'un document. Premièrement, je demande à 2 étudiants de préparer le résumé analytique d'un document avant le jour de la discussion. Dans ce résumé, les étudiants doivent aussi expliquer les intentions de l'auteur du document, selon eux, et poser une question au reste de la classe sur leurs sentiments/interprétation ou solution à proposer selon le cas. La conversation s'engage à partir de ces résumés. Ensuite, la classe fait une activité du livre pour donner une nouvelle orientation à la conversation. Si la conversation s'étiole, je pose des questions qui permettent aux étudiants de puiser dans leurs connaissances pour faire des comparaisons interculturelles.

24. Pourquoi vous basez-vous sur les questions de rédaction et d'expression dans les activités qui suivent les textes ?

Les apprenants ont parfois des difficultés à s'exprimer à l'oral. Un exercice écrit leur permet d'échanger leurs idées avec leurs pairs puis de les partager avec la classe. Ainsi tout le monde participe car chaque étudiant lit une partie des réponses.

25. Quel était votre objectif en donnant l'activité des droits de l'enfant ? Est-ce pour favoriser l'esprit de tolérance chez vos apprenants ?

L'objectif est d'insister sur le fait que tous les enfants ont droit à l'instruction et à une enfance heureuse sans maltraitance.

- Si oui, pensez-vous que le choix des activités qui suivent le texte est l'étape la plus importante pour réussir sa démarche ?

Le choix des activités n'est pas exhaustif. Parfois, les idées exprimées par un groupe d'étudiants s'adaptent à un autre type d'activité. L'enseignant a la liberté de modifier les activités selon les besoins de la classe.

26. Quel est votre but quand vous demandez aux apprenants de partager leurs idées avec les camarades de classe ?

Comme j'ai répondu à la question 24, les apprenants ont parfois des difficultés à s'exprimer à l'oral. Un exercice de groupe leur permet d'échanger leurs idées avec leurs pairs puis de les partager avec la classe. Ainsi tout le monde participe car chaque étudiant lit une partie des réponses.

27. Avez-vous invité les apprenants à lire l'intégralité du roman de Maïssa Bey ? Si oui, l'ont-ils lu ?

J'encourage toujours les étudiants à lire les textes qu'ils découvrent dans *Face-à-Face* mais jusqu'à présent je n'ai pas eu de retour à ce sujet.

28. Est-ce que les apprenants arrivent à traduire les figures de style employées dans le texte (vagues de sa tête, soleil qui embrasse l'air qu'elle respire, etc.) individuellement ou avec votre intervention ?

Le but du cours n'est pas de traduire les textes mais d'apprendre à utiliser le vocabulaire nouveau. J'ai recours à la traduction seulement si certaines phrases essentielles à la compréhension du récit peuvent prêter à confusion.

29. Dans l'activité intitulée phrases incomplètes vous avez choisi des phrases et vous avez supprimé des mots qui constituent la charpente conceptuelle du texte, pourquoi ?

Les mots supprimés sont en général essentiels à la compréhension du texte. Demander aux apprenants de les utiliser dans un autre contexte facilite l'assimilation du vocabulaire nouveau.

30. Pensez-vous que le texte littéraire algérien d'expression française soit adapté pour le développement de la compétence interculturelle?

Je pense que oui. Je pense qu'il permet aux apprenants de se plonger dans un autre contexte culturel tout en y trouvant des similitudes.

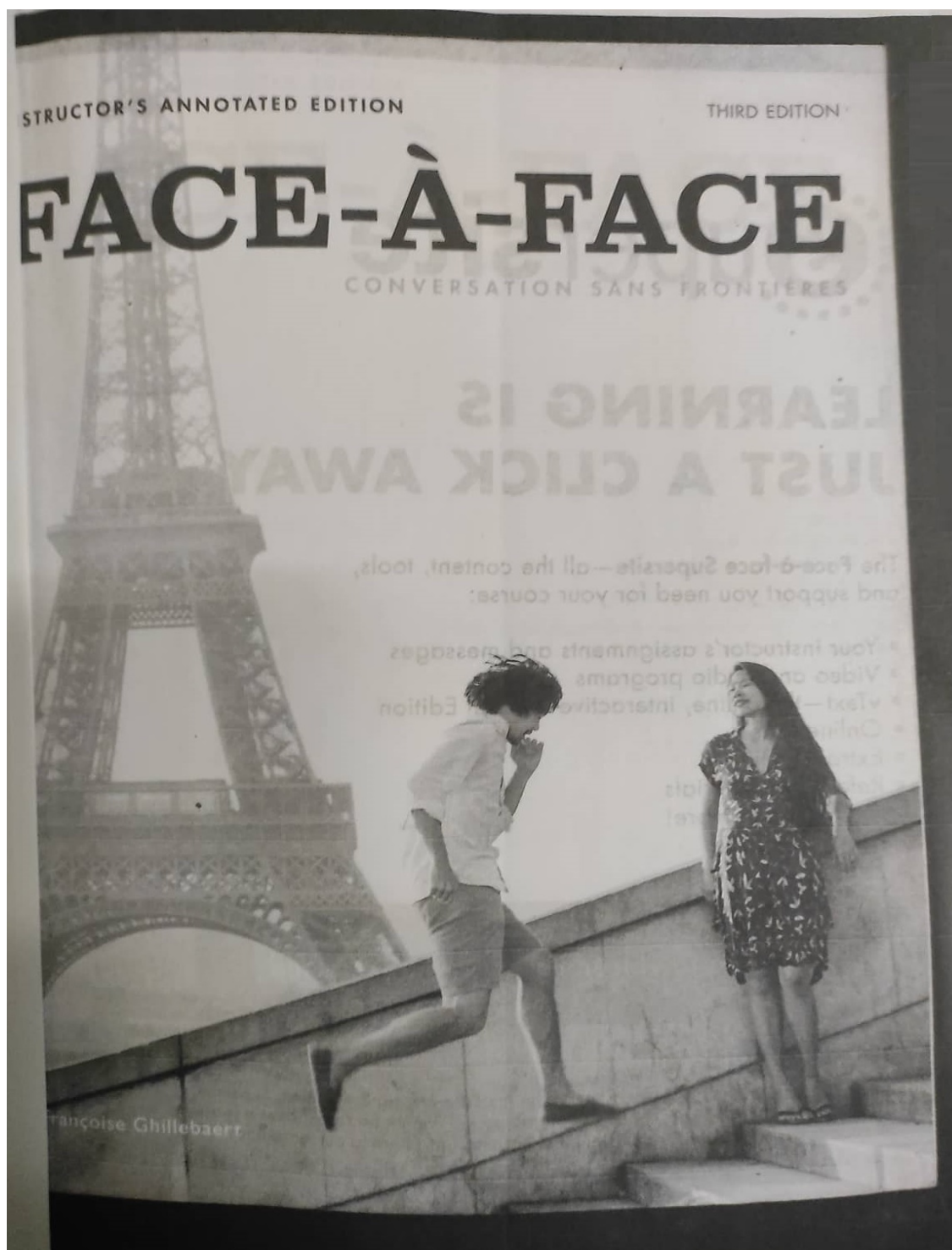
31. Après l'exploitation pédagogique de ces textes algériens, trouvez-vous que les apprenants aient acquis des informations leur permettant de se construire une représentation de la culture algérienne ? Si oui, laquelle ?

Oui, ils ont appris que la femme algérienne est souvent encore cantonnée dans un rôle soumis et est peu écoutée. D'autre part, ils comprennent que tout soldat de n'importe quel pays peut souffrir de troubles post-traumatiques et que les personnes au chômage ou les sans-abris sont les laissés pour compte d'une société dans laquelle les écarts entre les différentes classes économiques sont très marqués.

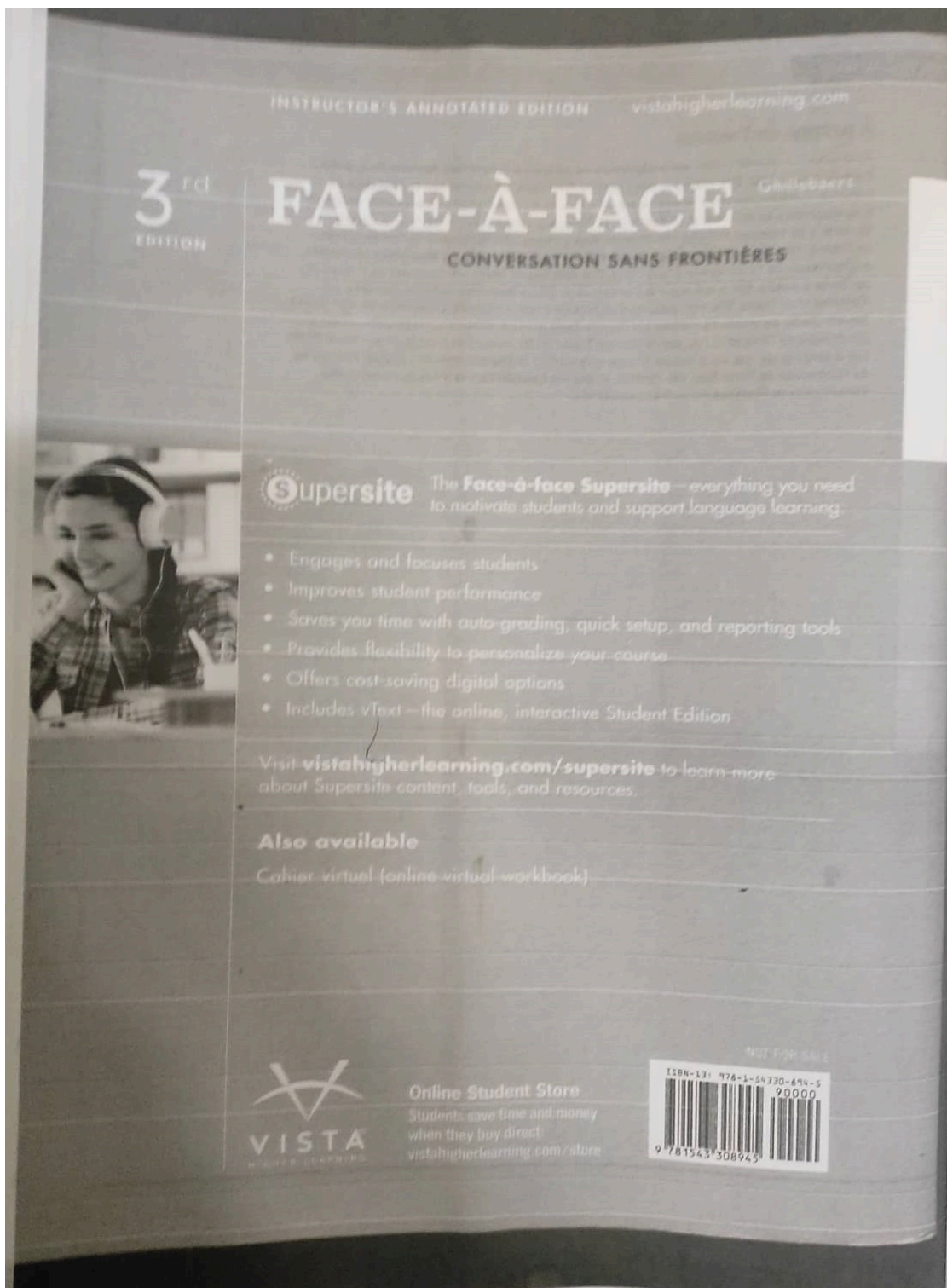
**Nous vous remercions pour votre précieuse collaboration**

## **Annexe 02 : Questionnaire rempli**

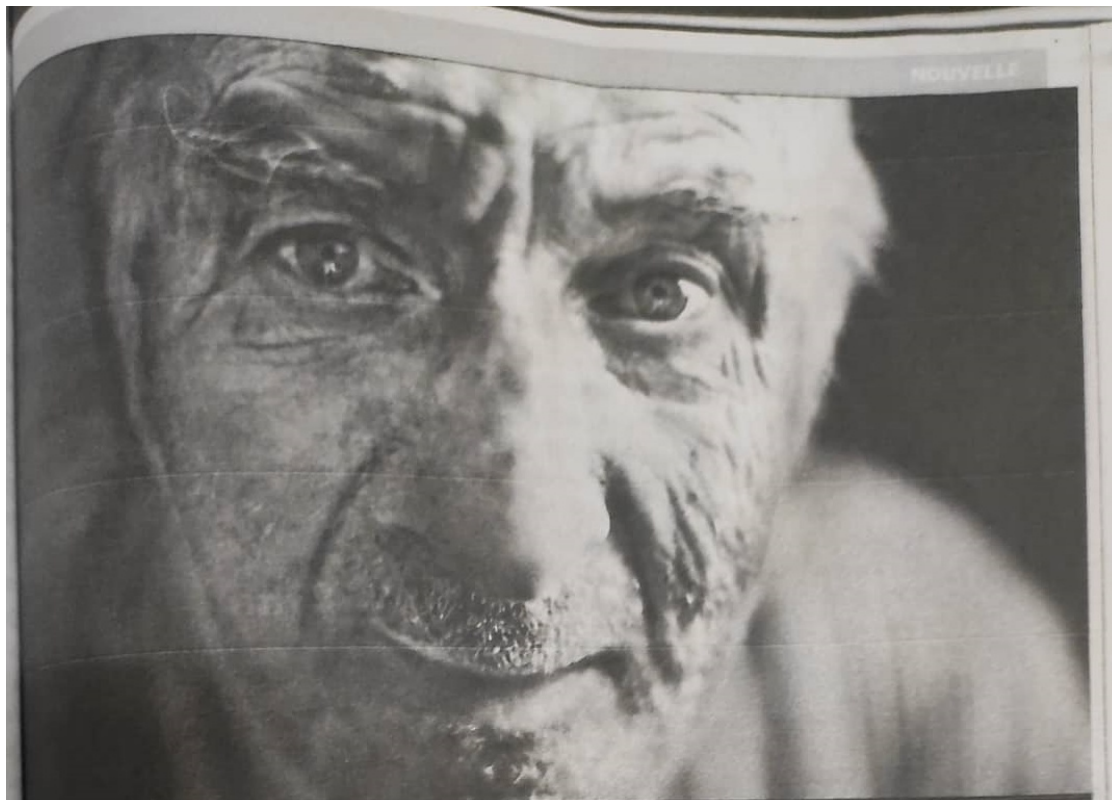




Annexe 03 : Première de couverture du manuel « Face-A-Face »



Annexe 04 : Quatrième de couverture du manuel « Face-A-Face »



# L'AFFICHE

Audio: Reading

## Abdelkader Djemai

**S**a bouche le torturait depuis deux jours. Il lui semblait que ses dents, ses gencives, ses lèvres et son cou enflaient indéfiniment. C'était comme si on le forçait à croquer des braises<sup>o</sup> ou des bonbons fourrés au<sup>o</sup> plomb fondu<sup>o</sup>. Et pourtant, malgré la douleur qui le dévorait, il avait rêvé cette nuit de beignets chauds et bien dodus<sup>o</sup>. Il les déchirait voluptueusement avec les sept ou huit dents qui lui restaient avant de retomber dans l'eau bouillante<sup>o</sup> de la fièvre.

Depuis presque cinq ans, il vivait dans la rue. Changeant souvent de lieu, il avait campé au bas des marches du Trésor public, à la gare routière<sup>o</sup>, à l'entrée du port et près

du stade olympique jusqu'à ce qu'il trouve ce coin-là, à trois cents mètres de l'Arche de la Victoire construite toute en marbre et dédiée à la gloire des héros. Chaque année, 20 on dressait<sup>o</sup>, sous son ombre tutélaire<sup>o</sup>, l'immense tribune officielle devant laquelle défilaient<sup>o</sup>, au milieu des banderoles et des mots d'ordre enflammés, des centaines de soldats, de paysans et de travailleurs. 25

Aujourd'hui, les temps avaient changé. Ils étaient devenus plus durs, plus confus. Avec l'argent qui coulait à flots pour quelques-uns seulement, les défilés étaient plus maigres et plus discrets que 30 celui des luxueuses voitures qui passaient à toute allure devant son nez.

set up/  
protecting  
shadow  
paraded

NOUVELLE

Un été, il avait vécu près de l'un des chantiers des innombrables villas qui poussaient, elles aussi, à toute allure.

Pour délimiter son territoire, il posait ses gros sacs, son petit bidon d'eau, ses deux vieilles couvertures et ses cartons que l'un des gardiens de nuit des Nouvelles Galeries lui avait vendus. Il les déplaçait par terre et sur les côtés comme s'il voulait être à l'intérieur d'une boîte dont il rabattait°, le sommeil venu, la partie supérieure.

Depuis trois mois, il habitait dans ses cartons qui avaient servi à emballer un réfrigérateur géant et une machine à laver. Avant il avait utilisé ceux d'une cuisinière°, d'un sèche-linge et d'un téléviseur à l'écran aussi large que le terrain du stade olympique. Leurs marques et le type d'appareils y étaient inscrits, en grandes lettres noires et droites. Il ne savait ni lire ni écrire mais il prenait plaisir à feuilleter° les vieux journaux et les revues qui gonflaient° toujours l'un de ses sacs.

Tout autour de l'Arche de la Victoire avec ses soixante-cinq mètres de haut et ses panneaux en lettres dorées qui continuaient de chanter la justice sociale et le sacrifice pour la patrie, le soleil était toujours là. Rien ne pouvait entraver° sa course, sa présence. C'était lui qui le réveillait parfois. Hier, en plus de sa bouche qui ressemblait à un four incandescent, le bruit d'un marteau-piqueur avait perforé ses mâchoires. Une camionnette était stationnée juste en face de lui. Deux ouvriers avaient descendu des plaques en zinc, un sac de ciment, une truelle, une échelle et une perceuse électrique. Ils commencèrent par mesurer le sol° avant de creuser deux trous dans lesquels ils plantèrent deux piliers° ronds et gris. Dès que le ciment sécha, ils fixèrent avec application les plaques qui formèrent un grand panneau dont ils peignirent° les bordures en blanc. Leur travail fini, ils ramassèrent lentement leur matériel et repartirent dans leur camionnette.

Cette nuit-là, la fièvre avait continué à secouer° ses maigres épaules. Elle l'obligeait à rester dans ses cartons comme une vieille chaussure trouée par les ornières° de la vie et déformée par les pluies de l'âge. Il avait presque la soixantaine. Demain non plus, il ne pourrait pas aller mendier quelques sous° pour atténuer la faim qui commençait à vriller° ses entrailles. Plus que parler—il avait toujours été silencieux—, ce qui lui manquait le plus, c'était de pouvoir ouvrir la bouche pour sentir une soupe odorante et bienfaisante couler dans sa gorge.

Le matin, vers huit heures, deux autres hommes vêtus de salopettes bleu pétrole étaient venus dans une fourgonnette° ornée de dessins fantaisistes. Ils sortirent des seaux°, une échelle métallique et de larges brosses aux manches longues. L'un d'eux tenait sous son bras un paquet de feuilles de papier pliées comme des nappes. Il les tendit une par une à son camarade qui, juché° sur l'échelle, les collait° avec dextérité. Peu à peu le visage d'un adolescent bien coiffé, bien propre et au tee-shirt bariolé°, occupa toute la surface de l'affiche aux couleurs vives et joyeuses. Avec ses sourcils de jeune fille, ses dents resplendissantes et ses gencives éclatantes de santé, il mordait, avec des yeux pétillants°, dans un copieux et délicieux sandwich dont le nom s'étalait au milieu d'une gerbe d'étincelles° au-dessus de sa tête.

En voyant l'affiche qui le fit saliver, l'estomac de l'homme aux cartons se creusa encore plus. C'est à ce moment-là qu'il s'aperçut que le panneau lui cachait aussi le soleil. ■

shake  
ruts  
pennies  
pierce  
van  
buckets  
perch  
glued  
many-colored  
sparkling  
shower of sparks

Leçon 6

## Annexe 05 : Texte d'Abdelkader Djemai



1 **E**lle aurait pu s'appeler Ariane. Pourquoi Ariane? À cause de son nom, et aussi des labyrinthes. De ceux qu'on doit parcourir dès l'enfance, pendant longtemps, jusqu'à ce qu'on trouve la lumière.

5 Elle aurait pu naître dans une vraie maison, avec des murs blancs, de grandes fenêtres toujours ouvertes sur un jardin débordant° de roses et de lilas, des lits recouverts de toile fleurie et partout une odeur de gâteau au chocolat. Avoir des cheveux-algues, overflowing  
entremêlés° de ces fleurs blanches plus transparentes que des interwoven  
10 immortelles, des yeux-lucioles pour éclairer les jours trop sombres et des doigts-lianes° pour s'enrouler autour de ceux qu'elle aurait aimé. Elle aurait pu saisir dans le regard de sa mère des petites flammes dorées et dansantes à chaque fois qu'elle aurait posé les yeux sur elle. Avoir un père plus grand que les arbres là-bas, plus vine-like fingers  
solide encore, avec des milliers de racines° pour s'enfoncer dans la roots  
15 terre et ne jamais être emporté.

Elle aurait pu naître dix ans plus tôt ou cent vingt ans plus tard et continuer à vivre longtemps, très longtemps après sa mort, ne jamais disparaître, comme les étoiles qui continuent de briller alors même qu'elles sont mortes; car les étoiles meurent aussi. Seule leur lumière s'accroche infiniment, là-haut, tout là-haut pour ne pas faire du ciel un autre désert.

Et puis, un peu plus tard, elle aurait appris à marcher, d'abord en titubant puis pas à pas, en tombant souvent pour pouvoir être relevée, dorlotée°, consolée. Lever les bras pour être portée, et montrer du doigt chaque chose avant de la nommer. Et puis balbutier, d'abord pour s'exercer, puis être entendue, puis être écoutée, être comprise. Apprendre tout ce que les adultes veulent qu'on apprenne pour devenir une vraie petite fille avec de longs  
30 cheveux coiffés chaque matin par des mains légères et douces, des robes à corolles blanches sentant le propre et des chaussures rouges, avec de vrais caprices° parfois contentés, de vrais chagrins toujours whims  
apaisés° et des émerveillements plus grands que le ciel, plus grands calmed  
que la mer, sans cesse renouvelés.

35 Puis elle aurait découvert, seule peut-être, lentement peut-être, mais sûrement, ô oui, sûrement, quelques-uns des éléments qui font la vie: l'eau, la lumière confiante des jours, les mots écrits dans les livres et la musique.

Ainsi, elle aurait grandi. Peut-être pas très vite pour garder le  
40 plus longtemps possible le pouvoir que l'on a, enfant, sur tous ceux qui nous aiment. Mais elle aurait grandi avec les yeux grands ouverts pour ne pas laisser échapper la moindre miette° de bonheur. morsel

Mais alors, comment faire pour grandir quand on naît dans une baraque de tôles et de planches, posée sur un terrain vague, au milieu de la cité sans nom?

45 Elle, elle s'appelle Rania.

Elle est née un jour de grand vent, et personne ce jour-là n'a  
entendu les gémissements<sup>o</sup> de sa mère. Personne n'a entendu son  
premier cri. Mais peut-être n'a-t-elle pas crié. *moaning*

Elle ne connaît pas son père. Il s'en est allé sur un bateau 50  
chercher l'oubli dans un autre pays, depuis si longtemps qu'elle a,  
elle aussi, oublié son visage, sa voix, son nom.

La mer n'est pas si loin. Et les mouettes<sup>o</sup> viennent souvent se *seagulls*  
poser sur la décharge aux abords de la cité. Elle ne l'a jamais vue

...elle aurait  
grandi avec les  
yeux grands  
ouverts pour  
ne pas laisser  
échapper la  
moindre miette  
de bonheur.

mais elle en entend les vagues 55  
dans sa tête, chaque fois qu'elle  
ferme les yeux pour s'endormir.  
Quelquefois, les jours d'orage, la  
houle<sup>o</sup> est tellement forte qu'elle *swell*  
arrive presque à recouvrir le 60  
tambourinement<sup>o</sup> de la pluie sur  
le toit de zinc et dans les baquets<sup>o</sup>  
posés devant la porte. Tous ces  
bruits d'eau en rythme syncopé,  
c'est sa musique, une musique qui 65  
bat longtemps pour elle au cœur  
de la nuit. *drumming*  
*buckets*

Tout ce qu'elle veut, c'est  
pouvoir un jour s'en aller à  
son tour. Elle regarde autour 70  
d'elle, sans cesse, elle regarde les

femmes, les hommes, les autres enfants. Elle les écoute aussi, mais  
elle n'arrive pas à comprendre ce qu'ils disent, à quoi ils jouent, à  
quoi ils rêvent; elle ne sait même pas s'ils rêvent d'ailleurs. Et leurs  
mots ne ressemblent pas à ceux qu'elle invente pour elle toute seule. 75  
Alors elle a décidé de se taire.

Personne ne sait pourquoi, au fur et à mesure qu'elle grandit,  
ses yeux prennent la couleur des aigues-marines. Deviennent  
de plus en plus transparents. Mais personne dans la cité n'a vu  
d'aigues-marines. Les pierres alentour ont la couleur des pierres, de 80  
la rouille<sup>o</sup>, simplement. *rust*


Elle non plus ne sait pas pourquoi elle rêve souvent  
de labyrinthes. D'immenses galeries sombres et humides  
inlassablement parcourues en allers et retours inutiles. Toutes  
les nuits, elle court, dérive<sup>o</sup>, s'égaré dans d'inextricables dédales, 85  
parce que personne n'a tendu de fil pour elle, pour qu'elle puisse  
déboucher sur la lumière. *drifts*

Le matin, au réveil, la lumière est là, qui passe à travers les  
interstices des planches mal clouées<sup>o</sup> et grésille sur les toits de tôle. *nailed*  
Elle n'a même pas besoin d'ouvrir les yeux pour savoir que le soleil 90  
est là, qui embrase l'air qu'elle respire dans la pièce sans fenêtre.  
Elle doit se lever très vite pour aller chercher de l'eau.

Avec elle, sa mère n'a même pas besoin de crier pour être obéie. Rania prend toujours les mêmes jerricans de plastique: le bleu et le vert. Elle a parfois plusieurs kilomètres à faire et doit frapper à plusieurs portes avant de trouver où les remplir. Le gardien de l'usine<sup>o</sup> de raffinerie d'huile à côté, en a quelquefois assez de tous les enfants turbulents qui viennent de la cité sans nom, les uns après les autres, demander de l'eau, et se disputent chaque jour devant les grilles. Parfois il ne répond pas à leurs appels. Elle sait qu'elle doit à tout prix rapporter de l'eau à la maison, sinon ils n'auront pas de quoi préparer à manger et laver leur linge. Alors, jour après jour, elle va un peu plus loin, de plus en plus loin. Elle a un peu mal aux bras quand elle revient, mais elle ne se plaint<sup>o</sup> pas. A qui irait-elle se plaindre? Et puis il y a le clapotis<sup>o</sup> de l'eau qui rythme ses pas tout au long du chemin. Cela lui suffit. C'est un peu comme les premières notes de sa musique de nuit.

Rania va de temps en temps à l'école de l'autre côté des murs de la cité. Pour faire comme les autres. Elle n'a ni cahier ni cartable<sup>o</sup>. Mais elle se faufile<sup>o</sup> au milieu des enfants et elle entre sans se faire remarquer. Il y a tellement d'enfants dans les salles de classe, tellement de bruit et de turbulences qu'on ne s'aperçoit même pas qu'elle est là. Assise au fond d'une classe, elle écoute et regarde; les mots prononcés arrivent jusqu'à elle, elle en recueille<sup>o</sup> quelques-uns pour plus tard, on ne sait jamais, mais une fois qu'ils se sont frayés<sup>o</sup> le chemin jusqu'à sa connaissance, jusqu'au sens, ils restent blottis<sup>o</sup> dans sa gorge et refusent de sortir. Les autres enfants répètent, écrivent, récitent et chahutent en même temps. Dans tout ce tumulte, on ne la regarde pas, on ne l'appelle pas. Parce qu'on croit qu'elle est emprisonnée dans son silence. C'est comme si elle n'existait pas. De temps en temps, elle prend un livre, le feuillette<sup>o</sup>, regarde longuement les images. Il y a des petites filles avec des robes à corolles blanches et des maisons avec des grandes fenêtres ouvertes et des toits de tuiles rouges. Des pères immobiles, qui, debout sur le pas de la porte, posent la main sur la tête de leur enfant. Les mots dans les livres sont noirs et silencieux, ils sinuent<sup>o</sup> comme des serpents et ne résonnent pas dans sa tête, même quand elle en trace les contours sur la terre, parfois, lorsqu'elle est seule sous l'arbre derrière la baraque.

Elle aurait pu continuer à vivre longtemps dans la cité sans nom, avec des yeux de plus en plus transparents et, de plus en plus forte, la musique de l'eau dans la tête. Mais c'est peut-être à force de tracer des signes dans la poussière qu'elle a trouvé le chemin. Ou à force de regarder les étoiles disparues depuis longtemps. Personne dans la cité ne sait pourquoi, un matin, elle n'était plus là. ■



ociété

193

## Analyse

**Rêve ou réalité?** Indiquez si, pour Rania, chacune des choses suivantes est un rêve ou une réalité.

	Rêve	Réauté
1. Elle se sent isolée depuis le jour de sa naissance.		✓
2. Son père est parti en bateau.		✓
3. Il y a une décharge près de chez elle.		✓
4. Elle écoute la mer avant de s'endormir.	✓	
5. Elle court dans des labyrinthes.	✓	
6. Elle va chercher de l'eau pour les besoins de la famille.		✓
7. À l'école, elle reste silencieuse.		✓
8. Elle porte une robe à corolle blanche.	✓	
9. Elle vit dans une maison au toit de tuiles rouges.	✓	
10. Son père l'attend debout sur le pas de la porte.	✓	

**Vrai ou faux?** Dites si les phrases sont vraies ou fausses. Corrigez les phrases fausses.

*Answers may vary. Suggested answers.*

- Le personnage principal s'appelle Ariane. Faux. Elle s'appelle Rania.
- Elle habite dans une maison avec un grand jardin. Faux. Elle habite dans une baraque.
- Elle rêve de partir un jour. Vrai.
- Elle est bien intégrée dans son milieu social. Faux. Elle ne comprend pas les autres.
- Elle se sent emprisonnée et perdue comme dans un labyrinthe. Vrai.
- Elle ne va pas souvent à l'école parce qu'elle doit accomplir des tâches familiales. Vrai.
- Quand elle va à l'école, les autres enfants se moquent d'elle. Faux. On ne s'aperçoit même pas qu'elle est là.

**Phrases incomplètes** Choisissez le mot qui convient pour compléter chaque phrase.

- Rania est née dans \_\_\_\_\_ pauvre où la vie est difficile.
  - un hôpital
  - une cité
  - une maison avec des murs blancs
- La petite fille a des yeux qui ressemblent à des \_\_\_\_\_.
  - labyrinthes
  - aigues-marines
  - vagues
- Les autres enfants \_\_\_\_\_ autour d'elle mais elle ne participe pas.
  - chahutent
  - chantent
  - se plaignent
- Elle rêve d'avoir un père \_\_\_\_\_ comme un arbre.
  - silencieux
  - disparu
  - solide
- Elle se sent \_\_\_\_\_ dans son silence.
  - éclairée
  - emprisonnée
  - confortable
- Pour Rania, les mots dans les livres sinuent comme des \_\_\_\_\_ sans qu'elle les comprenne.
  - arbres
  - serpents
  - bateaux



**Les parents de Rania** Par groupes de trois, faites un portrait de ce que vous savez sur les parents de Rania et de ce que le texte laisse entendre sur eux. Expliquez s'ils contribuent ou non à l'éducation de leur fille et justifiez vos réponses. Puis, imaginez d'autres détails sur eux. Quels ont-ils eu une enfance heureuse? À quels obstacles ont-ils dû faire face? Écrivez un paragraphe de six à huit phrases, puis partagez vos idées avec la classe.

**Compréhension** À deux, répondez aux questions suivantes. Partagez vos réponses avec le reste de la classe.

Dans quel milieu est-ce que Rania vit? Est-ce qu'elle vit bien dans ce milieu? Donnez des exemples précis tirés du texte.

D'après vous, pourquoi l'auteur écrit une grande partie du texte au conditionnel passé? Qu'est-ce que ce temps verbal indique au sujet de la vie de Rania?

L'enfance de Rania est comparée à un labyrinthe. Quels éléments de sa vie se rapportent à cette image?

Décrivez le monde intérieur que Rania se crée. À quoi pense-t-elle? Quelle en est la signification?

À votre avis, pourquoi ses yeux prennent-ils la couleur des aigues-marines, c'est-à-dire, pourquoi deviennent-ils de plus en plus transparents?

Qu'est-ce qui la différencie des autres enfants à l'école? À votre avis, est-ce qu'elle a un problème d'apprentissage?

D'après vous, pourquoi Rania disparaît-elle? Est-ce qu'elle s'enfuit ou se perd? Où? Pourquoi?

**Droits de l'enfant** À deux, imaginez que vous devez faire un discours aux Nations Unies sur les droits de l'enfant. Écrivez un discours où vous expliquez pourquoi il faut leur donner des moyens d'étudier, de faire du sport, de devenir socialisés, etc. N'oubliez pas d'inclure les enfants handicapés, pauvres et marginalisés. Que proposez-vous? Quels arguments allez-vous utiliser pour convaincre votre audience? Soyez précis(e) dans vos exemples.

**Discussion: Le destin d'Ariane** Le prénom de la princesse «Ariane» est similaire à «Rania». Pourquoi Maïssa Bey décrit-elle deux versions de la vie de la petite fille? Rédigez un discours sur la vie et le destin de Rania.

Expliquez en quoi la vie de Rania est différente de la vie qu'elle «aurait pu» avoir. Comment l'auteur souligne-t-elle l'enfance malheureuse de Rania? Donnez des exemples précis du texte.

Écrivez par quels moyens Rania pourrait échapper à son enfance malheureuse, en parlant de l'importance de l'éducation et des droits de l'enfant.

Imaginez ce qui s'est passé dans la vie de Rania après sa disparition. Dites s'il est trop tard maintenant pour que sa vie s'améliore ou bien si, au contraire, son destin peut changer.

**EXPANSION** Ask students if they can think of any other well-known stories of children experiencing poverty. Have them explain the causes and consequences of each situation.

**EXPANSION** Have students deliver their speeches to the class.

## Annexe 07 : Activités

Identification du manuel	
Titre :	Face à face

Auteure :	Françoise Ghillebaert		
Date de parution :	2021		
ISBN :	978-1-54330-894-5		
Pays :	Porto Rico sans distinction régionale		
Niveau :	Universitaire		
Fonction :	En classe avec l'aide du professeur		
Esthétique :	En couleur, contient des illustrations, captivant		
Destinataire :	Livre de l'apprenant-guide du professeur		
Mode de communication :	Deuxième personne du pluriel		
Contexte institutionnel :	Conforme avec les programmes		
Contexte économique :	A la portée		
Contexte sociale :	Sensibilise les apprenants		
<b>Analyse pédagogique</b>			
Critères	Oui	Non	Observations
Le titre : reflète-t-il fidèlement le contenu ?		X	Le titre peut être interpréter de différentes façons
Est-ce que l'avant-propos explique le fonctionnement du manuel ?	X		
La table des matières : facilite-t-elle la consultation du manuel ?	X		
La bibliographie : est-elle accessible ?		X	Pour le public portoricain l'accès aux œuvres de certains auteurs est difficile
Les titres des séquences incitent-t-ils les apprenants à entreprendre avec enthousiasmes les enseignements proposés ?	X		
Peut-on affirmer que les textes sont diversifiés ?	X		
Existe-il un équilibre entre documents authentiques et textes littéraires ?		X	On décompte plus de textes littéraires que de textes authentiques
La répartition entre texte en prose et texte en poème est-elle équilibrée ?		X	Les textes en prose y sont préférés
Les textes (champs lexical, termes techniques, syntaxe, style, etc.) sont-ils accessibles au niveau des apprenants ?	X		
Les illustrations servent-elles les objectifs d'apprentissage ?	X		
Apportent-elles certaines informations que ne contiennent pas les textes ?	X		
Le manuel prend-t-il en considération la réalité culturelle des apprenants ?	X		
Favorise-t-il le rapprochement entre les différentes cultures ?	X		
Lutte-il contre les images stéréotypées envers les autres cultures ?	X		
Le manuel remplit-il la fonction	X		

d'éducation sociale et culturelle (savoir-être) ?			
Le niveau des activités est-il adapté à l'âge des apprenants ?	X		
Les activités sont-elles diversifiées (activités de consolidation, de dépassement, de remédiation, etc.) ?	X		
Les consignes sont-elles claires et précises ?	X		
Utilisent-elles les verbes d'action exprimant un comportement vérifiable ?	X		
S'adressent-elles directement à l'apprenant ?	X		
Existe-il un équilibre entre les différents types d'évaluation (diagnostique, formative et sommative) ?	X		Avec un certain penchant pour l'évaluation formative
Aide-t-il l'enseignant dans la gestion quotidienne des enseignements ?	X		L'organisation du manuel est irréprochable de telle façon à faciliter à l'enseignant le cheminement des enseignements
Répond-t-il aux exigences de la perspective actionnelle ?	X		Il met l'apprenant au centre de son intérêt, il applique la notion de tâche et s'intéresse à la dimension interculturelle de la langue
Répond-t-il aux normes du CECRL ?	X		Il traite de manière optimale le triptyque avancé par le CECRL, à savoir : apprendre, enseigner et évaluer.
Est-il exploitable hors Porto Rico ?	X		
Présente-t-il des lacunes ?		X	

**Annexe 08 : Grille d'évaluation du manuel « Face-A-Face »**

**1. Identification du manuel :**

Il s'agit d'un manuel élaboré par F. Ghillebaert qui s'intitule « FACE-A-FACE ». Il se présente sous trois versions : édition de l'apprenant- édition de l'instituteur-édition annotée de l'instituteur (selon la réponse de F. Ghillebaert à la 5<sup>ème</sup> question du questionnaire). Il est paru sous la maison d'édition Vista en 2021. Il s'adresse à un public de lycéens et universitaire portoricain qui veut apprendre le français tout en ne contenant aucune distinction régionale. Il

se présente sous l'ISBN n° : 978-1-54330-894-5.
<b>2. Organisation :</b>
Le titre ne représente pas fidèlement le contenu et peut être interpréter de différentes façons (selon la réponse de l'auteure à la 3 <sup>ème</sup> question du manuel il a été choisi pour évoquer les conversations dans un climat détendu - L'avant-propos explique de manière claire le fonctionnement du manuel- La table des matières rend la consultation du manuel facile et simple- Les titres des leçons s'avère accrocheur et peut susciter l'intérêt des apprenants-
<b>3. Textes :</b>
Les textes sont accessibles au niveau des apprenants et diversifiés avec un penchant pour les textes littéraires par rapport aux textes en poème ou les documents authentiques.
<b>4. Activités :</b>
Les activités sont diversifiées (activités de dépassement, de consolidation, de remédiation, etc.) et répondent au niveau du public visé. Les consignes sont claires et précises et s'adressent directement à l'apprenant en utilisant, par moment, des verbes d'action exprimant un comportement vérifiable.
<b>5. Evaluation :</b>
Le manuel se sert des trois types d'évaluations préconisées par le CECR, à savoir, l'évaluation diagnostique, formative et sommative.
<b>6. Fonctions sociale, culturelle et économique</b>
Le manuel prend en considération la réalité culturelle de l'apprenant tout en remplissant la fonction d'éducation socio-culturelle en traitant le côté savoir-être de l'apprenant, en favorisant le rapprochement culturelle entre les différentes sociétés et en luttant contre les préjugés et les images stéréotypées envers les autres cultures. Pour ce qui est de l'aspect économique le manuel est assez accessible.
<b>7. Conformité :</b>
Le manuel « FACE-A-FACE » répond à la perspective actionnelle et traite clairement le triptyque avancé par le CECR, à savoir : apprendre, enseigner et évaluer.

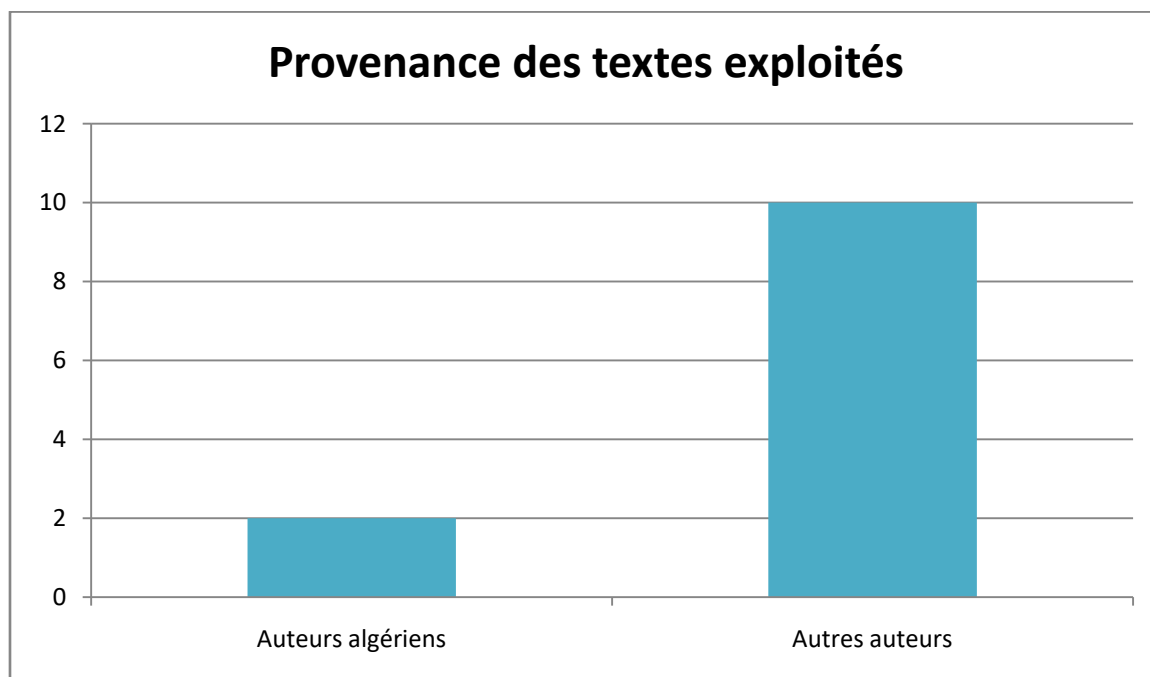
**Annexe 09:Tableau 01 : Synthèse de la grille d'évaluation du manuel**

Critères	Texte de Maïssa Bey	Texte d'Abdelkader Djemaï	Commentaires
Le texte, porte-t-il sur un thème d'actualité ?	Oui	Oui	Les deux textes traitent des sujets pertinents (la femme pour celui de M. Bey et les sans-abris pour celui d'A. Djemaï).
Est-il adapté au niveau du public visé ?	Oui	Oui	Le vocabulaire employé est accessible au niveau des destinataires (lycéens et universitaire).
Prend-t-il en considération la réalité socio-culturelle des apprenants ?	Oui	Oui	Les sujets traités sont en adéquation avec la vie du public visé.
Le texte, est-il disposé de façon à être délicatement lisible ?	Oui	Oui	Les textes sont accompagnés d'une présentation de l'auteur et d'illustrations.
Sert-il l'objectif pédagogique de la leçon de laquelle il dépend ?	Oui	Oui	Etant donné que l'objectif est de découvrir d'autres sociétés.
Lutte-t-il contre les images stéréotypées envers la culture algérienne ?	Oui	Oui	En présentant des traits de la culture algérienne ils conduisent les apprenants à abandonner leurs préjugés.
Contribue-t-il à construction de représentation sur la culture algérienne ?	Oui	Oui	Ils mettent en évidence certains traits culturels relatifs à la réalité culturelle algérienne.
Favorise-il l'exploitation de la dimension interculturelle ?	Oui	Oui	En faisant découvrir une culture étrangère ces textes leur ouvrent l'esprit.

Annexe 10 : Grille d'analyse des textes algériens figurants dans le manuel

<b>Critères</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>
Le niveau des activités est-il adapté au niveau des apprenants ?	X	
Les activités sont-elles diversifiées (activités de consolidation, de dépassement, de remédiation, etc.) ?	X	
Existe-t-il un équilibre entre les types d'activités (compréhension, grammaire, production, etc.) ?	X	
Les consignes sont-elles claires et précises ?	X	
Utilisent-elles les verbes d'action exprimant un comportement vérifiable ?	X	
S'adressent-elles directement à l'apprenant	X	
Exploitent-t-elles les faits culturels présents dans les textes ?	X	

Annexe 11 : Grille d'analyse des activités accompagnants les textes algériens



**Annexe 12 : Représentation graphique 0 1 : Provenance des textes exploités**

Culture :	Portoricaine	Française	Algérienne	Autres
Nombre de texte	0	8	2	2

**Annexe 13 : Tableau 2 : Les cultures représentées dans le manuel à travers les textes**

# **Table des matières**



Remerciements	
Dédicaces	
Liste des illustrations	
Sommaire	
Introduction générale.....	9

### **Chapitre I: Du culturel à l'interculturel**

Introduction partielle .....	14
1.1. Qu'est ce que la culture .....	15
1.2. Un bref aperçu de la culture algérienne .....	17
1.3. La culture en contexte scolaire.....	19
1.4. Le rapport entre la culture et l'enseignement/apprentissage du FLE.....	21
1.5. La compétence culturelle .....	22
1.5.1. Les composantes de la compétence culturelle (D'après C. Puren) .....	23
1.6. La compétence interculturelle .....	24
1.6.1. Objectif de la compétence interculturelle.....	26
1.7. L'intégration de la compétence interculturelle en classe de langue et dans les manuels scolaires (l'intégration de l'interculturalité en classe de FLE) .....	26
1.8. Recherches et travaux précédents qui ont traité l'interculturalité en classe de FLE (thèses, mémoires et articles) .....	28
Conclusion partielle.....	29

### **Chapitre II: A la découverte du manuel Face-A-Face**

Introduction partielle .....	32
2.1. Outils d'analyse.....	32
2.1.1. Le questionnaire .....	32
2.1.2. La grille d'évaluation .....	32
2.2. Présentation du Corpus.....	33
2.3. A la découverte du manuel « FACE-A-FACE ».....	33

2.3.1. Description de la 1 <sup>ère</sup> de couverture .....	34
2.3.2. Description de la 4 <sup>ème</sup> de couverture .....	34
2.3.3. L'avant-propos du manuel .....	35
2.3.4. Contenu du manuel.....	36
2.3.5. Objectifs .....	37
2.3.6. Synthèse de la grille d'évaluation .....	37
2.4. Bref aperçu sur l'enseignement du FLE à Porto Rico (statut, valeur et enseignement) ...	38
2.5. Le texte et la culture .....	39
2.6. La culture portoricaine et les cultures étrangères dans le manuel.....	41
2.7. La culture algérienne dans « FACE-A-FACE ».....	42
2.8. Place des textes d'auteurs algériens d'expression française dans le manuel .....	43
Conclusion partielle.....	45

### Chapitre III: Analyse des textes

Introduction partielle .....	47
3.1. Outil d'analyse .....	47
3.1.1. Les grilles d'analyse.....	47
3.2. Analyse des textes d'auteurs algériens d'expression française dans le manuel.....	48
3.2.1. Synthèse de la grille d'évaluation des textes.....	49
3.3. Analyse des activités accompagnant les écrits des auteurs algériens.....	50
3.3.1. Synthèse de la grille d'évaluation des activités.....	55
3.4. Les textes algériens dans « Face-A-Face » et la culture .....	55
3.5. Représentation du public portoricain sur la culture algérienne (avant et après l'exploitation des textes) .....	56
3.5.1. Avant l'exploitation.....	56
3.5.2. Après l'exploitation.....	57
3.6. L'apport des textes algériens d'expression française pour les apprenants de la classe FLE .....	58
3.6.1. Apports sur le plan culturel .....	58

## Table des matières

---

---

3.6.2. Apports sur le plan didactique.....	59
3.7. Le rôle de la culture étrangère dans l'acquisition d'une langue étrangère.....	60
Conclusion partielle.....	61
Conclusion générale .....	64
Liste biographiques .....	67
Annexes	
Table des matières	

## **Résumé**

De nos jours, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ne peut aboutir qu'en accordant un intérêt et pas des moindres au traitement de la dimension interculturelle. En partant de la problématique suivante :

De quelle manière les écrits des auteurs algériens d'expression française servent l'enseignement/apprentissage du FLE à Porto Rico ?

Dans le cadre de notre travail de recherche nous nous sommes invités à Porto Rico, à travers le manuel « Face-A-Face » de F. Ghillebaert, pour pouvoir répondre à ce questionnement. Dans cette perspective nous avons élaboré des grilles d'analyse du manuel, des textes algériens et des activités qui les accompagnent ; nous avons également formulés un questionnaire à l'adresse de l'auteure qui nous a permis d'avoir une idée plus précise sur son élaboration et le rôle des textes littéraires algériens dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE dans cette partie du monde.

**Mots-clés :** Enseignement-apprentissage-FLE-Culture-Interculturel-Manuel scolaire-Textes-Algérien-Portoricain.

### **Abstract:**

Nowadays, the teaching/learning of foreign languages can only succeed by giving an interest and not the least to the treatment of the intercultural dimension. Starting from the following question: How do the writings of French-speaking Algerian authors serve the teaching/learning of French as a foreign language in Puerto Rico? As part of our research work, we invited ourselves to Puerto Rico, through F. Ghillebaert's "Face-A-Face" textbook, in order to be able to answer this question. In this perspective, we have developed analysis grids for the textbook, the Algerian texts and the activities that accompany them; we also formulated a questionnaire addressed to the author which allowed us to have a more precise idea of its development and the role of Algerian literary texts in the teaching/learning process of French as a foreign language in this part of the world.

**Key words:** Teaching-Learning-French as a Foreign Language-Culture-Intercultural-Textbook-Texts-Algerian-Puertorican.

## ملخص :

في الوقت الحاضر ، لا يمكن أن ينجح تدريس / تعلم اللغات الأجنبية إلا من خلال الاهتمام وليس أقلها بمعالجة البعد متعدد الثقافات .تبدأ من السؤال التالي :كيف تخدم كتابات المؤلفين الجزائريين الناطقين بالفرنسية تدريس / تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في بورتوريكو؟ كجزء من عملنا البحثي ، قمنا بدعوة أنفسنا إلى بورتوريكو ، من خلال خلال الكتاب المدرسي F "Face-A-Face" Ghillebaert . ، حتى تتمكن من الإجابة على هذا السؤال . من هذا المنظور ، قمنا بتطوير شبكات تحليل للكتاب المدرسي والنصوص الجزائرية والأنشطة المصاحبة لها ؛ قمنا أيضًا بصياغة استبيان موجه إلى المؤلف سمح لنا بالحصول على فكرة أكثر دقة عن تطورها ودور النصوص الأدبية الجزائرية في عملية تعليم / تعلم الفرنسية كلغة أجنبية في هذا الجزء من العالم.

**الكلمات المفتاحية:** التدريس - التعلم - الفرنسية كلغة أجنبية - الثقافة - بين الثقافات - الكتب المدرسية - النصوص - الجزائرية - البورتوريكي.