République Algérienne Démocratique et Populaire
MINISTERE DE L'ENSIGENEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SIENTIFIQUE

Université Kasdi Merbah – Ouargla
Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Département des Langues Etrangères

ECOLE DOCTORALE ALGERO-FRANÇAISE DE FRANÇAIS

Antenne de l'Université Kasdi Merbah-Ouargla

Mémoire

pour l'obtention du diplôme de

Magistère
spécialité : français
option : Didactique

présenté par :
BALI Rokiya

titre:

Conception(s) didactique(s) et enjeux éducationnels de la compétence interculturelle dans l'approche des textes en FLE

– cas du manuel scolaire algérien de 1ère année secondaire lettres -

---

directeur de recherche

Pr. PELLAT Jean-christophe

Année universitaire : 2011-2012

Dédicaces

A mes parents, ma source d'inspiration.

Vous qui avez toujours cru en moi, retrouvez ici, toute mon affection et ma reconnaissance.

Merci pour tout ce que vous avez fait pour nous.

A *mes frères et mes sœurs.*

A *mes oncles et mes tantes.*

A *la mémoire de mon défunt grand-père.*

A *toute la famille BALI.*

A *mes amies et collègues.*

A *tous ceux qui m'aiment.*

Remerciements

- *Je remercie vivement Monsieur Jean-Christophe PELLAT pour son encadrement éclairé et surtout pour la confiance qu'il a su me témoigner, sans aucun doute garante de l'aboutissement de ce travail.*

- *Je remercie de façon toute particulière Monsieur Foudil DAHOU, le responsable de l'école doctorale pour tout ce qu'il fait, son appui et l'intérêt qu'il a toujours manifesté à l'avenir du groupe.*

- *Mon respect et ma reconnaissance s'adressent à tous les membres du jury de m'avoir fait l'honneur d'être présents à la soutenance et de me faire leurs recommandations judicieuses.*

- *Que soient remerciés tous mes enseignants de la graduation et post-graduation dont les conseils et les orientations m'ont aidé à construire mes réflexions qui ont nourri ce travail de recherche.*

- *Enfin mes remerciements s'adressent à tous celles et ceux dont la compétence, le soutien ou l'amitié m'ont permis de mener à bien la rédaction de ce modeste travail.*

Résumé

Notre travail traite de la compétence interculturelle dans le manuel scolaire de 1ère ASL. Dans une démarche aussi bien théorique que méthodologique, notre modeste travail a tenté de répondre à la question suivante :

L'élaboration du manuel scolaire de FLE (1ère ASL) en Algérie prend-t-elle en compte la compétence interculturelle ?

Pour répondre à cette interrogation, nous avons mis en place les fondements de la recherche avec des synthèses sur l'interculturel en général et sur sa place dans la didactique du FLE en Algérie.

Ainsi, dans cette perspective, nous avons réalisé une étude de l'interculturalité dans ce manuel en faisant appel à des grilles d'analyse. Nous avons fait une présentation du manuel détaillant ses différents aspects, qui est suivie d'une analyse de différents textes choisis pour aboutir à la fin à une synthèse et une lecture des résultats.

الملخص

يتناول عملنا دراسة كفاءة التداخل الثقافي في الكتاب المدرسي للسنة الأولى من التعليم الثانوي آداب. و قد سعينا من خلال دراستنا النظرية والتطبيقية إلى الإجابة عن التساؤل الآتي :

هل إعداد الكتاب المدرسي الجزائري (السنة الأولى من التعليم الثانوي آداب) يأخذ بالحسبان كفاءة التداخل الثقافي ؟

و للإجابة عن هذا التساؤل، قمنا بعرض أسس البحث مع حوصلة عامة عن التداخل الثقافي ومكانته في تعليمية الفرنسية كلغة أجنبية في الجزائر.

و من هذا المنظور، قمنا بدراسة التداخل الثقافي في الكتاب؛ وذلك بالاستعانة بجداول تحليل؛ حيث قمنا بعرض للكتاب موضحين مختلف أوجهه متبعين ذلك بتحليل بعض النصوص المختارة و في الأخير أنهينا هذه الدراسة بتركيب و قراءة للنتائج.

Abstract

Our study deals with the intercultural competency in the school manual. Designed for the first year secondary school pupils. In our approach which is much more theoretical than methodological, this simple study aims at answering the following question :

Does the elaboration of the school manual designed for the secondary school pupils, first year (Literary stream) take into account the intercultural competency ?

To answer this question, we put into place the foundations or the bases of the research with the syntheses about the intercultural in general and its place in the teaching of French as a foreign language in Algeria.

Again, in this perspective, we have made a research about interculturality in this manual by resorting to analyses scales. We made a presentation of the manual listing its different aspects, which is followed by different texts selected for the synthesis and the interpretation of the results aimed at.

Table des matières

Dédicaces

Remerciements

Résumés

Table des matières

Introduction générale…… 01

Chapitre I : La compétence interculturelle : objet de réflexion didactique…….....10

Introduction…… 11

I.1. *Principes épistémologiques et idéologiques de l'interculturel*…….. **13**

I.2. *De la langue et culture/civilisation à l'interculturel en didactique FLE*…… **..23**

I.3. *L'interculturel : une composante nécessaire pour une communication pédagogique réussie*.....……**33**

I.4. *De la notion de compétence, compétence de communication à la compétence interculturelle*……**42**

Conclusion……...49

Chapitre II : Le manuel scolaire : voie pour une didactisation de la compétence interculturelle…… 51

Introduction…… 52

II.1. *De l'utilité des auxiliaires didactiques dans une perspective interculturelle de l'enseignement /apprentissage de FLE*…….....**53**

II.2. *Le rôle de manuel scolaire dans d'acquisition de la compétence interculturelle en FLE*…….. **61**

II.3. *Le français en Algérie : entre conception des programmes et réforme du système éducatif*…….....**68**

II.4. *La compétence interculturelle au secondaire : l'écart entre finalisation et didactisation*…….…… **75**

Conclusion……...**82**

Chapitre III : De la recherche de la compétence interculturelle dans le manuel scolaire (1ère ASL)……..**84**

Introduction……..**85**

III.1. *Motivation du choix du corpus*……**87**

III.2. *Le cadre théorique du manuel : quelle place pour la compétence interculturelle ?*.....**88**

III.3. *Une exploration d'éléments interculturels et procédés d'analyse pour l'acquisition de la compétence interculturelle*……**94**

III.3.1. Aspects matériels……..**94**

III.3.2. Structure…… **97**

III.3.3. Contenu…… **104**

III.3.4. Facilitateurs……**108**

III.3.5. Illustrations…… **113**

III.3.6. Lisibilité…… **115**

III.4. *Analyse des textes*…… **119**

III.5. *Lecture des résultats*…… **163**

Conclusion générale…… **170**

Références bibliographiques……... **177**

Glossaire…… **186**

Annexes…….....**192**

Introduction générale

> *« Dans la perspective de la mondialisation et de la conception du village planétaire, l'unilinguisme ne constitue qu'une forme particulière de l'analphabétisme. Les retombées d'un tel état vont de l'économie en dérive à la fermeture sur soi. »* [1]

La mondialisation des marchés économiques et le flux croissant des populations qu'elle engendre amènent de plus en plus les individus à communiquer à l'échelle planétaire, à rencontrer, échanger, vivre et travailler avec des interlocuteurs issus de contextes linguistiques et socioculturels différents. Se former à ces rencontres, à ces échanges, à ces coopérations, à ces conflits est devenu aujourd'hui l'objet d'une réflexion didactique dans la mesure où cette situation met en évidence les enjeux de la promotion des langues étrangères au sein des univers plurilingues et pluriculturels.

Face à ces enjeux qui découlent de la mondialisation, la propagation de l'enseignement des langues et des cultures demeure donc indispensable. En outre, la didactique du FLE œuvre, dans la recherche de l'innovation, à varier les moyens et les modalités, afin de rendre efficace et rentable le processus d'enseignement/apprentissage car

> *« Les langues sont un trésor et véhiculent autre chose que des mots. Leur fonction ne se limite pas au contact et à la communication. Elles constituent d'une part des marqueurs fondamentaux de l'identité ; elles sont structurantes d'autre part de nos perspectives. »*[2]

A l'instar de toutes les sociétés, l'Algérie, qui constitue un univers où interagissent plusieurs langues et cultures, est soumise aux mutations mondiales. Par conséquent,

---

[1] Foudil DAHOU, « Didactique des langues recherche scientificité en Algérie : vers une gestion du patrimoine linguistique et des mentalités» sur : www.oasisfle.com/ f_dahou_univers_ ouargla.htm, consulté le : 11-11-2006.

[2] M.SERRES, *Atlas*, Flammarion, Paris, 1996, p. 212, cité par Amina MIZIANI in *Pour un enseignement/apprentissage de FLE dans une perspective interculturelle –cas des élèves de 2ème année secondaire*. (manuscrit), p. 42.

l'enseignement/apprentissage du FLE connaît un regain de vitalité touchant les finalités et les objectifs d'enseignement. Ainsi,

> *« Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication, etc.) »*[3]

Dans un tel contexte où l'interculturel prime, le renouvellement de la mission éducative est considéré comme le catalyseur d'un enseignement/apprentissage du FLE qui lie l'aspect linguistique à l'aspect culturel car

> *« l'acquisition d'une langue étrangère ne peut se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel ». Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/Altérité. »*[4]

Dans cette nouvelle conception et perspective d'enseignement du FLE, centrée sur le sujet apprenant, une démarche soucieuse d'efficacité tend à réaliser le pont entre diverses cultures afin d'installer chez l'apprenant une compétence dite interculturelle. Daniel COSTE définit cette compétence comme :

> *« Un ensemble complexe de savoirs, savoir-faire, savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers permet de s'informer, de*

[3] Direction de l'Enseignement Secondaire, Commission Nationale des Programmes, *Français 1ème année secondaire*, Office National des Publications Scolaires, Alger, 2006, p.2.
[4] *Ibid*., p. 3.

> *créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire-faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé. »*[5]

La compétence interculturelle touche donc aux différentes notions reconnues par la didactique : savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. En effet, ces éléments se complètent pour contribuer au développement et à la formation intellectuelle de l'apprenant, en lui permettant d'être un acteur conscient de ses actes par la réflexion, l'analyse et par la connaissance de la langue étrangère dans ses dimensions linguistique et culturelle.

En terme de finalités, l'enseignement du français en Algérie se veut une contribution avec les autres disciplines à :

> *« . La formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique […].*
> *. La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.*
> *. L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix. »*[6]

Or, le manuel scolaire reste encore de très loin le support de l'apprentissage le plus répandu et sans doute le plus efficace pour actualiser les finalités et les principes théoriques du programme. Il garde toujours sa place et sa fonction dans le processus pédagogique car *« le manuel* [sert] *principalement à transmettre les connaissances et à constituer un réservoir d'exercices, il* [a] *aussi une fonction implicite de véhiculer des valeurs sociales et culturelles. »*[7]

---

[5] Daniel COSTE, «compétence plurilingue et pluriculturelle », *Le Français dans le Monde*, n° spécial, Hachette Edicef, Juillet, 1998, cité par Abdelouahab DAKHIA in *Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE* (manuscrit), p. 223.
[6] Direction de l'Enseignement Secondaire, Commission Nationale des Programmes, op. cit., p. 4.
[7] François-Marie GERARD, *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, De Boeck Université, Bruxelles, 1993, p.1.

C'est dans ce contexte que nous nous interrogeons justement sur le processus d'élaboration du manuel scolaire en rapport avec la compétence interculturelle, qui constitue le vif de notre problématique : ***l'élaboration du manuel scolaire de FLE (1ère ASL) en Algérie prend-t-elle en compte la compétence interculturelle?***

Ainsi, notre objectif de recherche consiste à déterminer :

1. La place réservée à la compétence interculturelle dans l'approche des textes, dans le manuel scolaire de FLE (1ère AS).
2. La conception des auteurs de manuel sur la notion de l'« interculturalité » et les différents procédés d'analyse qu'ils proposent à travers le traitement des textes et visant, par conséquent, l'amélioration de la compétence interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de FLE.

3. La place que doit occuper la compétence interculturelle dans le processus d'élaboration du manuel scolaire et surtout l'enseignement du FLE en Algérie.

4. Les enjeux et les finalités politico-éducatifs impliqués par l'enseignement de la compétence interculturelle en FLE au secondaire.

A cet égard, la compétence interculturelle est considérée comme notre objet de recherche essentiel. Ce choix s'avère important, dans la mesure où elle constitue un élément nécessaire pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Apprendre une langue, comme le résume Louis PORCHER, c'est être capable de :

> *« Percevoir les systèmes de classement à l'aide desquelles fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire quels comportements il convient*

> *d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation) »*[8]

En outre, la mouvance que connaît aujourd'hui le système éducatif algérien dans le cadre de la réforme, surtout par la rénovation du programme et la conception du nouveau manuel (en FLE) nous amène à nous interroger sur la place réservée à la compétence interculturelle dans le processus d'élaboration du manuel scolaire.

Ce dernier élément, à savoir l'élaboration du manuel, est considéré dans ce cadre comme un moment privilégié où se manifestent, au niveau pratique, les finalités, les objectifs, le contenu d'enseignement, en rapport avec les compétences à installer :

> *« les manuels représentent un support du processus enseignement-apprentissage et doivent correspondre au programmes. Cette correspondance concerne principalement les objectifs, les contenus et la méthodologie de l'enseignement de chacune des disciplines. »*[9]

Notre travail de recherche s'inscrit dans une perspective didactique, de l'enseignement de la langue et de la culture (en FLE). Ces deux aspects, à savoir celui de l'enseignement de la culture et celui de l'enseignement de la langue sont intimement liés, car la bonne maîtrise des formes linguistiques si elle est nécessaire, n'est pas suffisante dans une perspective de communication pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Dans cette optique, le cours de langue est considéré comme un lieu favorable de l'acquisition de la compétence interculturelle :

---

[8] Louis PORCHER, *Etudes de linguistique appliquée* n°69, 1988, cité par Haydée MAGA, en collaboration avec Manuela FERREIRA PINTO in «Former les apprenants de FLE à l'interculturel» sur www.francparler.org/dossiers/interculturel former.htm, consulté le : 20-04-2007, p. 1.

[9] Roger SEGUIN, *L'élaboration des manuels scolaires*, guide pédagogique, UNESCO, Paris, 1989, p. 29.

> *« 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 vies…Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture. »*[10]

Il ne s'agit pas, par notre tâche, de justifier cette relation d'implication réciproque entre les deux aspects sus-cités (langue et culture), qui est toute évidente, dans le but de s'inscrire dans une perspective interculturelle, de l'enseignement de FLE, il s'agira surtout de vérifier la prise en compte de la compétence interculturelle dans le processus d'élaboration du manuel scolaire à travers l'approche des textes proposée actuellement dans le cadre de la refonte du système éducatif algérien.

Notre travail s'élabore selon trois chapitres :

- Le premier chapitre traite de la compétence interculturelle en tant qu'objet de réflexion didactique. Nous essayerons de mettre l'accent sur le processus d'interculturel en touchant les principes fondateurs de la perspective interculturelle puis son introduction en didactique des langues (FLE), en tenant compte du rôle qu'il joue dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE en la visant comme composante nécessaire pour une communication pédagogique réussie. Nous ferons aussi de la notion de compétence interculturelle le centre de notre réflexion didactique, notre objectif est donc de tenter d'éclairer la notion, de préciser ses composantes, de lui donner une épaisseur susceptible de la rendre plus opératoire.

- Le deuxième chapitre tend à élucider le rôle du manuel scolaire dans la didactisation et dans l'acquisition de la compétence interculturelle, l'utilité

[10] Myriam DENIS, *Dialogues et cultures* n°44, 2000, p. 62, cité par Haydée MAGA, en collaboration avec Manuela FERREIRA PINTO in op. cit., p. 1.

des auxiliaires didactiques et les NTIC dans une perspective interculturelle de l'enseignement / apprentissage du FLE. Nous définirons aussi le contexte de notre recherche, nous parlerons donc de la réalité du français en Algérie, la place du FLE dans la réforme du système éducatif et la conception des nouveaux programmes, et ce, pour élargir la réflexion sur la compétence interculturelle et de mettre en lumière l'écart entre la finalisation dans le programme et la mise en œuvre didactique.

- Le dernier chapitre, qui se veut pratique, est consacré à la place de la compétence interculturelle dans le manuel scolaire de 1ère ASL par la recherche des indices d'interculturalité. Nous le commencerons par l'explication de la motivation du choix du corpus. Nous essayerons par la suite d'étudier l'approche des textes en analysant ceux-ci à l'aide des grilles d'analyse afin de vérifier des données théoriques recueillies sur la notion d'interculturel et de la compétence interculturelle et du rôle qu'elles jouent dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Enfin, nous procéderons à une lecture des résultats et du contenu interculturel du manuel de 1ère ASL.

Du côté de la méthodologie et outils d'analyse, nous nous proposerons dans un premier temps une approche descriptive analytique des textes supports (les critères de choix des textes) et des méthodes d'analyse utilisées dans le nouveau manuel de 1ère AS et proposées par le ministère de l'éducation nationale.

Pour ce faire, nous recourrons à des grilles d'analyse en vue de détecter les éléments visant l'acquisition et l'installation de la compétence interculturelle.

Dans un second temps, nous proposerons, une interprétation des résultats auxquels nous aurons abouti, qui éclaircira le degré de la prise de conscience de cette notion

par les concepteurs du manuel et la politique éducative, en justifiant les finalités et les enjeux impliqués.

Chapitre I

La compétence interculturelle : objet de réflexion didactique

Introduction :

> *« Depuis quelques années, la didactique des langues, moins utilitariste, s'interroge sur son rôle éducatif. A côté de la littérature, l'histoire, la philosophie…les langues étrangères constituent aujourd'hui des lieux de réflexions privilégiés sur les relations entre les hommes. »*[11]

Le but de ce chapitre est dans un premier temps de présenter notre conception sur l'interculturel, d'analyser le phénomène dans la réalité sociale, de montrer le rôle que peut jouer ledit processus dans la résolution des problèmes et des dysfonctionnements de la société. Nous essayerons d'identifier en quelque sorte le phénomène sous plusieurs angles afin de montrer que le concept d'interculturel a fait l'objet de plusieurs domaines de recherche, de ce fait, il est question de le situer au carrefour des axes de recherche.

Il y a lieu donc de voir dans l'interculturel une démarche qui permet le compromis, la négociation, l'ouverture et le respect de l'autre dans le même espace quand il s'agit de la rencontre des individus issus des communautés culturelles différentes.

Dans un second temps, nous aborderons le concept d'interculturel selon le point de vue purement didactique, cela nous exige de décrire le parcours suivi par les différentes méthodologies d'enseignement en didactique de FLE dans leur approche des aspects culturels présents dans la langue pour expliquer enfin l'introduction de l'approche interculturelle dans le domaine de la didactique.

En outre, en mettant l'accent sur la dimension interculturelle en classe de langue, nous montrerons l'impact de cette composante sur la réussite de la communication pédagogique et sur le processus d'enseignement / apprentissage de FLE.

---

[11] Maddalena DE CARLO, *L'interculturel*, CLE International, Paris, 1998, p. 7.

Finalement, nous mettrons en relief la compétence interculturelle en l'envisageant comme objet de réflexion didactique, nous montrerons ainsi ses composantes afin de mieux comprendre la nécessité d'une réflexion sur le rôle de ladite compétence dans l'enseignement / apprentissage du FLE.

I.1. Principes épistémologiques et idéologiques de l'interculturel :

> *« Il importe d'assumer la diversité et la pluri-appartenance comme une richesse. L'éducation au pluralisme est non seulement un grande-fou contre les violences, mais un principe actif d'enrichissement culturel et civique des sociétés contemporaines. Entre l'universalisme abstrait et réducteur et le relativisme pour lequel il n'est pas d'exigence supérieure au-delà de l'horizon de chaque culture particulière, il convient d'affirmer à la fois de droit à la différence et l'ouverture sur l'universel. »*[12]

Depuis longtemps, existe le phénomène de coprésence de diverses ethnies et cultures dans les mêmes espaces, mais ce qui le rend spécifique aux sociétés contemporaines, c'est la rapidité de son évolution. Dans un monde où les échanges de toute sorte s'intensifient de jour en jour, le rapport avec l'altérité est donc devenu incontournable.

Or, si la différence est la loi de la vie, elle n'en est pas moins une exigence difficile. L'autre fait peur et menace et chacun cherche des semblables pour se rassurer. Les diversités ethniques et culturelles conduiraient à l'incompréhension, aux malentendus.

> *« L'être humain dont les caractéristiques majeures restent la communicabilité et la sociabilité, n'est cessé de tisser des relations avec autrui des liens d'intérêt, en dépit des différences linguistico-culturelles et partant identitaire. »*[13]

C'est pour cette raison qu'un débat s'est établit entre les communautés culturelles, dont les relations ont été marquées par un conflit de nature identitaire et une nouvelle conception dite interculturelle se nourrit. En ce sens, la préoccupation interculturelle suppose l'échange entre les différentes nations, l'articulation, les

[12] J. DELORS, Rapport à l'Unesco de la Commission internationale pour l'éducation du XXIe siècle, Paris, O. Jacob, 1995, cité par Jennifer KERZIL et Geneviève VINSONNEAU in *L'interculturel : Principes et réalités à l'école*, SIDES, Paris, 2004, p. 11.
[13] Abdelouahab DAKHIA, op. cit., p.116.

connexions et les enrichissements mutuels dans l'espoir d'affronter les divergences avec diplomatie, égard et respect vis-à-vis de tout un chacun.

> *« La perspective interculturelle est une modalité d'appropriation, parmi d'autres, de l'humain. Ni nouvelle science, ni nouvelle discipline, l'interculturel se définirait comme un type de discours sur l'homme et ses actions, discours qui ne cherche pas à supplanter les autres et qui au contraire intègre dans son mode de recherche et d'interrogation du réel des données psychologiques, sociales, historiques, politiques, culturelles …et bien d'autres encore.»*[14]

Tout d'abord, une pratique interculturelle implique l'interaction d'au moins deux ou plusieurs cultures différentes. La coprésence et la juxtaposition de cultures ne définit pas à elle seule l'interculturel. Le terme est communément utilisé, parmi bien d'autres, en particulier celui de « multiculturel et/ou pluriculturel». Dans les études dites interculturelles, il y a un effort qui consiste à préciser ce qui se passe lorsque des systèmes coexistent.

De plus, l'analyse des pratiques interculturelles tentent de repérer les obstacles à la communication entre groupes et individus porteurs de cultures différentes, qui les empêcherait de bien se comprendre. Ainsi, l'interculturel est :

> *« Ancré directement dans la pratique sociale et généré essentiellement par des dysfonctionnements dans les relations humaines, par des factures et des ruptures qui traversent le corps social (conflits sociaux, revendications régionalistes, les difficultés liées à l'immigration…). »*[15]

En ce sens, la perspective interculturelle consiste en une gestion des conflits et un projet d'aménagement de la coexistence harmonieuse entre les ensembles culturels,

---

[14] Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, « Pédagogie interculturelle : Bilan et Perspectives », *L'interculturel en éducation et en sciences humaines* (Tom 1), Colloque, ERESEL, Toulouse, 1985, pp. 29-30.

[15] Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris, 1996, p. 9.

dans le respect de leur différence. Le concept de l'interculturel représente donc un défi pour l'avenir ;

> *« l'interculturel se définirait alors comme un choix pragmatique face au multiculturalisme qui caractérise les sociétés contemporaines. C'est justement l'impossibilité de maintenir séparés des groupes qui vivent en contact constant qui entraîne la nécessité de construire des modalités de négociation et de médiation des espaces communs. »*

D'où l'intérêt de dissocier les termes d'une même famille, comme par exemple « multiculturel » et « interculturel ».

Le premier, comme son préfixe l'indique, tiré du latin « multus », signifie nombreux et « multiculturel » désigne une situation où plusieurs cultures sont présentes. A propos de ce concept, M. ABDALLAH-PRETCEIILE stipule :

> *« le pluri ou le multiculturel correspondent à une juxtaposition de cultures avec toutes les impasses que cela implique, comme par exemple, une stratification, voire une hiérarchisation des groupes.*
> *L'interculturel, par le préfixe « inter », indique une mise en relation de deux ou plusieurs éléments. Il s'oppose en ce sens à la juxtaposition induite par les termes de « pluri » ou de multiculturel. »*[16]

Il se différencie de l' «interculturel » car dans cette dernière notion il y a l'idée d'échange, d'une dynamique culturelle. Autrement dit, le multiculturel suppose un espace ou une société composée de plusieurs cultures, mais sans introduire la notion d'une interconnexion entre elles, alors que dans l'interculturel, les contacts, les échanges, sont parvenus à une organisation sociale et culturelle nouvelle. Pour appréhender la question, l'histoire de l'Afrique de sud peut constituer une référence, cette société pouvait être considérée comme une société multiculturelle,

[16] *Ibid*., p. 105.

en ce sens, qu'elle était (pendant l'apartheid) composée de plusieurs apports distincts (Afrikaners, noirs, immigrés en provenance de l'Asie et du pacifique). Mais quelle que soit la richesse de ses apports, les communautés n'entretenaient pas d'échanges formels. Chacune était repliée sur lui-même, sans possibilité réelles de rentrer en contact avec les autres, à cause des lois racistes. En conséquence, chaque communauté vivait d'abord et seulement pour elle-même. Cette situation peut être désignée sous le terme d'autarcie culturelle.

Le multiculturel serait dans ce cas entendu comme la coprésence de plusieurs communautés ethniques, vivant dans le même espace mais sans interaction (sauf négatives : exclusions, violence…). Leurs pratiques culturelles se déploient uniquement dans la sphère ou le « territoire » du groupe en question. L'interculturel, au contraire, suppose que non seulement des regroupements ethniques coexistent comme dans le cadre du multiculturel mais qu'en plus de cette cohabitation, ils entretiennent des interactions réciproques.

Une telle négociation est certes très novatrice, si l'on se réfère, à des fins de comparaison à l'histoire de la colonisation. Nous pouvons considérer que les situations coloniales, contrairement à l'exemple de sud africain caractérisé par l'Apartheid, étaient motivées par l'idée de fondre les « indigènes » dans une forme de culture considérée comme la culture de référence. Les colonisateurs avaient alors développé toute une théorie qui mettait en avant le terme de l'assimilation.

La notion de l'assimilation des indigènes avait essentiellement pour objectif de transformer l'indigène et de le rendre semblable aux colonisateurs ou du moins de voir l'indigène adopter un mode de comportement jugé acceptable par le colonisateur.

A la différence de l'approche interculturelle, l'assimilation est une démarche ethnocentrique, par laquelle les membres de la société conquérante se réservent le privilège de juger la civilisation de la société conquise et surtout de déterminer la

voie que les membres des civilisations soumises doivent suivre, de contrôler leur devenir tant en termes culturels que comportementaux. Ils doivent adopter un standard de manière d'être et de comportement, celui qui est jugé bon par les colonisateurs. Il y a l'imposition de la culture dominante aux membres des cultures dominées.

Dans l'interculturel, à l'inverse, c'est l'absence d'une telle imposition dans les relations entre groupes qui est essentielle et singulière.

La définition de l'interculturel suppose aussi une interrogation de la notion à partir des paramètres espace-temps.

> *« L'interculturel en tant que pratique ne se décrète pas, elle est pragmatique, le fruit d'une négociation temporelle dans un cadre spatial spécifique. L'interculturel est le résultat de négociations et compromis réciproques entre membres de cultures différentes. »*[17]

En ce sens, l'interculturel se définit comme un processus dynamique, qui consiste en des formes de pratiques nouvelles acceptées par tous les protagonistes. Ces négociations de la pratique se font dans l'espace de la cité, de la nation, etc. Elles impliquent un apport original de chaque communauté culturelle. Le résultat produit est ainsi une nouvelle situation d'accord et de compromis.

> *« On peut distinguer deux approches complémentaires dans la recherche interculturelle, avec ou sans comparaison explicite entre les cultures, permet de mieux comprendre l'ensemble des sociétés. Dans les sciences humaines, une méthode comparative permet de remettre en question des théories établies dans un contexte particulier, mais trop souvent considérées à priori comme universelles. D'autre part dans le monde actuel, les contacts entre groupes culturels se multiplient, dans des situations et pour des raisons fort diverses.*

[17] Roselyne DE VILLANOVA, Marie-Antoinette HILY et Gabrielle VARRO, *Construire l'interculturel ? De la notion aux pratiques*, L'Harmattan, Paris, 2001, p. 177.

> *Une grande partie de la recherche porte sur l'ensemble des phénomènes liés à ces contacts »*[18]

Au niveau de la recherche interculturelle, il y a toute une gamme de points de vue, nous pouvons retenir trois types d'études :

L'étude d'un phénomène à l'intérieur d'une seule culture, portant en particulier sur l'influence de la culture sur celui-ci, ou des interactions entre le phénomène en question et la culture. Ce type d'étude relève plus particulièrement de l'ethnologie, de l'anthropologie culturelle et de la sociologie. Prenant en considération *« la pluralité contenue dans la notion de culture, l'existence reconnue de sub-cultures multiplient d'autant les champs d'application et d'investigation de la visée interculturelle. »*[19]

Le deuxième type d'étude est celui de l'étude comparative d'un phénomène dans plusieurs cultures. Ce type d'étude fait plutôt référence à la méthode comparée, considérée parfois comme fondamentale et indispensable, récusée et critiquée par d'autres.

Le dernier type c'est l'étude des processus mis en jeu par la rencontre de personnes d'origines culturelles différentes, ou se réclamant de deux ou de plusieurs cultures. Ce type d'étude est influencé par la psychologie sociale.

La recherche interculturelle, quant à son analyse des situations de contacts recourt donc aux différentes disciplines, car :

> *« Associé à différents domaines comme celui de la pédagogie, dans le cadre des activités interculturelles de la communication, des relations internationales revendiqué par des mouvements associatifs…, l'appel à*

[18] P.R.DSEN et J.RETSCHITZKI, « Recherches interculturelles » , *socialisation et cultures*, 1989, p. 9.

[19] Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, op. cit., p. 23.

> *l'interculturel recouvre non seulement une multiplicité dans ses champs d'application mais aussi et surtout une multiplicité d'orientations. »*[20]

A cet égard, les apports de la psychologie sociale à la compréhension des relations interculturelles sont particulièrement importants plus peut-être que d'autres disciplines des sciences sociales (sociologie, ethnologie, histoire…), elle s'est efforcée de dégager des mécanismes généraux qui puissent rendre compte des différents phénomènes relationnels que suscitent les contacts entre individus et groupes culturellement différenciés.

La psychologie sociale a privilégié, dans l'abord de l'interculturel, le niveau des représentations : stéréotypes, préjugés pris dans le contexte des rapports entre groupes, ainsi que les représentations de soi.

> *« Dans une optique interculturelle, une réflexion sur les liens entre la construction des connaissances, d'ordre linguistique aussi bien que culturel, et les représentations sur les pays et les peuples dont les élèves apprennent la langue s'avère particulièrement utile. Des chercheurs de disciplines différentes (anthropologie, sociologie, psychologie sociale et dernièrement didactique des langues) se sont penchés sur la nature des préjugés et des stéréotypes, pour essayer de comprendre comment ils fonctionnent à l'intérieur des processus de construction de la connaissance et de saisir les conséquences d'une telle attitude mentale aux plans humain et social. »*[21]

Beaucoup de recherches portent sur les images que des groupes culturellement différenciés se font les uns des autres : les stéréotypes et les préjugés.

A propos des stéréotypes, sont des clichés, des images, schématiques, rudimentaires et figées que nous avons d'un groupe social, les préjugés sont des jugements préconçus de nature évaluative (discriminatoire) portés sur un groupe.

---

[20] *Ibid*., p. 9.
[21] Maddalena DE CARLO, op. cit., p. 81.

D'autre part, stéréotypes et préjugés apparaissent comme la manifestation la plus évidente d'attitudes de discrimination, ce qui justifie, au nom de principes humanistes et interculturels, une lutte contre les préjugés qui peut sembler la réponse la moins couteuse aux situations de conflits intergroupes.

Montrer et lutter ces préjugés, dans une perspective interculturelle, contribue à désamorcer les attitudes de la discrimination. En prenant en compte le contexte socio-historique, si important pour la compréhension des conflits réels entre groupes.

A travers ce présent parcours, nous voulons mettre en relief le concept d'interculturel dans sa conception théorique et idéologique. Cependant, ledit concept est bien ancré aujourd'hui dans la préoccupation de la didactique de FLE, qui veut s'adapter avec les changements du monde actuel et dont la finalité essentielle est l'efficacité de l'acte pédagogique d'enseignement/apprentissage.

> *« la légitimation pédagogique et formative de l'enseignement des langues étrangères s'inscrit toujours dans un contexte historique et social qui tient compte à la fois des évolutions internes d'une société et de l'histoire des relations qu'elle entretient avec les autres sociétés (états, nations), les entités supra-étatiques ou les blocs de puissance, les blocs économiques et les communautés culturelles. »*[22]

Le principe de base de tout enseignement de langues étrangères, dans cette nouvelle perspective, doit être le respect de l'appartenance culturelle de chacun réalisons l'acceptation de l'autre, ainsi,

[22] Gisela BAUMGRATZ-GANGL, *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Hachette, Paris, p. 23.

> *« Avoir un sentiment d'identité et d'appartenance à un groupe partageant les mêmes valeurs et autres liens culturels est important pour les individus. Mais chaque individu peut s'identifier avec de nombreux groupes différents. »*[23]

Une telle didactique de l'interculturel vise aussi à promouvoir une réflexion destinée à réduire, voire à éviter les heurts qui surgissent dans les rencontres entre personnes de cultures différentes. Dans ce cadre, un concept parait légitime en didactique des langues étrangères et qui illustre les conséquences de pareilles situations, c'est le concept de « choc culturel ». M. COHEN-EMERIQUE l'a défini comme :

> *« une réaction de dépaysement, plus encore de frustration ou de rejet, de révolte et d'anxiété* […] *; en un mot, une expérience émotionnel et intellectuelle, qui apparaît chez eux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger* […]. *Ce choc est un moyen important de prise de conscience de sa propre identité sociale dans la mesure où il est repris et analysé »*[24]

La demande culturelle constitue ainsi une des motivations pour l'apprentissage du FLE, demande qui va de la culture plus cultivée (la littérature, l'histoire) à une culture en prise avec le quotidien (manière de vivre, tradition culinaire, cinéma, mode, etc.)

Ici encore, dans son recours à l'interculturel, la démarche didactique tente à réduire les représentations négatives envers la langue étrangère et à parvenir à un changement qui ne soit pas conflictuel pour l'apprenant. Dans cette perspective, langue-culture de l'autre sert comme outil de développement linguistique et un vecteur de reconnaissance identitaire.

---

[23] Rapport mondial sur le développement humain 2004 : la liberté culturelle dans un monde diversifié, programme des Nations-Unies pour le développement (PNUD), Paris, 2004, p. 3.

[24] Margalit COHEN-EMERIQUE, « le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche », *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz, pp. 301-315, cité par Gilles FERREOL et Guy JUCQOIS (sous la dir. de) in *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, ARMAND COLLIN, Paris, 2004, p. 176.

M. DE CARLO a imaginé à travers l'interculturel :

> *« un modèle de construction du savoir culturel qui prendrait la forme d'un mouvement en spirale – qui, partant de soi, se projette vers l'autre pour revenir à un soi modifié. Mais ce mouvement n'est possible qu'à condition de réexaminer la vision et les certitudes que nous avons sur nous-mêmes et sur les autres. »*[25]

[25] Maddalena DE CARLO, op. cit., p. 8.

I.2. De la langue, culture /civilisation à l'interculturel en didactique de FLE :

Langue et culture sont étroitement liées, la langue est à la fois une composante de la culture d'une société et un moyen grâce auquel l'individu peut exprimer sa vision du monde. Elle est imprégnée des traces et éléments culturels d'une communauté, c'est à l'aide des mots qu'on découvre les valeurs des peuples et c'est la langue qui concrétise la pensée. La dimension sociale de la langue se trouve bien éclairée par F. DE SAUSSURE. Pour lui, la langue ne peut plus remplir sa fonction que dans le groupe où elle acquiert sa pertinence. *« Le fait social peut seul créer un système linguistique. La collectivité est nécessaire pour établir des valeurs dont l'unique raison d'être est dans l'usage et le consentement général, l'individu à lui seul est incapable d'en fixer aucune. »*[26]

Dans le même ordre d'idées, J. –M DE QUEINOZ affirme que : *« l'existence de la culture d'un groupe n'est pas séparable d'une activité de communication constante qui invente, vérifie, actualise, transmet, modifie pratiquement le sens commun du groupe. »*[27]

Par la langue, l'homme tente de décoder son univers, de lui donner du sens. Plus qu'une description, la langue est avant tout une interprétation du monde. Chaque société conçoit et code l'univers à sa manière, s'approprie du monde par le langage selon une organisation qui lui est propre. Elle en a une certaine vision subjective et spécifique qui peut être tout à fait différente de celle de ses voisins. Le langage traduit notre vision du monde, celle-ci n'est pas un calque objectif mais une interprétation de la réalité. Le langage est avant un fait social, et celui qui utilise une langue entend communiquer, c'est-à-dire être compris, mais aussi reconnu par sa communauté. Un individu est donc habitué à voir le monde à travers les mots utilisés par sa communauté, et non avec un regard direct et objectif. Il appréhende

[26] F. DE SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris(1915)1987, pp. 305-306.
[27] J. M DE QUEINOZ, *L'interactionnisme symbolique*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 1997, p.17.

la réalité qui l'entoure selon certains schémas qui souvent lui semblent être universel. *« La langue traduit donc aussi le fait culturel, c'est-à-dire un certain nombre de traits distinctifs spécifiques à chaque communauté »*[28]. Plusieurs éléments de la culture, à savoir, les coutumes, les traditions, les morales ou les normes éthiques se révèlent grâce à la langue.

Dans ce cadre, la langue joue un rôle fondamental dans la dynamique de l'activité culturelle en assurant sa mobilité dans le monde. Elle est considérée donc comme un médium indispensable pour l'accès à la culture de l'autre. Si l'on veut comprendre la manière de vivre, l'esprit d'une communauté ou les principes de vie d'un peuple, on fait appel à sa langue.

Dans cette optique, la culture ne doit pas être présentée comme une dimension ornementale du processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère mais plutôt comme exigence.

Ainsi, dans une perspective de communication, l'alliance de l'historique et du culturel, à coté du linguistique, cautionne la compréhension car *« la grammaticalité n'est pas la condition nécessaire et suffisante de la production de sens. »*[29]

Tout signe, ne peut être considéré en dehors de son contexte qui englobe les différents éléments référentiels qui permettent l'interprétation. Les mots sont dotés d'une forte charge culturelle. Pour W. MACKEY, *« la force d'une langue ne réside pas seulement dans sa structure grammaticale mais dans la culture »*[30]. Cette valeur de la langue provient de la richesse culturelle du peuple et constitue son potentiel symbolique.

---

[28] René TARIN, *Apprentissage et diversité culturelle et didactique : Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*, EDITIONS LABOR, Belgique, 2006, p. 57.
[29] P.BOURDIEU, *Réponses*, Librairie Arthème / Fayard, Paris, 1982, p. 116.
[30] W.MACKEY, *Bilinguisme et contact des langues*, Klincksieck, Paris, 1976, p. 201.

Il semble donc, que langue-culture sont deux aspects complémentaires, l'apprentissage de l'un exige l'apprentissage de l'autre.

Dans le cadre de l'enseignement /apprentissage des langues et depuis une vingtaine d'années, la composante culturelle s'est imposée comme un objet de réflexion d'une discipline « la didactique des langues ». C'est pourquoi, certains didacticiens appellent ce domaine « la didactique des langues/cultures ». A cet égard, J.-P.QUQ et I.GRUCA annoncent :

> *« beaucoup de didacticiens, comme R. GALISSON, ajoutent toujours « et cultures » à la lexie didactique des langues. Adhérant l'idée qu'il est sans intérêt et sans doute contre-productif d'envisager l'enseignement d'une langue vivante sous y intégrer les paramètres culturels sans lesquels elle n'est qu'un idiome. »*[31]

L'importance accordée à l'enseignement de la culture /civilisation[32] traduit d'une part, la prise en compte de la dimension socioculturelle du langage dont le souci est la réussite de l'acte de communication ce qui permet un usage approprié de la langue étrangère. D'autre part, une réflexion sérieuse visant l'analyse et la réduction des problèmes liés au contact des cultures.

En ce sens, la didactique des langues pend en compte la culture de l'apprenant, ses représentations et la culture cible. *« Une double stratégie didacto-culturelle s'impose. Cette stratégie consiste à « didactiser l'offre » et à « accompagner le plus loin possible dans leur culture » les apprenants. »*[33]

---

[31] Jean Pierre QUQ et Isabelle GRUCA, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble, p. 59.
[32] Dans notre travail de recherche, nous utilisons les deux termes culture et civilisation comme un seul aspect visant la dimension culturelle.
[33] J.L.CHISS, J.DAVID, Y. REUTER, *Didactique du français*, Deboek, Paris, 1997, p. 385.

L'apprentissage de la langue étrangère doit être la base d'une évolution progressive d'un processus de développement de connaissances culturelles et de reconstructions permanentes des représentations de l'apprenant vis-à-vis de la culture cible. Dans une telle préoccupation, il s'avère important de sensibiliser l'apprenant d'une langue étrangère aux différences culturelles afin de prendre conscience de ses représentations et de découvrir ses propres spécificités culturelles par la réflexion, l'analyse et la mise en comparaison.

> *« D'abord l'interprétation de la culture de l'autre à la lumière de ma propre culture, vient ensuite la phase de l'interprétation de ma propre culture à la lumière de celle de l'autre ; enfin, dans un troisième temps, on assiste à l'émergence d'une culture originale, fruit de la synthèse entre ma culture et celle de l'autre. »*[34]

La culture, quant à son enseignement, ouvre le débat de sa didactisation en classe de langue étrangère et dans le choix de ses contenus d'enseignement les plus adéquats avec les objectifs à atteindre. Dans le parcours de la didactique du FLE, la dimension culturelle de la langue a connu un cheminement qu'il serait pertinent d'éclairer. P. MARTINEZ stipule *: « l'enseignement des civilisations étrangères recouvre un domaine mal délimité. Il y a pourtant une demande pour que l'enseignement des langues soit d'avantage culturalisé. »*[35]

La méthodologie traditionnelle a attribué à la culture une conception très restreinte, elle se focalisait sur la lecture et la traduction. Il suffit de lire et de se renseigner sur les grandes réalisations artistiques. Mais, en lisant et en traduisant, les connotations renvoyant aux spécificités des cultures n'étaient guerre abordée en classe, compte tenu de la visée dominante s'agissant d'une formation du goût et d'une sensibilisation aux valeurs universelles.

---

[34] K.HADDAD, *Diversité linguistique et culturelle et enjeux du développement*, AUPELF-UREF, Paris, 1997, p. 385.
[35] Pierre MARTINEZ, *La didactique des langues étrangères*, PUF, Paris, p. 102.

Quant aux méthodes : directe, active, audio-oral et audio-visuelle, elles marginalisaient l'aspect culturel de la langue en se penchant sur des objectifs pratiques. En d'autres termes, la nécessité de former des apprenants capables de produire des énoncés en langue étrangère a constitué l'objectif majeur de ces méthodes où *« aucune mention particulière faite de la culture »*[36]. Le choix de ces machines était lourd de ses conséquences. Il nait d'emblé chez l'apprenant sa nature et son individualité, il l'empêchait de percevoir la langue dans sa totalité, et développent en lui des comportements reflexes et des automatismes.

Mais à partir des années soixante-dix et avec l'avènement de l'approche communicative, les objectifs de l'enseignement des langues se sont modifiés, tout en considérant la communication comme but essentiel de tout apprentissage. Cette approche a renouvelé le regard méthodologique en se centrant sur l'apprenant et sur une compétence de communication nécessitant le recours aux valeurs et aux comportements sociaux, c'est-à-dire une prise en compte de « l'interculturel ».

Ainsi, C.PUREN met en exergue l'importance de la communication en admettant qu' *« apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans les situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible. »*[37]

Afin d'atteindre son objectif, l'approche communicative fait appel à des théories développées par différentes disciplines, entre autres, la sociolinguistique, la pragmatique et l'analyse du discours. En fait, on peut dire que c'est l'approche communicative qui a anticipé les études interculturelles en envisageant la culture

[36] C.GERMAIN, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE International, Paris, 2001, p. 105.
[37] C.PUREN, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, NATHAN-Clé International, DLE, Paris, 1988, p. 372.

comme un système de valeurs, de conduites et de règles sociales régissant les individus.

Or dans la perspective du cadre européen commun de référence pour les langues, l'approche actionnelle, qui constitue un dépassement de l'approche communicative, considère les locuteurs, dans leurs actes de parole, comme des acteurs sociaux accomplissant des tâches qui ne sont pas seulement langagières. Un tel changement de perspective exige un changement de méthode et de techniques. Il ne suffit pas seulement de mettre l'apprenant dans une situation de communication (ou de simulation) afin de développer chez lui une compétence communicative. Enseigner une langue c'est former un acteur social, un citoyen actif, responsable et autonome. Ainsi, l'apprenant/acteur doit réaliser des actions sociales, en lui offrant des occasions d'échanges et de rencontres, des expériences scolaires et extrascolaires lui permettant de communiquer dans des situations réelles, de s'épanouir intellectuellement par l'investissement et le développement de ses capacités langagières, ses connaissances culturelles, etc.

D'ailleurs, ces échanges scolaires sont des pratiques qui permettent aux apprenants de se confronter à la culture cible et de mettre en exergue l'idée de l'interculturel, dans la mesure où il s'agit d'un univers d'interaction entre la culture étrangère avec celle de l'apprenant.

> *« Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. »*[38]

Le concept d'interculturel entre graduellement en didactique de langues étrangères, en l'occurrence en FLE, la voie ayant été ouverte par l'approche communicative, et modifie radicalement les modalités d'accès à la culture étrangère. Il faut tenir

[38] *Le C.E.C.R pour les langues*, conseil de l'Europe, Didier, Strasbourg, 2000, p. 9.

compte également de la rapidité et de l'extension des moyens de communication qui ont fait que l'enseignement de français langue étrangère s'impose comme le lieu de réflexion privilégié sur les relations entre les hommes.

Le terme interculturel est né en France au début des années soixante-dix dans le contexte des migrations au milieu scolaire. Ladite situation crée donc l'idée que les différences ne présentent pas un obstacle ou une barrière mais au contraire elles peuvent être source d'enrichissement mutuel, et ce, constitue une clé essentielle pour la démarche interculturelle. Les individus porteurs de cultures différentes entrent en interaction, ils se transforment et dépassent le désaccord afin d'inventer un nouveau espace de dialogue et de compréhension.

A partir des années quatre-vingt, les perspectives de recherche se multiplient et le concept d'interculturel s'étend dans le champ d'études, il devient un des axes fondamentaux pour plusieurs disciplines comme la didactique des langues, la sociologie, la psychologie, etc.

L'interculturel s'est accru et dépasse le cadre des migrants à d'autres publics, entre autres l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. L'éducation interculturelle naît de l'exigence d'intégrer des groupes étrangers à vivre dans une société pluriethnique, pour enfin être empruntée par les enseignants et les didacticiens des langues et cultures étrangères.

Les chercheurs engagés dans la perspective interculturelle ont retenu le sens du concept du préfixe « inter » qui renvoie d'emblée à : interaction, échange, décloisonnement, interdépendance, réciprocité. Dans « culturel », se trouve l'expression de la diversité. A cet égard, M. ABDALLAH PRETCEILLE précise :

> *« qui dit interculturel, s'il donne tout son sens au préfixe inter : interaction, échange, décloisonnement, il dit aussi, en donnant son plein sens au terme culture : reconnaissance symbolique auxquelles se réfèrent les êtres humains, individus et sociétés, dans leurs relations avec autrui et dans leurs appréhension du monde ; reconnaissance des interactions registres d'une même culture et entre les différentes cultures, et ceci, dans l'espace et dans le temps. »*[39]

Dans une perspective interculturelle de l'enseignement-apprentissage de FLE, l'objectif est précisément de modifier les représentations erronées de l'apprenant. Il s'agit d'un travail sur ses attitudes afin qu'il soit capable à établir une relation entre sa culture et la culture étrangère, et de jouer le rôle d'intermédiaire culturel dans la possibilité d'améliorer un esprit critique et d'ouverture envers le monde.

> *« Apprendre, c'est comprendre, c'est-à-dire prendre avec moi des parcelles de ce monde extérieur, les intégrer à mon univers et construire ainsi des systèmes de représentations de plus en plus performants, c'est-à-dire qui, m'offrent de plus en plus de possibilités d'action sur ce monde. »*[40]

L'appropriation de la langue étrangère implique la reconnaissance de certains traits distinctifs de la culture étrangère, en effet, la prise en compte de cette dimension dans le cours de FLE va changer les préjugés négatifs. Dans cette optique, la classe de langue offre un climat propice pour l'interaction des cultures en présence et permet de découvrir d'autres faits culturels, de nouveaux systèmes d'interprétation, également, l'apprenant aura l'occasion pour s'identifier par rapport à l'autre, s'enrichir dans sa propre culture par l'analyse et la mise en comparaison entre les deux cultures, c'est-à-dire une prise de conscience de l'un des aspects de son identité.

---

[39] M.ABDALLAH-PRETCEILLE, *L'éducation interculturelle*, Que sais-je ? (coll ;), PUF, Paris, 2004, p. 51.

[40] PH.MEIRIEN, *Apprendre…oui, mais comment*, Paris, ESF, 1987, pp. 38-39, cité par René TARIN in op. cit., p. 63.

La démarche interculturelle consiste en un processus qui a pour finalité de « *conduire de représentations premières à des représentations "travaillées", passées par l'observation, l'analyse, l'objectivation et la prise de conscience.* »[41]

Amener l'apprenant à s'ouvrir sur l'autre avec une prise de conscience de ses particularités, constitue une tâche difficile pour l'enseignant qui, par conséquent, doit être disposé d'un savoir et d'un savoir-faire particulier en prenant en compte d'autres paramètres qui peuvent intervenir. Pour L. PORCHER :

> *«La difficulté consiste à mener à bien cette opération sans abandonner ses propres références culturelles, ses propres valeurs, ses choix spécifiques. Mon ouverture interculturelle sera d'autant encore mieux mon identité patrimoniale que je serais plus fortement moi-même et réciproquement, je maîtrise d'autant encore mieux mon identité patrimoniale que je serais disponible au partage interculturel. »*[42]

Pour être mise en œuvre, la démarche interculturelle exige à l'enseignant de tenir compte du fait qu'il existe des liens entre la dimension affective et cognitive dans la formation d'attitude envers les autres, entre les informations et la façon dont elles sont présentées, entre les développements psychologiques générales et celui des perceptions concernant les cultures d'origine et étrangère.

> *« Le pédagogue et l'éducateur sont censés placer l'élève au centre du système éducatif et des dispositifs mis en œuvre. Si l'on considère, comme nous l'avons déjà largement exposé, que chaque langue est l'expression d'une vision du monde, que cette expérience est intime et singulière pour chaque individu, pour chaque peuple et dans chaque communauté, il parait difficile de vouloir ignorer l'expérience conceptuelle acquise par les élèves dans leur langue maternelle et les outils symboliques de la culture d'appartenance. »*[43]

---

[41] J-C.BEACCO, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette livre, Paris, 1995, p.123.
[42] L.PORCHER, *Le français langue étrangère*, Hachette, Paris, 1995, p59.
[43] René TARIN, op. cit., p. 61.

Dans la vie scolaire, promouvoir le principe de la tolérance, du respect de l'autre, et de la diversité linguistique et culturelle avec une attitude de vigilance, suppose un travail sur la conscience de l'individu, son image de soi et de l'autre.

I.3. L'interculturel : une composante nécessaire pour une communication pédagogique réussie :

> *« Tout message pédagogique se délivre à travers un double prisme culturel : celui de l'enseignant et de celui de l'apprenant qui, tous deux, ont la triple origine impliquée ci-après : chaque individu a tendance à reconsidérer le monde tel qu'il le voit, à travers ses catégories d'origine ethnologique, sociologique, psychologique. »*[44]

Dans l'univers de classe, la communication est qualifiée de plurielle puisqu'elle met en jeu plusieurs acteurs et donc plusieurs dimensions dans l'échange verbal et non verbal, est déterminée par l'expérience de la différence vécue par chacun.

Or, La relation pédagogique est un enjeu au cœur de la didactique des langues (dont celui du FLE) du moment qu'elle peut être un espace d'interaction où s'actualisent des rapports interhumains. L'enseignant et l'apprenant font partie de ce qui structure l'hétérogénéité de la classe qui devient l'univers des rencontres culturelles dans un espace de vie commune.

L'interculturel doit être omniprésent à l'école dans ces échanges scolaires, dans les interactions entre élèves, mais aussi et surtout dans les relations élèves-enseignants. Ces relations, qui s'inscrivent dans la communication pédagogique en classe, doivent prendre en compte la dimension interculturelle. Laquelle dimension se présente comme gestion des situations conflictuelles engendrées par l'hétérogénéité de la classe et les différences inhérentes à des facteurs ethnologique, sociologique et psychologique, en d'autres termes, l'interculturel vise à occulter les dysfonctionnements d'une communication entre les partenaires de

[44] Aline GOHARD-RADENKOVIC, *Communiquer en langue étrangère*, Edition scientifiques européennes, Berne, 2004, p. 141.

l'acte pédagogique se référant à des systèmes de valeurs différents. Il offre une atmosphère de compréhension et assure la réussite de la communication en classe.

Les relations en classe doivent reposer sur un climat de confiance constituant le pilier de toute activité qui fait appel aux expériences personnelles des acteurs. La fonction enseignante doit prendre en compte comment créer la confiance et l'installer en classe. Et ce, dans le cadre de l'enseignement /apprentissage de langue étrangère (FLE), va rassurer sans doute le sujet apprenant dans un environnement où peut s'entrecroiser plusieurs spécificités culturelles commençant par les siennes, celles de l'enseignant et celles véhiculées par la langue étrangère.

Un tel climat, dans l'univers de la classe, inscrit les deux protagonistes de l'opération didactique à savoir l'enseignant et l'apprenant dans une pédagogie de coopération qui permet à l'apprenant de remplir une nouvelle fonction celle de gérer et de partager la responsabilité de l'acte d'apprendre. La formation doit s'appuyer sur une co-construction du savoir avec les apprenants dans une communication certes harmonieuse. Selon Antonella CAMBRIA,

> *« c'est une mutation épistémologique et méthodologique caractérisée par une centration sur le sujet qui n'est plus seulement un énonciateur mais un apprenant critique qui passe à travers des cultures différentes. L'ouverture vers l'interculturel permet de proposer une méthodologie et une analyse des regards réciproques posés sur l'autre. »*[45]

Dans l'optique interculturelle, le contrat pédagogique doit refléter un nouveau sens du partenariat qui exige de nouvelles fonctions pour les deux pôles enseignant/apprenant afin d'atteindre de nouveaux objectifs.

[45] CAMBRIA Antonella, cité par Haydée MAGA, en collaboration avec Manuela FERREIRA PINTO in op. cit., p. 2.

L'apprenant doit donc être impliqué dans le processus d'apprentissage afin de développer ses conceptions, son image de soi, ses valeurs, sa définition même de la réalité. La finalité est de former un citoyen actif conscient de sa fonction dans le groupe /nation.

L'enseignant, aussi, dont le rôle est d'une extrême importance est appelé à acquérir une attitude qui traduit une prédisposition mentale et une motivation psychique par la mobilisation du savoir linguistique et culturel accompagnée par une maîtrise des gestes, du corps et du soi éducateur lorsqu'il est question de rendre compte des conduites et des réactions des apprenants par la pénétration de son univers culturel.

Un enseignant soucieux de réussir l'acte d'enseignement/apprentissage en FLE doit fonder sa pratique sur une meilleure connaissance de ses apprenants car

> *« Le rapport enseignant/apprenant met conséquemment en jeu, en plus des échanges de savoirs, les échanges culturels qui repositionnent leurs interrelations sur le terrain de l'éthique et de l'altérité. Aussi connaître son apprenant, c'est proprement se reconnaître dans ses réactions verbales et comportementales au point où apprendre de son apprenant devient une occasion d'enrichir d'abord son expérience individuelle et professionnelle en vue de sa propre formation personnelle. »*[46]

Dans ce nouveau contexte d'interaction en classe, l'enseignement/apprentissage de FLE a pour finalité majeure d'envisager la socialisation de l'apprenant lui permettant de sortir d'une logique unidirectionnelle à une logique multidirectionnelle voire d'interaction et de coopération.

[46] Abdelouahab DAKHIA, op. cit., pp. 255-256.

L'appropriation de la langue étrangère ne se borne pas à la simple imprégnation du linguistique, mais cela suppose aussi une reconsidération des objets du monde. Il s'avère important ici, de redéfinir l'acte d'enseignement/apprentissage comme un processus de socialisation, avec la prise en compte toujours de la visée linguistique.

Le processus de socialisation est caractérisé par des relations complexes qui permettent à l'apprenant d'être un acteur social, en lui offrant des modèles culturels, des manières de vivre et de communiquer dans sa société.

La socialisation qui se définit comme *« l'inculcation d'un système d'idées, de croyances et pratiques religieuses et morales, de traditions professionnelles ou de classes, bref d'une idéologie »*[47]est donc un processus d'interrelation complexe permettant à l'apprenant de réagir en tant qu'acteur social et d'acquérir les modèles culturels de la société.

Au plan interculturel, ces interactions en classe de FLE permettent à l'apprenant de se progresser perpétuellement, par l'intégration de nouveaux éléments nécessaires pour son insertion dans son entourage social par une nouvelle compréhension de soi et de l'autre. L'apprenant est appelé à acquérir les compétences qui se manifestent dans l'interaction sociale.

En d'autres termes, l'apprenant/individu sera capable de développer une représentation sociale, une construction ou une structure organisée d'informations, d'attitudes, d'opinions, de jugements et de décisions, qui correspondent à la réalité, une sorte de reconstruction du réel inscrite au cœur des rapports avec les autres.

[47] M. CHARKAOUI, *Naissance d'une science sociale : la sociologie selon Durkheim*, Editions Librairie DROZ, Genève/Paris, 1998, p. 119.

Cette dimension, certes pertinente, est défendue en didactique de FLE pour opérer une mise en adéquation entre l'objectif linguistique et l'objectif culturel et qui par la centration sur le sujet apprenant en tant que participant à sa socialisation, à son autonomie lui prépare à prendre conscience de son rôle de citoyen par l'interaction et la compréhension.

Une autre dimension doit être prise en charge dans une communication en classe et dans toute réflexion concernant l'enseignement/apprentissage des langues étrangères afin d'assurer une conception d'ouverture sur l'autre, que cette ouverture soit importante voire nécessaire en classe et dans la relation enseignant/apprenant. Il s'agit d'un mouvement de distanciation et de décentration par rapport à la position « égocentrique » que constitue l'ethnocentrisme, mouvement qui suppose la prise de conscience de sa propre identité culturelle et qui permet de ressaisir son propre regard à travers les perceptions, les représentations et les appréciations que l'on a de l'autre. La décentration rejoint une pratique très présente dans la formation. Elle a pour but d'*« apprendre à objectiver son propre système de référence afin de pouvoir admettre d'autres perspectives »*[48]

A ce fait, la décentration constitue une finalité de l'école qui doit prendre en charge une formation à la compréhension des autres et qui tient compte des enjeux politiques, économiques, sociales de l'époque qui sont à l'origine de l'internationalisation concrétisée par les déplacements nationaux et internationaux et la poussée vertigineuse des médias, pour Mc Luhan *« le développement des voyages et de la circulation de l'information caractérise le temps présent et, va jusqu'à façonner les mentalités et les modes de pensée »*[49]. Les apprenants doivent savoir qu'il existe plusieurs façons de penser, de se comporter, de vivre, de réagir et qu'une seule ne s'impose pas à tous comme supérieure ou meilleure absolument.

[48] LEGENDRE, « Pratique réflexive et études de cas : Quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maitres », *Revue des sciences de l'éducation*, n°2, p. 379.
[49] Mc LUHAN, *La galaxie Gutenberg*, Gallimard, Paris, 1967, p. 78.

La décentration s'avère donc comme l'une des composantes constitutives essentielles de l'éducation d'aujourd'hui dont l'objectif est de se comprendre soi-même et de comprendre l'autre, voir et se voir, ainsi,

> *« la réciprocité des cultures et des hommes exclut l'idée d'un « centre » destiné à représenter le tout. Le rapport aux autres ne peut être conçu sur le mode d'un mouvement centrifuge et centripète par rapport à une référence socioculturelle absolue (...) on peut dire que le pluralisme et cette universalisation de la relativité sont le principe de la sécularisation : il n'y a plus dans l'expérience de la rencontre, de référence privilégiée. Aussi, plutôt que des autres (c'est-à-dire de réalités référées à notre propre position), vaut-il mieux parler de la différence (c'est-à-dire du rapport même) »*[50].

Dans l'optique interculturelle, en classe de langue étrangère, la prise de distanciation par rapport à ses propres conceptions constitue le principe de base de la communication dans la relation pédagogique qui donne lieu au dialogue, à l'échange, à l'enrichissement et au bénéficie réciproque entre les acteurs, elle permet aussi une reconnaissance de soi à travers l'autre. Cela exige de l'enseignant, médiateur du savoir linguistique, culturel et de l'éthique, à être conscient de ses représentations, de les dépasser en donnant plus d'importance aux valeurs et représentations sociales et collectives.

Cette rencontre produit nécessairement des effets sur la personnalité de l'apprenant, sur sa façon de voir et de réagir, lui permet de s'ouvrir à d'autres perspectives et de développer son apprentissage de l'écoute pris dans le sens de la tolérance et du respect vis-à-vis de l'autre.

[50] M CERTEAU, *Apologie de la différence*, p. 223.

C'est la dimension axiologique qui garantit l'harmonie de la communication et le bon déroulement de l'acte d'enseignement/apprentissage. L'enseignant doit pénétrer l'univers de son apprenant et l'apprenant bénéficie de l'expérience de son enseignant ; il s'enrichira en admettant une attitude positive avec l'autre.

Au plan éthique, la communication en classe doit être associée à un accord affectif entre les acteurs, où l'enseignant et apprenant réagissent interactivement aux humeurs, aux sentiments et à l'intention de l'autre. A cet égard, l'importance et la pertinence d'une attitude empathique devient incontestable. Ladite attitude se situe dans un contexte d'interaction interculturelle entre des personnes d'identités et de contextes culturels différents.

La dimension empathique constitue sans doute un élément essentiel pour une relation fructueuse entre les protagonistes de classe, elle permet aussi une perspective éclairée et objective par rapport à sa propre culture afin qu'ils s'acceptent et acceptent la vision de l'autre étranger représenté par langue/culture étrangère.

> *« Le développement de qualités affectives ne peut pas être mis en corrélation avec l'acquisition progressive d'aptitudes linguistiques ou de connaissances culturelles. Le développement d'une attitude d'ouverture et d'acceptation envers des gens différents peut précéder l'acquisition d'aptitudes linguistiques et de connaissances culturelles simples, tandis qu'une aptitude linguistique et un savoir culturel supérieurs ne s'accompagnent pas forcément d'une très grande empathie. »*[51]

[51] C. KRAMASCH, *Acquisition de la compétence interculturelle*, éd. Singerman Alan, Paris, 1996, pp.114-115.

En ce sens, le développement d'une attitude empathique, grâce aux interrelations en classe, constitue une phase préparatoire pour un apprentissage approprié de la langue étrangère. Il est préconisé que l'apprenant soit familiarisé avec différents systèmes de références culturels et capable aussi de développer une compréhension selon le point de vue de l'autre. C'est en quelque sorte, préparer l'apprenant à une conciliation avec l'autre et à vivre un équilibre identitaire dans un monde caractérisé par l'interdépendance.

Dans la perspective de la communication en classe de langue étrangère, la dimension interculturelle s'avère nécessaire dans la relation pédagogique ayant des répercussions directes sur la rentabilité de l'acte d'enseignement/apprentissage. Il est question d'élaboration d'un projet commun de formation intellectuelle à la citoyenneté future tout en visant la participation mutuelle de deux acteurs, enseignant et apprenant, par l'interaction et l'échange des esprits respectifs.

> *« Enseignant et apprenants se convertissent alors en traducteurs de sentiments et d'émotions, en adaptateurs d'attitudes et de gestes, pourtant non oublieux de leur système socioculturel propre. Parce que ce sont des comédiens, des artistes de la scène éducative, ils créent un nouvel espace-classe culturel, un univers de médiation entre les différentes cultures à la fois individuelles et collectives, étrangères et communes. »*[52]

La classe, comme espace de socialisation, de développement des attitudes et des valeurs indispensables prépare les apprenants à la citoyenneté tout en lui offrant les conditions qui favorisent le développement de sa personnalité. L'objectif est surtout formatif dans la mesure où il vise la prise en compte de l'altérité qui consiste en la prise en compte de l'autre.

[52] Abdelouahab DAKHIA, op. cit., pp. 261-262.

I.4. De la notion de compétence, compétence de communication à la compétence interculturelle :

Dépasser la simple maîtrise des règles grammaticales d'une langue étrangère s'avère l'objectif des apprenants, qui ont pour souci majeur de communiquer en cette langue. L'acte de communication dans lequel interfèrent plusieurs dimensions et aspects, parmi lesquels : le linguistique et le culturel. Il s'agit d'une communication interculturelle prenant en charge *« la connaissance (pratique et non nécessairement explicitée) des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social »*[53]

La réalisation d'un tel objectif passe obligatoirement par la saisie de la notion de compétence interculturelle. Cette notion a fait l'objet de recherches pertinentes au sein de plusieurs domaines tel que, en particulier, les sciences du langage, la psychologie et les sciences de l'éducation.

La didactique s'est interrogée sur la mise en place d'une telle notion dans son champ de recherche et son efficacité dans l'enseignement/apprentissage des langues (FLE).

Généralement, une compétence consiste en la capacité à mobiliser, à organiser les ressources cognitives et affectives existées préalablement, elle est une habilité acquise par l'assimilation des connaissances et par l'expérience, pour faire face à une situation ou pour résoudre des problèmes spécifiques.

[53] R. GALISSON, D. COSTE, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, p. 106.

> *« Une compétence présuppose l'existence des ressources mobilisables, mais ne se confond pas avec elles, puisqu'au contraire elle y ajoute en prenant en charge leur mise en synergie en vue d'une action efficace en situation complexe. Elle accroit la valeur d'usage des ressources mobilisées, de même qu'une recette de cuisine magnifie des ingrédients, parce qu'elle les ordonne, les met en relation, les fond en une totalité plus riche que leur simple réunion. »*[54]

Dans la difficulté de cerner la notion de compétence, trois traits peuvent être tirés par les chercheurs et qui caractérisent ladite notion dans la plupart des études :

> *« **1.** Le fait que la compétence est inséparable de l'action (on est compétent pour faire quelque chose).*
> ***2.** Le fait que la compétence est un attribut qui ne peut être apprécié que dans une situation donnée.*
> ***3.** Le fait qu'il existe une instance, individuelle ou collective, qui soit à même de reconnaître cette compétence.»*[55]

A ce propos, une compétence est déterminée par une action, une situation et une reconnaissance. Mais, une telle conception pourrait-elle suffire pour préciser la notion de compétence sous un angle didactique ?

Or, la mouvance du terme et sa manipulation par divers auteurs introduit des nuances importantes, pour Hymes :

> *« - La compétence n'est pas unique.*
> - *La compétence syntaxique idéale ne suffit pas pour une maîtrise fonctionnelle de la langue.*
> - *La maîtrise fonctionnelle du langage implique la compétence à s'adapter aux enjeux communicatifs et au contexte de production.*
> - *Ces compétences ne sont pas d'ordre biologique mais font l'objet d'un apprentissage. »*[56]

---

[54] Philippe PERRENOUD, *Construire des compétences à l'école*, ESF, Paris, 1997, P.25.
[55]
[56] D.H.HYMES, *Vers la compétence de communication*, Credif. Hatier, Paris, 1973, p.35.

Ces quatre aspects représentent un changement important par rapport à la position épistémologique de Chomesky. La notion de compétence de Hymes est liée à la communication et se diffère à celle de Chomesky. Cependant, il reste qu'un seul aspect commun avec la position chomeskienne la compétence s'appréhende au niveau des propriétés de l'individu.

Les didacticiens se sont également appropriés dans leur discours savant la notion de compétence en essayant de l'opérationnaliser pour leurs recherches. Ils ont été marqués dans leur définition de la compétence par les deux conceptions de Chomesky et de Hymes.

Tandis que le premier a distingué entre compétence, ensemble des potentialités d'un individu lui permettant de produire une conduite, et performance, la réalisation concrète de cette conduite, le deuxième a proposé la notion de compétence de communication en prenant en compte la capacité de l'interlocuteur à interagir dans les diverses situations de communication. Ladite compétence de communication a occupé une place primordiale dans la didactique des langues et le débat sur l'enseignement du FLE fait référence à l'approche communicative où la culture revient au premier plan.

Dans l'approche communicative, la langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Si la dimension linguistique (sons, structure syntaxique, lexique, etc.) est certes nécessaire, elle ne suffit pas à elle seule. La prise en compte et la connaissance pratique des règles psychologiques, sociologiques et culturelles permet un emploi approprié de la langue dans toute situation de communication.

En matière d'enseignement des langues étrangères, ces dimensions sont contenues dans la capacité de communication, l'apprenant ne doit pas se contenter de la compétence syntaxique, il doit connaître les autres dimensions, entre autres, la dimension interculturelle qui vise à faire de l'apprenant un locuteur ou un

médiateur interculturel et capable de réagir dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples et d'éviter les stéréotypes qui limitent l'image de l'autre dans une conception unique. Par conséquent, il peut communiquer non seulement des informations mais aussi établir des relations humaines avec parlant une autre langue et appartenant à d'autres sphères culturelles.

De ce fait, un enseignement des langues prend en compte la dimension interculturelle, doit permettre à l'apprenant d'acquérir une compétence linguistique nécessaire pour s'exprimer à l'oral ou à l'écrit. D'autre côté, de développer chez lui une compétence interculturelle qui est toute nécessaire aussi pour la communication. L'objectif est de le préparer à des interactions avec des personnes différentes, à les accepter dans leur différence afin d'établir des relations qui s'appuient sur le dialogue, le compromis et le respect mutuel de tout un chacun. A ce fait, l'apprenant développe sa conception de l'altérité par la compréhension du caractère enrichissant de la communication en langue étrangère.

En outre, l'acquisition de la compétence interculturelle constitue un processus inachevé car il est impossible de prévoir tous les savoirs nécessaires pour toute communication en langue étrangère. Les cultures sont en perpétuelle évolution, et parfois, il est possible de trouver plusieurs cultures ou sous-cultures au sein du même pays. Dans le domaine de langue/culture tout dépend au changement et développement social, d'où vient l'insuccès de l'approche s'appuyant seulement sur le savoir de civilisation pour lequel tout enseignement/apprentissage est insuffisant. Aussi, tout individu se développe à tout ordre grâce à la découverte et aux expériences, tout au long de sa vie, il acquiert de nouvelles valeurs et conceptions lui permettant d'accepter et de comprendre les autres, un processus n'est jamais achevé.

Ainsi, l'objectif de l'enseignement-apprentissage de FLE est d'amener l'apprenant au contact, à l'échange et lui doter d'une mobilité géographique lui permettant de se

situer et d'occuper la position de l'intermédiaire culturelle. Aussi de développer une aptitude à gérer les situations de contact et de représenter sa culture.

En didactique des langues (FLE), la compétence interculturelle se définit par certains *savoirs, savoir-être, savoir-apprendre et savoir-faire*. Nous essayons de résumer certaines définitions de ces savoirs données par quelques chercheurs.

Tout d'abord, *les savoirs* sont la connaissance des groupes sociaux, les valeurs et pratiques incluses dans les deux systèmes culturels. Cette connaissance englobe aussi un certain système de références culturelles qui enrichit et structure le capital linguistique et culturel de l'apprenant par la connaissance de la différence et permet donc le respect et l'ouverture à la langue étrangère, mais aussi par la connaissance et la reconnaissance de sa propre culture en mettant en charge ses besoins particuliers dans les situations d'interaction.

Or, la connaissance n'est plus exhaustive, c'est un processus en perpétuelle progression, la mission essentielle de l'enseignant est de développer les approches et les capacités des apprenants au même temps qu'il leur fait apprendre des informations sur l'autre groupe, l'apprenant ne doit pas se suffire par une seule source d'informations.

La deuxième composante de la compétence interculturelle est *le savoir-être*. Il s'agit d'une volonté de relativiser ses propres conceptions et points de vue, d'accepter que ce ne sont pas les seuls possibles ou valables, et apprendre à les voir de l'extérieur. En d'autres termes, c'est l'aptitude de se décentrer qui correspond à la maintenance par l'élève d'un système d'attitudes de respect et de tolérance vis-à-vis de la différence tout en s'ancrant davantage dans son propre système culturel, il doit avoir un sens critique par rapport à lui-même de même que les autres. Prenant en compte que l'apprenant est structuré par son milieu socioculturel, son histoire et même son éducation. Alors, son identité ne doit jamais menacée ou dévalorisée par l'aptitude de distanciation qui révise toute forme de méfiance envers l'autre culture.

Le savoir-apprendre, il s'agit d'aptitude à mettre en œuvre un système interprétatif, qui met en relief des pratiques culturelles appartenant à une langue et à une culture étrangère. Autrement dit, c'est une aptitude à prélever et à analyser des données appartenant à une autre culture. Il faut donc développer des nouvelles méthodes d'analyse et de découverte afin de maîtriser et de comprendre de nouveaux aspects dans la langue étrangère apprise.

Le savoir-faire constitue une autre composante de la compétence interculturelle, il s'agit dans ce cas de manier les connaissances acquises sur une culture donnée dans l'interaction sous la contrainte de communication.

Aussi, lesdites connaissances incitent les apprenants à établir des comparaisons entre les deux systèmes de culture par l'observation et le repérage des phénomènes culturels inhérents à la culture étrangère et les rapprocher aux phénomènes liés à sa propre culture. L'apprenant perçoit l'autre dans sa culture et développe une perspective critique par rapport aux deux cultures. A ce fait, il peut jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa culture et la culture étrangère en établissant des connexions et des transitions entre les différences culturelles par la gestion des stéréotypes, la relativisation de son point de vue et par la compréhension et l'interprétation lors du contact avec l'autre dans la situation de communication.

L'objectif de la didactique est de doter l'apprenant de langue (FLE) de tous ces savoirs, pour être qualifié de locuteur actif, qui participe à l'interaction et qui devient véritablement un partenaire de l'acte communicatif.

Il parait donc que la compétence interculturelle est une attitude et un comportement. Elle traduit une capacité de se décentrer de ses référents, pour se familiariser avec une autre culture et ses représentants, et pour apprécier l'altérité dans l'action et la relation.

A FLAYE SAINTEMARIE a définit la compétence interculturelle en disant que :

> *« la compétence interculturelle peut-être définie comme capacité qui permet à la fois de savoir analyser et comprendre les situations de contact entre personnes et entre groupes porteurs de cultures différentes, et de savoir gérer ces situations, il s'agit de la capacité à prendre une distance suffisante par rapport à la situation de confrontation culturelle dans laquelle on est impliqué, pour être à même de repérer et de lire ce qui s'y joue comme processus, pour être capable de maîtriser ces processus. »* [57]

Pour conclure, il est à signaler qu'il ne s'agit pas ici de limiter la compétence interculturelle à la connaissance de la culture du pays de la langue étrangère, mais de se servir de la langue étudiée comme d'un outil permettant de découvrir la richesse culturelle et de contribuer ainsi à de meilleures connaissances et compréhension réciproques. Ainsi, on peut dire que la compétence interculturelle se situe :

- Au niveau cognitif quand il est question d'acquérir un certain savoir relatif aux deux cultures en question.

- Au niveau affectif car la prise de conscience des différences et des représentations touche aux valeurs de l'individu.

- Au niveau interprétatif par la maîtrise de l'interprétation dans un contexte linguistiquement différent.

- Au niveau actionnel étant donné que l'apprenant agit en médiateur interculturel dans des situations multiples qui sont souvent sources de conflits interculturels tout en sauvegardant sa valeur identitaire.

[57] A FLAYE SAINTE MARIE, « la compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale », *Les cahiers de l'actif*, Actif, Paris, 1997, p. 57.

Conclusion :

> *« Nous savons qu'apprendre une langue étrangère signifie entrer dans un monde inconnu, s'ouvrir à d'autres mentalités, mettre en question la « naturalité » et l'universalité de nos propres systèmes d'interprétation de la réalité. La prise de conscience de cette transformation psychique est devenue indispensable dans un univers qui se réduit de jour en jour, du fait de la rapidité et de l'extension des moyens de communication et de la globalisation de l'économie. »*[58]

Les sociétés humaines actuelles essaient depuis déjà un certain temps d'instaurer entre elles un climat de compréhension mutuelle. Aucun pays, ne peut vivre replié sur lui-même.

A cet égard, dans un contexte où l'ouverture sur l'autre devient une exigence, les hommes de différentes cultures sont appelés à se rencontrer davantage, au besoin, à vivre, à travailler ensemble et donc à se parler et à se comprendre, l'interculturel permet de repérer les obstacles liés à la communication et de créer par la suite un nouveau climat de compromis, de dialogue et d'enrichissement, en voyant dans les divergences comme dans les ressemblances un point d'appui pour connaître et respecter l'autre.

L'introduction de l'interculturel dans le domaine de la didactique du FLE s'est fait comme nécessité pour assurer un apprentissage efficace et la prise en compte de la composante culturelle de la langue étrangère dans les différentes méthodologies d'enseignement prépare pour le développement de la réflexion qui met en exergue la démarche interculturelle au sein de classe de FLE. Ainsi, la maîtrise des langues étrangères y compris le français, a été, depuis l'origine, valorisée non comme une fin en soi mais en tant que moyen d'accès privilégié à d'autres cultures. Apprendre une langue étrangère doit contribuer à la formation d'un individu autonome au sein de sa société en favorisant son ouverture culturelle.

[58] Maddalena DE CARLO, op. cit., p. 7.

La communication pédagogique en classe de FLE doit s'inscrire dans une perspective interculturelle où la relation entre les protagonistes de l'acte pédagogique, enseignant et apprenant, est caractérisée par des interactions d'enrichissement et de compréhension réciproque, et cela, permet d'entrer dans un climat propice à l'apprentissage de la langue étrangère et d'entrer facilement en contact avec autrui.

C'est dans ce cadre de l'enseignement du FLE, qu'une formation de l'apprenant peut développer non seulement une compétence linguistique et communicative mais aussi une compétence interculturelle. Il est essentiel que l'apprenant soit informé sur un plan cognitif sur les habitants du pays dont il apprend la langue, sur la façon dont ils organisent leur vie quotidienne (connaissances et savoirs), sur un plan affectif (savoir-être) à abandonner des attitudes et des perceptions ethnocentriques vis-à-vis de l'altérité et à maintenir une relation entre sa propre culture et la culture étrangère, sur un plan interprétatif (savoir-apprendre) par la maîtrise de l'interprétation des aspects nouveaux dans la langue / culture étrangère puis sur un plan actionnel (savoir-faire) à mobiliser les connaissances acquises et à jouer le rôle d'intermédiaire culturel.

Chapitre : II

Le manuel scolaire : voie pour une didactisation de la compétence interculturelle

Introduction :

> *« L'enseignement du FLE est étroitement lié à l'image des manuels face au besoin de proposer une image ou un texte évocateur d'un « ailleurs », se pose l'incontournable question des stéréotypes que ce matériel peut véhiculer. D'où l'intérêt d'étudier en quoi les manuels peuvent faire acte de « traîtrise » en matière d'acquisition de la compétence interculturelle… »*[59]

Dans ce deuxième chapitre nous orientons notre réflexion vers le manuel scolaire dont l'utilité est incontestable en classe de FLE. Ainsi, nous essayerons de montrer le rôle que peut jouer cet outil didactique dans la didactisation de la compétence interculturelle.

Dans un premier lieu, nous parlerons des outils didactiques et les NTIC (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication) et leur utilité dans une perspective interculturelle de l'enseignement du FLE. L'enseignant et l'apprenant peuvent accéder à un ensemble de méthodes, activités et contenus culturels afin de découvrir la culture étrangère. Nous préciserons de manière très particulière cette idée en mettant l'accent sur le manuel scolaire.

Dans un second lieu, nous essayerons de situer le français dans le contexte algérien. Il s'agit de définir sa place au sein de la société algérienne et d'évoquer la réforme et les mutations que connaît le système éducatif. Lesquelles mutations déterminent la conception des nouveaux programmes, la confection des nouveaux manuels et les contenus à enseigner.

Finalement, il est nécessaire dans ce nouveau contexte de nous interroger sur la place de la compétence interculturelle dans le cadre général du système éducatif, sa manifestation dans les finalités déclarées au niveau du programme et sa réalisation didactique à travers le manuel.

---

[59] Nathalie AUGER, « Manuels et stéréotypes », *Le Français dans le Monde,* n° 326, CLE International, Paris, mars - avril 2003, p. 3.

II.1. De l'utilité des auxiliaires didactiques et des NTIC dans une perspective interculturelle de l'enseignement /apprentissage de FLE :

> « *Le développement du monde et, en particulier, le progrès des sciences et des techniques, le déferlement sur la planète entière d'une civilisation technicienne et d'une « modernité » à laquelle tous aspirent, font que les cultures s'ordonnent différemment entre elles, et que les attitudes de leurs publics d'élèves potentiels changent en conséquence.* »[60]

Aujourd'hui, la présence des moyens et du matériel didactique en classe de langue devient plus que nécessaire autant pour l'apprenant que pour son enseignant. Le métier d'enseigner, l'un des métiers des plus anciens qui existent, est un métier très délicat qui exige, naturellement, des connaissances et des compétences considérables dans la mesure où les résultats sollicités doivent être fructueux. L'importance de ces appuis de travail, hautement, nécessaires dans le contexte d'enseignement/apprentissage ne facilitent pas seulement d'une part la tâche de l'apprenant mais de l'autre celle de son enseignant. Car, l'existence d'une entremise lui permettant de mieux assimiler les programmes institués pour une meilleure application est pleinement appréciée. Cette assistance ne doit pas se suffire au seul guide du programme proposé, mais elle doit le dépasser en mettant à sa disposition tout ce qui concerne l'activité qu'il accomplit de près ou de loin. La nécessité devient plus que forte pour l'apprenant. Presque tout ce dont il a besoin pour toute une année scolaire se trouve dans le manuel mis entre ses mains. De ce fait, l'absence de cet instrument professoral indispensable, officiellement obligatoire, peut rendre extrêmement difficile le processus d'enseignement /apprentissage.

Il est alors tout à fait fondé d'assurer que l'une des nombreuses raisons, et peut-être la plus notable de toutes, derrière la dégradation de l'état de l'école, de la situation critique dans laquelle elle se trouve en ce moment, réside dans l'élaboration de ces

[60] André THEVENIN, *Enseigner les différences*, La pédagogie des cultures étrangères (coll ;), Editions Etudes Vivantes, Paris, 1980, p. 86, cité par Abdelouahab DAKHIA in op. cit., p. 285.

auxiliaires très capitaux. Une exécution, le plus souvent, inadéquate, inadaptée ou éloignée de la réalité sociale, culturelle, compétence (…) des deux partenaires du contrat éducatif : l'apprenant et son enseignant.

L'utilité des auxiliaires didactiques est indubitable. Par conséquent, leur reconsidération continuelle afin de répondre aux exigences du moment et faire face aux transformations d'un monde qui meut à la vitesse de la lumière. Mais,

> *« l'importance accordée à l'évolution des supports technologiques dans les outils d'enseignement ne doit pas faire oublier le poids, toujours déterminant, du factuel, de l'organisation des connaissances scolaires en thème qui induisent une relation à la culture étrangère construite à l'évidence. »*[61]

L'évolution vertigineuse des technologies de l'information et de la communication est un nouveau tournant dans le continuel développement de la didactique du français langue étrangère. Les NTIC représentent un outil précieux pour l'enseignant mais surtout pour l'apprenant. L'enseignement des langues étrangères profite largement de l'abondance et de la diversité des supports.

Dans la perspective interculturelle, les protagonistes de l'acte pédagogique, apprenant et enseignant, peuvent être exposés facilement à la culture-cible par le biais de ces moyens qui deviennent des excellents supports en classe du FLE.

Rappelant que l'objectif principal de l'enseignement de la dimension interculturelle n'est pas simplement la transmission des informations sur un pays étranger donné. En réalité, le travail autour de cette dimension interculturelle se donne pour but :

> *« - d'aider les apprenants à comprendre le fonctionnement des interactions interculturelles ;*
>
> *- de montrer que les identités sociales font partie intégrante de toute relation, dans ce domaine ;*

[61] Geneviève ZARATE, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier / Crédif, Paris, 1991, p.9.

- de démontrer l'influence de la perception que l'on a des autres et de la vision que les autres ont de vous-même sur la réussite de la communication ;

- d'amener les apprenants à en savoir plus, par eux-mêmes, au sujet des personnes avec lesquelles ils communiquent. »[62]

Par conséquent, un enseignant n'a pas à tout connaître de la culture cible, mais il peut, par exemple, concevoir un ensemble d'activités grâce aux différents supports pour permettre à l'apprenant d'analyser sa propre expérience de la culture cible, uniquement à partir de ce qu'il a entendu dire ou de ce qu'il a pu lire à ce sujet et d'en tirer les conclusions.

L'enseignant, en recourant aux moyens et techniques (NTIC), pourra donner des informations factuelles sur le mode de vie le plus courant dans le contexte d'une certaine culture, et sur les modèles généralement suivis par les personnes appartenant à la culture étrangère ; mais, en réalité, l'élément le plus important est d'encourager à une analyse comparative avec la culture de l'apprenant. Ainsi, une comparaison de la vision des étrangers sur le pays de l'apprenant, telle qu'elle apparaît dans les documents (guides de voyage ou les brochures touristiques), avec l'expérience et la vision personnelles de l'apprenant sur son propre pays ; l'élève notera alors très rapidement l'écart entre ces deux visions. De la même manière, l'apprenant pourra être amené à se demander si sa perception d'un pays étranger donné correspond à l'idée que s'en fait la population même de ce pays.

Ainsi, l'emploi de moyens audio-visuels est recommandé, *« l'écoute d'enregistrements de chansons, d'interviews, de débats radiophoniques, la projection de films, de pièces théâtrales ou leur écoute sur cassettes, par exemple, sont fortement conseillées »*[63].

---

[62] Micheal BYRAM, Bella GRIBCOVA et Hugh STRAKEY, *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002, p. 16.

[63] Ministère de l'Education Nationale, Commission Nationale des Programmes, op. cit., p. 22.

En effet, parmi les méthodes possibles dans ce contexte figurent ces ressources et pistes pédagogiques :

Les films permettent de plonger dans le quotidien d'une culture ou d'un pays et de le montrer sous plusieurs facettes. Outils complets, les films à voir des personnages et leurs histoires, mais aussi des rues, des appartements, des apparences vestimentaires, des modes de relation, etc.

Les chansons sont d'excellents vecteurs culturels. En recherchant des textes qui traitent du même thème, l'enseignant peut faire apprendre aux élèves la diversité des regards portés sur une valeur, un pays, une culture, un phénomène, etc.

Les journaux sont d'excellentes sources documentaires pour faire travailler les élèves sur toutes sortes de questions et en particulier celle des cultures. Les articles et dessins de journaux du monde fournissent donc des excellents supports pour les cours d'apprentissage du français tout en diversifiant les points de vue grâce à l'ouverture internationale de ces recueils.

Les gestes permettent d'introduire de manière simple des éléments culturels. Une première approche pourrait consister à rassembler les idées de la classe sur les gestes qui leur semblent être culturellement connotés. La disposition du matériel pédagogique est nécessaire, un équipement vidéo, le visionnage de publicités, d'extraits de films ou encore de reportages sur la vie quotidienne, etc.

Dans ce contexte, l'enseignant pourra encourager l'apprenant à être plus observateur vis-à-vis des différentes subtilités des comportements culturels donnés. Il est certain que, grâce à ce type d'expériences, les apprenants seront mieux préparés pour la communication avec d'autres locuteurs interculturels, à la tolérance vis-à-vis des différences.

Par conséquent, en vue d'une étude comparative, le choix des sujets est en partie déterminé par la vision que les apprenants ont des cultures et pays étrangers – et

non pas par une sorte de programme « préconçu », proposant la vision correcte de tel ou tel pays étranger. M. Baliva et D. Gennaro ont explicité les critères qui déterminent le choix d'un document:

> *« De plus, si cette caractéristique [l'authenticité] est une condition nécessaire dans le choix d'un document, elle n'est pas pour autant suffisante.*
> *Nous interrogeant sur les notions qui pourraient guider la sélection du matériel à proposer en classe dans l'accès à une culture étrangère, nous avons proposé les critères suivants :*
> *- la pertinence, pour vérifier s'il contient au moins un élément déjà connu par l'élève, s'il peut lui suggérer quelque chose d'« autre » ou éveiller une connaissance par contiguïté ;*
> *- la performativité, pour déterminer les limites de temps imparti, prévoir le degré de participation et la qualité de la réception ;*
> *- l'exploitabilité, afin d'établir jusqu'où aller dans la proposition des activités, en tenant compte de la variété des exercices, de l'utilité à l'intérieur du programme, de la motivation des élèves. »*[64]

Par conséquent, il importe d'utiliser du matériel de caractère authentique. Il convient d'utiliser du matériel d'origines différentes et présentant des points de vue différents, afin de permettre aux élèves de comparer et de procéder à une analyse critique des documents en question. Au total, il est plus important, pour un apprenant, d'acquérir cette faculté d'analyse plutôt que d'assimiler simplement des éléments d'information.

Si l'enseignant et ses élèves n'ont pas la possibilité d'un contact direct avec la culture étrangère, ce qui importe le plus est de préparer les apprenants à poser les bonnes questions. l'enseignant pourra trouver, certes, des ressortissants du pays étranger prêts à entamer un dialogue avec les élèves ; mais le point important n'est pas tant de poser des questions sur la réalité que de saisir la vision que l'étranger a de notre pays, et les raisons qui sous-tendent cette vision avant de s'intéresser au

[64] M. Baliva et D. Gennaro, « Lexique et discrimination raciale : les termes de l'altérité », *E.L.A.*, n°97, cité par Maddalena DE CARLO in op. cit., p. 57.

pays étranger étudié. C'est de cette manière que les élèves pourront comprendre la force des idées et des images toutes faites.

Dans ce contexte, l'enseignant n'a nul besoin d'être un expert sur les pays étrangers. Le travail du professeur est essentiellement axé sur la manière dont l'apprenant réagit face aux autres, sur la vision que les autres peuvent avoir de lui, et sur sa relation avec les personnes appartenant à d'autres cultures. Sa tâche consiste à aider les élèves à poser des questions, et à interpréter les réponses.

> *« L'apprenant est mis en situation d'acquérir un certain nombre de connaissances et de savoir-faire nécessaires à la satisfaction de ses besoins les plus élémentaires ; de développer la compétence comportementale indispensable pour saluer, pour entrer en contact avec les autres, pour parler de soi, pour obtenir une information, pour participer à des conversations et à des événements de la vie sociale(...) l'élève devrait être aussi amené à une réflexion lui permettant d'une part de comprendre et d'interpréter la société étrangère et de l'autre de relativiser son propre système de références. »*[65]

Certes, l'apprenant doit disposer d'un certain nombre d'informations factuelles sur les pays étrangers où est parlée la langue cible ; mais ces données sont facilement accessibles dans les manuels scolaires ou ouvrages de référence, sur internet, etc.

Internet constitue une source inépuisable d'informations, elle est semblable à une bibliothèque gigantesque. Dans ce cas, l'apprenant peut être inséré dans des situations d'apprentissage diversifiées.

Aujourd'hui, les informations sont disponibles à tout moment et l'apprenant est appelé à les trouver indépendamment de l'enseignant.
A ce sujet M. JAUDAU affirme qu' :

> *« avec la pluralité grandissante de l'apprentissage en ligne [...], les institutions traditionnelles craignent d'être débordées par une route alternative*

[65] *Ibid*., pp. 57-58.

> *et de perdre une part appréciable de leurs revenus et de leur prestige. On n'apprend pourtant pas qu'à l'école ! Une masse critique du capital intellectuel se déplace en dehors des institutions d'enseignement et … innove ! »*[66]

Il s'agit d'un auto-apprentissage à domicile. L'apprenant peut avoir accès à un grand nombre d'outils autodidaxies dans la mesure où il peut choisir les moyens d'apprentissage en fonction de ses difficultés. Or, cet auto-apprentissage des langues a pour effet de provoquer et d'encourager l'autonomie de l'apprenant. L'enseignant n'est plus la seule référence en matière de langue ou de culture ni le seul détenteur du savoir mais il devient un accompagnateur de l'apprentissage surtout quand ces matériels sont intégrés à l'école.

S'interroger sur le rôle tenu par les auxiliaires pédagogiques et les NTIC dans le processus de l'enseignement/apprentissage du français conduit tout un chacun à réfléchir sur leur apport concernant l'apprentissage de la culture que véhicule cette langue. Dans ce contexte, l'utilisation de webcams et de micros, courriels, chats et les salons de discussions constituant des vecteurs de communication avec des natifs contribuent au développement de l'apprenant sur divers plans (social, culturel, linguistique, etc.). En réalité, ces moyens représentent cet autre lieu d'apprentissage et peuvent être utilisés à des fins culturelles voire interculturelles.

Il est à signaler que la réforme actuelle du système éducatif a vu l'ajout de la matière « informatique » au secondaire, ce qui permettrait aux apprenants de développer certaines capacités et d'accéder avec moins de difficultés aux outils techniques, et à l'univers d'Internet qui peut donner à l'apprenant un enseignement polyvalent. Il est donc de plus en plus essentiel de prendre conscience de l'importance des NTIC afin de les intégrer dans l'apprentissage en général. Ainsi, *« Pratiquer les TICE signifie par conséquent former les enseignants à de nouvelles*

[66] M. JAUDEAU, La FAD http://www.thot.cursus.edu consulté le : 07/01/2009.

pratiques, à de nouveaux comportements. C'est leur faire acquérir une culture nouvelle au service de l'interculturel et du contact des cultures. »[67]

[67] Abdelouahab DAKHIA, op. cit., p. 286.

II.2. Le rôle du manuel scolaire dans l'acquisition de la compétence interculturelle en FLE :

> «*La composante socioculturelle en didactique des langues retrouve de nos jours un espace qu'elle semblait avoir perdu. La culture, sous toutes ses formes, réoccupe de légitimes espaces préférentiels dans certains manuels de langue.*»[68]

Le travail intellectuel est mis en œuvre dans l'acte d'enseigner, entre autres, par le rôle et l'usage du manuel scolaire sur lequel repose toute démarche pédagogique ou approche didactique. Celui-ci constitue un répertoire didactique permettant un accès aux savoirs et aux cultures.

A l'intérieur de la triade enseignant-apprenant-manuel, une perspective intéressante est de considérer le livre scolaire comme l'élément catalyseur d'un processus de construction des conceptions communes entre l'enseignant et ses apprenants, de voir comment les uns et les autres jouent sur les outils didactiques dans leur relations réciproques, dans la définition de l'altérité dans la classe et dans la construction d'un espace interactionnel.

Parler de manuel scolaire en classe de langue c'est mettre en apparence le plus souvent le support linguistique à l'apprentissage d'une langue étrangère afin d'instaurer des compétences langagières.

En outre, la classe de langue représente le lieu où s'enseignait plus une technicité linguistique que la relation à l'autre. Ces deux aspects doivent être perceptibles dans la conception du manuel.

Dans cette perspective, le manuel devient un outil privilégié de représentations historique, culturelle et sociale. C'est ainsi que la sensibilisation des enfants aux

[68] Manuel A. TOST PLANET, « Statut, objectifs et caractéristiques actuelles de l'interculturel en didactique des langues », *Les Langues Modernes*, n°03, éd. Nathan, Paris, 2002, p.42.

questions de leur temps à l'intérieur de leur sphère sociale ou en dehors de celle-ci, passe par l'apprentissage des bases de leur culture nationale de manière attrayante et facile mais permettant en même temps de mieux asseoir la culture de l'autre. La classe de langue est un espace où se rencontrent la culture de l'apprenant et la culture de la langue à enseigner. La manifestation de la culture de l'autre doit avoir lieu dans cet outil de classe qu'est le manuel scolaire.

> *« La classe de langue est ici définie comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation. Dans cette perspective, les outils d'enseignement des langues vivantes présentent un intérêt sociologique particulier : ils mettent à plat la relation à l'étranger qu'une société donnée veut offrir en modèle à ceux qu'elle éduque. »*[69]

La réflexion didactique peut interpréter le phénomène interculturel grâce au manuel scolaire, outil didactique et auxiliaire pédagogique privilégié dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère (FLE) et dans la communication scolaire. Jean-Pierre CUQ le définit comme étant :

> *« un ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement. Dans l'enseignement des langues vivantes, le manuel peut être ou non accompagné d'un support audio (cassette ou cédé audio), audiovisuel (cassette vidéo) ou informatique (cédérom) à usage individuel ou collectif. »*[70]

Ainsi, la fonction et la place du manuel scolaire dans l'acte pédagogique ont fortement évolué, il joue un rôle important voire nécessaire en classe de langue car *« à une époque où l'on assiste à une véritable explosion des supports d'enseignement, qu'ils soient informatisés, audiovisuels ou autres, le manuel scolaire reste encore de très loin le support à l'apprentissage le plus répandu et sans doute le plus efficace. »*[71]

---

[69] Geneviève ZARATE, op. cit., p. 11.
[70] Jean-Pierre CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, 2003, p. 161.
[71] Gérard FRANCOIS-MARIE, Roegiers XAVIER, *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, De Boeck Université, Bruxelles, 1993, p. 1.

Un manuel scolaire peut remplir différentes fonctions inhérentes aux différents critères concernant : l'utilisateur, la discipline et le contexte dans lequel où est élaboré le manuel étant donné que « *certaines fonctions sont spécifiquement orientées vers les apprentissages scolaires. D'autres permettent d'établir un lien entre ces apprentissages scolaires et la vie quotidienne ou encore la (future) vie professionnelle.* »[72]

Pour l'élève, les fonctions du manuel sont liées à l'apprentissage : transmission de connaissances, développement de capacités et de compétences, consolidation des acquis, évaluation des acquis. Nul ne peut dénier cette vérité générale :

> *« le manuel scolaire offre, en effet, en apparence tous les éléments nécessaires à la construction des savoirs. Il pourrait donc remplacer le professeur puisqu'il contient non seulement le savoir mais aussi son élaboration et même la vérification de son appropriation. »*[73]

Un manuel peut avoir également des fonctions d'interface avec la vie quotidienne et professionnelle : aide à l'intégration des acquis, référence, éducation sociale et culturelle.

Cette dernière fonction concerne tous les acquis liés au comportement, aux relations avec l'autre, à la vie en société en général. Un manuel scolaire peut ne pas viser exclusivement l'acquisition de savoirs et de savoir-faire, mais peut aussi contribuer au développement de savoir-être permettant à l'élève de trouver progressivement sa place dans son cadre social, familial, culturel, national, etc.

> *« Cette fonction est alors visée de façon prioritaire. Encore faut-il que l'enseignant utilise le manuel comme support pour développer les savoir-être, et non comme support à la restitution de comportements prescrits (savoir-redire). On peut également aborder ces aspects de façon occasionnelle, […],*

[72] *Ibid.*, p. 64.
[73] Dominique BORNE, *Le Manuel Scolaire*, Programme de Travail 1997-1998, Thème 2, Inspection Générale de l'Education Nationale, Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 1998, p. 13.

> *davantage pour sensibiliser que pour développer des comportements. Cette fonction est alors visée de façon secondaire. »*[74]

C'est dans ce cadre-là que la perspective interculturelle peut mettre en relief des aspects liés à l'interculturel dans les manuels de langues étrangères, et ce, par la suggestion des thématiques, textes, images iconographiques, activités et exercices traduisant la visée de faire acquérir aux élèves des connaissances, des aptitudes et des comportements par le passage et le transfert de la langue-culture source à la langue-culture étrangère[75]. Un tel passage se fait à travers la confrontation, la comparaison, l'analyse puis l'interprétation et l'appréhension des phénomènes culturels. Cela développe chez l'apprenant la capacité à comprendre l'autre dans sa différence, à se familiariser avec les autres cultures et promeut aussi les principes de la socialisation et de la tolérance. Andersen et Risager voient dans l'enseignement de langue étrangère *« un facteur de socialisation de l'apprenant »*[76] et estiment que les manuels doivent fournir l'occasion d'une réelle expérience de la société qu'ils disent vouloir représenter.

Les deux pédagogues affirment l'idée selon laquelle les manuels donnent souvent une impression de la neutralité idéologique d'un point de vue culturel et linguistique mais en réalité tout choix de contenu ou de variante linguistique comporte une dimension idéologique.

D'un autre côté, Buttjes suit une démarche laquelle perspective présente les textes, entre autres les textes littéraires, comme source pour l'étude de la culture. Une telle perspective, pour nous, peut tracer les lignes de proximité entre les deux cultures cible et étrangère.

---

[74] *Ibid.*, p. 73.

[75] Nous avons cité dans la section précédente les différentes méthodes par lesquelles l'enseignant de la langue étrangère (FLE) peut mettre en relief la dimension interculturelle dans son enseignement de la langue, et c'est de la même manière qu'il peut assurer cette dimension à ses l'élèves grâce au contenu du manuel scolaire (textes, images, exercices, etc.)

[76] H.G. ANDERSEN, « What did you learn in French today? », cité par Michaël BYRAM in *Culture et éducation en langue étrangère*, LAL, HATIER /Didier/Crédif, Paris, 1992, p.101.

> *« Une perspective interne émanant de la culture étrangère au lieu d'une perspective externe émanant de la culture du pays d'origine, des sources primaires au lieu des représentations secondaires, des témoignages relatés par ceux qui les ont vécus, la préférence donnée à des textes non romanesques par rapport à des textes de fiction, une utilisation multiple des textes, des séquences de textes qui sont une invitation à l'apprentissage systématique de la civilisation. »*[77]

Selon Maddalena DE CARLO les textes à proposer aux élèves devraient :

> « *- représenter des situations conflictuelles, contradictoires, inattendues et qui se prêtent donc à des lectures multiples ;*
>
> *- contenir plusieurs points de vue, qui concentrent sur les mêmes réalités sociales des regards croisés de la part de l'auteur, du lecteur et des personnages présents dans le texte, ainsi qu'un regard distancié capable d'engendrer l'étonnement ;*
>
> *- présenter des indices linguistiques valorisant ou dévalorisant le comportement d'un groupe ethnique ou social ;*
>
> *- focaliser l'attention sur les usages des objets culturels et non seulement sur les objets eux-mêmes. »*[78]

Dans ce contexte, la même auteure signale que le texte littéraire répond de façon exemplaire à ces conditions par sa complexité et la richesse des points de vue qu'il mobilise, autrement dit, il peut garantir la présence d'éléments permettant la mobilisation de plusieurs représentations de la même réalité. Il importe donc que les concepteurs du manuel scolaire de langue étrangère soient conscients de la valeur du texte littéraire dans le processus d'élaboration. Récemment, L. Porcher et M. Abdallah-Pretceille ont considéré la littérature comme un *« lieu emblématique de l'interculturel »*[79] , du fait de ses caractéristiques intrinsèques.

Parce qu'il est un produit culturel, aussi pace qu'il a pour fonction de transmettre une partie de la culture, le manuel scolaire est porteur d'un discours sur la réalité.

---

[77] D. BUTTJES, « Landeskunde im Fremdsprachenunterricht, in *ibid*., p. 102.
[78] Maddalena DE CARLO, op. cit., p. 64.
[79] L. Porcher, M. Abdallah-Pretceille, *Education et communication interculturelle*, PUF, Paris, 1996, in *ibid*.

Le choix des textes, des illustrations, des exemples, du langage, des arguments employés doivent refléter toujours un ensemble de valeurs, de croyances, d'opinions, de perceptions propres assurant des rapports de compréhension entre la culture d'origine de l'apprenant et la culture étrangère.

Huhn, quant à lui, met l'accent sur la nécessité de l'étude de la culture, il distingue particulièrement deux objectifs principaux *« développer la compréhension et la coopération entre les peuples, et contribuer à l'émancipation politique et sociale des élèves »*[80].

Cet auteur recense sept critères qui touchent principalement au traitement du contenu culturel dans le manuel de langue étrangère :

> *« - l'exactitude factuelle et la contemporanéité de l'information dans l'étude de la culture, un point à priori qui soulève immédiatement la question de la remise à jour des ouvrages ;*
> *- l'exclusion ou au moins la relativisation des stéréotypes en rendant les élèves conscients de ceux-ci ;*
> *- la présentation d'une image réaliste, non pas une image qui laisse entendre que la société ne connaît pas de problèmes ;*
> *- l'indépendance vis-à-vis des tendances idéologiques (ou au moins leur mise en question) dans les supports pédagogiques. On ne doit pas inciter les élèves à accepter l'image dominante de la société, qu'il s'agisse de la société étrangère ou de la leur, mais plutôt à l'examiner de façon critique, en partie par comparaison ;*
> *- la dimension comparative exige en outre que les phénomènes soient présentés dans leurs contextes fonctionnels et structurels et non comme faits isolés ;*
> *- les sixième et septième critères ont trait à la présentation des éléments historiques : l'importance de celle-ci pour la compréhension de la société contemporaine devrait être explicite et quand elle se fait à travers des personnalités, on doit montrer clairement qu'elles sont les produits de leur époque. »*[81]

[80] Michaël Byram, op. cit., p. 101.
[81] P. HUHN, « Landeskunde im Lehrbuch : Aspecte der Analyse, Kritik und korrectiven Behandlung», *Sprache und Kultur. Tübingen : Gunter Narr*, in *ibid*., pp. 102-103.

En guise de conclusion, il est à signaler que les finalités de l'apprentissage des langues étrangères sont surtout, dans le monde moderne, d'ordre pratique. D'où l'importance accordée, dans les méthodes d'enseignement, à la communication.

Mais ces méthodes restent focalisées sur l'acquisition du système linguistique, de la grammaire et des fonctions communicatives de la langue, sans prêter une attention suffisante au lien étroit et nécessaire qui existe entre une langue et sa culture, les façons de vivre et de penser d'une société. Pour communiquer avec une personne venant d'un autre pays, appartenant à une autre culture, il faut acquérir une compétence s'inscrit dans une finalité pratique et constitue une part essentielle de l'éducation générale de l'individu durant sa scolarité.

Le livre scolaire de langue étrangère peut proposer un modèle intégré de l'enseignement de la langue et de la culture à même de conduire l'apprenant à une compétence à la fois linguistique et interculturelle.

II.3. Le français en Algérie, réforme du système éducatif et conception des nouveaux programmes :

> *« Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît notre pays et celles que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication, etc.). Ce constat nous oblige à voir que l'école n'est plus, pour l'apprenant, la seule détentrice des connaissances (l'apprenant peut parfois être « en avance » sur l'enseignant s'il est plus familiarisé avec ces nouveaux vecteurs de transmission des connaissances) et qu'elle ne peut plus fonctionner « en vase clos ». Cet état de fait nous interpelle sur notre conception de l'école et nous oblige à nous interroger sur nos objectifs et sur nos pratiques. »*[82]

Le bain linguistique en Algérie se distingue par la cohabitation de plusieurs langues : arabe classique et dialectal ainsi que des variétés du berbère, auxquelles viennent s'ajouter un certain nombre de langues dites étrangères, entre autres, la langue française qui bénéficie d'une place importante dans la société algérienne, et ce, dans tous les secteurs : social, économique, éducatif et médiatique. Elle demeure un instrument de communication largement employé.

Beaucoup d'algériens utilisent le français dans différents domaines et plus précisément dans leur vie quotidienne. Et pourtant, l'Algérie, est le seul pays du Maghreb qui n'appartient pas à la francophonie, il a connu la rupture avec celle-ci depuis sa naissance. Ce refus vis–à-vis de la francophonie repose la question de la place et la prégnance de la culture française dans la société.

Dans une perspective interculturelle, l'apprentissage de la langue française permet l'ouverture sur l'autre et sur sa culture. De plus, voir dans la francophonie une nouvelle forme d'hégémonie et de domination, un phénomène de déculturation ou

[82] Ministère de l'Education Nationale, Commission Nationale des Programmes, *Français 1ère année secondaire*, février 2006, p.2.

de néocolonisation, signifie ne pas appréhender la richesse et la construction mosaïque de la culture algérienne, tenant compte aux différentes langues et influences culturelles qui continuent à traverser l'espace algérien et de façonner son univers multidimensionnel. Ainsi, W. BOUZAR affirme que l'acculturation culturelle *«est fondée sur un héritage transmissible et effectivement ou partiellement transmis. »*[83]

Il rajoute aussi que :

> *« Le territoire algérien par sa riche diversité et aussi du fait de sa proximité a souvent tenté les peuples conquérants. On sait que toujours les envahisseurs ont dû repartir. A chaque fois, certaines fractions de la société algérienne ont subi la marque de ces cultures étrangères à travers ce phénomène que d'une façon plus savante nous désignons maintenant par le terme « acculturation ». »*[84]

La culture française n'est pas seulement un héritage d'une colonisation de cent-trente-deux ans mais elle est toujours présente dans la société algérienne surtout par les médias et les NTIC qui rendent les échanges entre les individus plus faciles et réduisent la distance entre les pays et les cultures. De ce fait, il faut tenir compte de la place qu'occupe la langue et la culture françaises dans le patrimoine algérien, de considérer cette langue comme un acquis à conserver permettant l'ouverture sur le monde extérieur et de voir en la francophonie une autre manière de vivre l'universel.

> «*La francophonie est un ensemble géoculturel, une communauté d'Etat, de peuples et de groupes humains qui ont à des degrés divers, l'usage de la langue française en partage, et veulent librement, solidairement, développer en commun leurs langues et cultures, ainsi que les liens de leurs économies et de leurs institutions.*»[85]

---

[83] W. BOUZAR, *La culture en question*, ENAL, Alger, 1984, p. 79.
[84] *Ibid*, p. 89.
[85] Michel GUILLOU, *La francophonie, nouvel enjeu mondial*, Ed. Hâtier, Paris, 1993, p. 10.

Par ailleurs, la coexistence et l'usage de plusieurs langues représente dans le contexte algérien une richesse pour tous les locuteurs algériens. Il serait donc essentiel *«d'utiliser ce complexe comme support pour la mise en valeur et le maintien d'un bilinguisme scolaire qui stimule l'esprit créatif de l'individu, permet des ouvertures vers d'autres cultures et facilite la tolérance sociale. »*[86]

Dans le contexte éducatif, il importe d'envisager un élargissement du français dans ce cadre en se basant sur la réalité actuelle. Il s'agit de revoir le contenu des programmes, la qualité de l'enseignement du français à tous les niveaux pour pouvoir se mettre sur le même plan que les sociétés avancées car le français a permis toujours un accès à la modernité. A ce sujet, D. GAUBET stipule que :

> *« le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu ; d'une part il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais), mais d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme. »*[87]

Il est clair donc que le français est omniprésent dans la réalité algérienne. Il y remplit une fonction de transmission du savoir, une langue de communication et aussi un médiateur culturel. Elle occupe une place importante dans la vie de l'algérien. A cet égard, il faut dépasser les idées réductrices et les représentations erronées vis-à-vis de cette langue qui a tant servi le citoyen algérien. Elle a été l'expression des grands écrivains algériens qui, grâce à cette langue, affirment leur identité et proclament leurs droits. KATEB Yacine affirme que *« c'est en français que nous proclamons notre appartenance à la communauté algérienne. »*[88]

---

[86] F. BOUHADIBA, « Continuum linguistique ou alternances de codes ? », *Cahiers de linguistique et didactique*. DAR ELGHARB, Alger, 2002, p. 13

[87] D. GAUBET, « Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ? », *plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues*, n°14, décembre 1998, p. 122.

[88] Yacine KATEB, cité par Hubert NYSSEN in « L'Algérie en 1970, telle que j'ai vue », *Jeune Afrique*, B (coll ;), Arthaud, Paris, 1970, p.77.

Le français devient une réalité qu'il serait difficile de démentir. Ainsi, la place accordée à cette langue dans la société algérienne exige, par conséquent, de s'intéresser au domaine éducatif, prenant en considération que l'école est l'un des piliers du pays.

L'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie est d'une complexité qui mêle le choix politique et le choix du peuple. De ce fait, ce domaine exige une réflexion toute particulière intégrée à l'ensemble des préoccupations du système éducatif.

> *« Aujourd'hui, nous devons savoir nous départir de la nostalgie chatouilleuse, qui s'exprime en repli sur soi, et nous ouvrir sans complexe à la culture de l'autre, afin de mieux affronter le défi de la modernité et du développement, par nous-mêmes et dans nous-mêmes* […]. *L'usage de la langue française est un lien qui assure notre unité »*[89]

Notre système éducatif subit aujourd'hui une mutation qualitative importante qui tend vers une modernisation et une amélioration de sa performance. Une mutation qui s'impose en raison des changements profonds à travers le monde dans différents domaines ; économique, social et technologique d'une part, et des aspirations de l'école algérienne au présent et au futur d'autre part, afin de répondre aux ambitions de la société et à son émancipation pour aller de pair avec son temps.

> *« Face aux pressions du milieu arabophones et des conservateurs le gouvernement avait alors gelé l'introduction du français à partir de la deuxième année primaire. Ces nouvelles propositions découlent de la réforme du système éducatif préconisée par la commission mise en place en mai 2000 par le président Abdelaziz Bouteflika. Sa mission essentielle consistait à évaluer le système éducatif dans tous ses paliers et de proposer sa refonte totale : principes généraux, objectifs, stratégies et échéanciers de mise en œuvre graduelle de la nouvelle politique éducative… »*[90]

---

[89] Extrait du discours du président de la république, Monsieur Abdelaziz BOUTEFLIKA, lors de son assistance au 11ème sommet de la Francophonie à Beyrouth en 2002.

[90] Aoussine SEDDIKI, « Quelles actions audio-visuelles pour le français précoce en Algérie ? », *Penser la Francophonie, Concepts, Actions et Outils linguistiques* (collectif), AUF, Editions des Archives Contemporaines (EAC), 2004, p.318.

Cette mutation consiste à mettre en œuvre la réforme des domaines et composantes de l'acte éducatif, afin d'améliorer le rendement intérieur du système éducatif pour assurer une éducation pour tous, et contribuer à la réalisation du principe d'égalité à tous.

A cet égard, la réforme du système éducatif actuelle a restructuré l'enseignement en général et celui de l'enseignement du FLE en particulier. La valorisation de cette langue se traduit par son introduction au sein de l'école dès la troisième année primaire, la refonte des programmes et la conception de nouveaux manuels. Malgré les essais politiques pour l'arabisation, le français tient une position forte dans la société algérienne. M. ACHOUCHE constate que la réalité actuelle témoigne de la valeur que garde encore le français. Ainsi, son exigence dans l'institution scolaire et universitaire relève plus de la nécessité que d'un choix : *« Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien. »*[91]

Son ascension est certes remarquable étant donné que le français constitue, en Algérie, une langue de communication, d'accès à la technologie, mais aussi à la culture. Une véritable orientation vers le monde scientifique ne peut se faire sans une maîtrise de cette langue.

Mais, et comme le signale Safia RAHAL :

> *« il est à faire remarquer que si dans le secteur éducatif et plus précisément dans le primaire et le secondaire, l'arabe a pris en charge les enseignements des matières scientifiques, néanmoins, l'arabisation n'a pas été poursuivie dans le supérieur puisque paradoxalement le français est resté dans de nombreuses universités, la langue de l'enseignement et des techniques. C'est*

[91] M. ACHOUCHE, « La situation sociolinguistique en Algérie », *Langues et Migrations*, Centre de didactique des langues, Université des Langues et Lettres de Grenoble, p. 46.

> *pourquoi, ce hiatus a entraîné un malaise chez les apprenants car après douze ans de pratique de la langue arabe, de nombreux bacheliers des filières scientifiques au niveau du secondaire sont confrontés, dès le premier jour de leur rentrée universitaire, à un problème celui de communiquer avec le professeur, de suivre un cours magistral. En effet, ces étudiants assistent à des cours magistraux dispensés par un enseignant mais qui utilise une langue qui leur semble tout à fait étrangère, alors qu'ils l'ont étudié ce pendant neuf ans. Que penser de ce paradoxe ? Que faut-il attendre de ces étudiants qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement… ? »*[92]

Le retour à l'enseignement des matières scientifiques et techniques dans la langue française a, peut-être, démarré avec l'entrée en application effectivement des dernières réformes en septembre 2003, les symboles arabes sont remplacés par leurs équipollents dans la première langue étrangère ; mais, et pour que le degré d'optimisme demeure au seuil du raisonnable, il est à dire que même leur francisation complète ne mènera pas certainement à résoudre les problèmes que vit l'école depuis certain temps et dont les conséquences ont littéralement réduit son rôle moteur du développement de la société.

La réforme actuelle et la nouvelle conception des programmes du FLE traduit donc un souci majeur de l'enseignement du français qui doit permettre l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenant d'accéder aux savoirs ; la sensibilisation aux technologies modernes de la communication. Il faut ajouter aussi que ce souci doit dévoiler, d'une façon très particulière, une réflexion qui tient compte de la préoccupation culturelle voire interculturelle assez nécessaire pour réduire les problèmes que subit l'école à propos de cette matière et permettre une nouvelle conception du développement intellectuel du sujet apprenant par la voie de la culture. Pour MARTINEZ : *« il est impossible d'accéder à la matière linguistique sans dominer les éléments culturels présents constitutivement dans les usages que les communautés font des mots ».*[93]

---

[92] Safia RAHAL, « La place du français dans la réalité algérienne, la francophonie en Algérie : Mythe ou réalité ? », *Cultures et langues, la place des minorités*, sur : http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/_notes/accueil.htm, consulté le : 12-07- 2009.
[93] P. MARTINEZ, op. cit., p. 18.

Pour terminer, il convient de reconnaître que le système éducatif algérien, à l'instar des autres systèmes éducatifs à travers le monde, œuvre aujourd'hui dans le sens de la qualité, de la perfection et de l'ouverture ; qui sont les caractéristiques de notre époque.

La concrétisation effective de ces aspirations a besoin de projets homogènes et harmonieux, élaborés à tous les niveaux de la réforme éducative à condition qu'ils répondent aux besoins particuliers des apprenants en considérant la réalité locale et régionale sans dévier des orientations nationales.

Afin que notre système puisse fonctionner d'une telle optique, il est nécessaire d'instaurer une politique éducative fondée sur la qualité de l'enseignement, de sa perfection, le renforcement de l'existence de l'apprenant ainsi que l'ouverture sur l'environnement économique et social.

Enfin, réaliser cette ambition dépend du développement des mécanismes du fonctionnement du système éducatif, en priorité rendre d'abord efficace la décentralisation et l'amélioration des moyens de gestion et de bon usage et la qualification des ressources humaines, et doter les directions de l'éducation et les établissements scolaires de moyens nécessaires, pour leur permettre d'accomplir correctement leur tâche.

II.4. La compétence interculturelle au secondaire : l'écart entre finalisation et didactisation :

> *« Sur le plan culturel, l'apprentissage d'une seconde langue présente de nombreux avantages puisqu'il donne l'accès à une culture et il est de notoriété publique que tout ce qui contribue à l'enrichissement d'un individu bénéficie à la communauté toute entière. Effectivement, un citoyen habitué au maniement de plusieurs langues, aux différentes cultures sera, plus volontiers, ouvert aux autres et à leurs particularités. Il s'inscrira, ainsi, plus facilement dans un univers où il n'est plus, désormais, questions de « choc » de civilisations mais d'harmonie et de tolérance, d'éléments indispensables à une nouvelle appréhension du monde, monde devenu, grâce aux multimédias, un « village » où « tout le monde connaît tout le monde ».»*[94]

Il est indéniable que le concept d'interculturel a évolué du moment qu'il s'est installé dans le champ de la didactique des langues. Il devient, au fur et à mesure, un principe nodal de toute démarche soucieuse de dépasser le simple enseignement purement linguistique d'une langue étrangère. Dès lors, la fusion du linguistique et du culturel que connote le concept «interculturel» conduit la réflexion didactique vers un enseignement qui prend en compte l'ensemble des interactions suscitées en classe de langue où la centration sur l'apprenant est au cœur de toute formation. Etant donné que la langue est une composante cruciale de la culture, elle est révélatrice des modes de vie d'une société et de ses valeurs culturelles.

Dans la perspective interculturelle, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère s'appuie sur une démarche dont les objectifs visent la socialisation, l'éveil aux langues et aux cultures, l'ouverture à d'autres perspectives en se centrant sur le sujet apprenant en tant qu'acteur social ayant ses propres représentations et spécificités culturelles. Une telle démarche se fait selon une conception qui relie la culture de l'apprenant à celle transmise par la langue enseignée.

---

[94] L'enseignement /apprentissage des langues étrangères, « le plan d'action de la mise en œuvre de la réforme du système éducatif », *Les bulletins mensuels d'information du CNDP*, n°57, éd. CNED, 1 novembre 2003 sur : http://www.oasisfle.com/documents/reforme_du_syst-educ-alg.htm, consulté le : 12- 07- 2009.

Aujourd'hui, l'indissociabilité de l'enseignement de la langue de celui de la culture traduit une vision de la didactique des langues qui se veut formative et pragmatique. Selon les mots de C. PUREN et R. GALISSON : *« la culture dans toutes ses formes est de plus en plus incontournable à l'école, parce qu'elle est au cœur de la formation, de l'éducation, de l'éthique, ce qui lui confère une importance capitale par rapport autres disciplines scolaires.»*[95]

Prenons en considération que :

> *«le français défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples»*[96]

Il devient alors difficile de savoir si l'accroissement actuel que connaît l'enseignement du FLE en Algérie constitue une occasion pour développer et approfondir le dialogue entre des sociétés et des cultures dont les relations sont anciennes et riches, mais aussi héritières de conflits et de malentendus.

Si le français permet de tisser des échanges avec les autres pays comme les dénotent les finalités du nouveau programme du français, il importe de savoir où commence l'interculturel dans la classe du FLE et si pratiquement la dimension culturelle de cette langue est abordée de manière approfondie en visant l'acquisition de la compétence interculturelle et l'interaction entre la culture de l'apprenant et la culture étrangère.

---

[95] R. GALISSON, C. PUREN, *La formation en questions*, CLE International, Paris, 1999, p. 96.

[96] Le système éducatif algérien est toujours régi par l'ordonnance n°76/35 du 16 Avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation. Ce texte législatif définit clairement la place qui doit être réservée à l'enseignement du français dans le système éducatif algérien.

Alors, une véritable réhabilitation de l'enseignement du FLE doit viser la dimension culturelle non seulement au plan théorique mais aussi au plan pratique en classe.

> *« Pour ce faire, toute méthode, toute approche didactique est contrainte de considérer de manière lucide ce phénomène d'interculturalité en dotant l'apprenant, ce futur acteur social pluri-culturel, d'une expérience interculturelle dont il a conscience; conscience lui permettant d'accepter les différences comme les ressemblances»*[97].

Il s'avère important donc de fournir une formation d'un apprenant capable de s'inscrire dans une dimension d'interculturalité en le dotant de tous les moyens et outils qui lui permettent de développer une compétence interculturelle.

Il est à signaler que l'enseignement du français en Algérie doit contribuer à :

- *l'acquisition d'un outil de communication permettant à l'apprenant l'accès au savoir.*
- *la familiarisation avec la culture de l'autre et la compréhension mutuelle entre les peuples.*
- *l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.*[98]

Sur le plan spécifique de l'enseignement du français, ces finalités démontrent donc que la visée interculturelle est prise en compte dans la mesure où :

- la familiarisation avec la culture de l'autre signifie une connaissance des particularités culturelles d'autrui.
- la compréhension mutuelle entre les peuples se réalise en établissant des liaisons entre la culture de l'apprenant et celle de l'autre.

[97] Abdelouahab DAKHIA, op. cit., p. 90.
[98] Ces finalités, antérieurement évoquées, sont prises du programme du français de 1ère année secondaire.

- prendre du recul par rapport à son propre environnement se résume en une distanciation ou une décentration de la culture d'appartenance.
- réduire les cloisonnements consiste à lutter contre la méfiance et la peur de l'autre.
- Et pour installer des attitudes de tolérance et de paix, il importe d'agir sur les représentations qui mènent aux conflits.

A cet égard, le manuel doit être en relation étroite avec les finalités du système éducatif, et ce à deux niveaux importants :

- *au niveau explicite,* il doit être en concordance avec ces finalités. Des valeurs interculturelles, des attitudes de tolérance et de paix sont déclarées comme essentielles dans le programme, le manuel devra donc explicitement proposer des activités pédagogiques qui permettent de développer ces valeurs et attitudes. Aussi, l'autonomie fait partie des valeurs à développer dans l'enseignement, le manuel se devra d'orienter plusieurs activités pédagogiques dans cette direction ;

- au *niveau implicite,* il doit véhiculer les valeurs dans un texte de lecture, dans les situations proposées, dans les types d'exemples développés ou dans les illustrations.

De ce fait, les concepteurs du manuel doivent être attentifs à la question de la traduction des finalités de l'enseignement, tenant compte de l'utilité du manuel scolaire, outil d'enseignement par excellence en classe de langue.

Sur un plan plus pratique, il y a donc nécessité de concevoir la culture de l'autre en classe de langue comme composante nécessaire et non pas comme une dimension marginalisée dans le processus d'enseignement/apprentissage, sa valorisation demeure indispensable. Sa prise en compte dans les outils didactiques surtout dans le manuel scolaire, tant qu'il est une traduction relative du programme, atteste de la

correspondance entre la finalisation des valeurs axiologiques de référence, les principes théoriques et la didactisation de ceux-ci en classe.

> *« Edifier une société en tenant compte de ses valeurs et de ses fondements culturels afin de les transmettre aux membres de la communauté conjecture l'instauration de tout un système de références immuables. Aussi la socialisation des personnes doit-elle s'inscrire dans la sphère d'action d'une institution dotée d'une assise scientifique attentive au fait qu'il ne peut y avoir de didactisation sans axiologisation fondatrice. »*[99]

Les valeurs sociales et culturelles influencent donc les finalités éducatives. Ainsi, les options pédagogiques générales sont issues de l'axiologisation. Les finalités, par leur transformation en intentions finissent par se traduire en objectifs pédagogiques et en objectifs de compétences (l'objectif est formulé en terme de compétence). Les finalités du système éducatif influent sur le contenu des apprentissages. Elles constituent, par conséquent, le niveau supérieur des objectifs pédagogiques. Ainsi, *« une finalité est une affirmation de principe à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation. »*[100]

C'est dans ce contexte qu'intervient notre tâche qui se veut pratique dans la mesure où nous voulons faire une vérification de la prise en compte de cette dimension, en mettant l'accent sur la compétence interculturelle dans le manuel scolaire de 1ère A.S car *«le programme ne peut plus être alors basé sur la logique d'exposition de la langue mais structuré sur la base de compétences à installer.»*[101]

En ce sens, la compétence interculturelle doit avoir lieu dans la démarche du manuel scolaire. Laquelle démarche permet de développer chez l'apprenant un

---

[99] Abdelouahab DAKHIA, op. cit., p. 82.

[100] D. HAMELINE, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, E.S.F., Paris, p. 97, cité par Gérard FRANCOIS-MARIE, Roegiers XAVIER in op. cit., p. 41.

[101] Ministère de l'Education Nationale, Commission Nationale des Programmes, *Français 1ère année secondaire : Document d'accompagnement du programme*, septembre 2006, p. 4.

répertoire langagier dans lequel les compétences communicatives langagières (linguistiques, socioculturelles et pragmatiques) trouveraient place.

> *« Les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi. »*[102]

La formation de l'apprenant à la citoyenneté, à la vie en communauté signifie qu'il s'approprie le statut d'un acteur social qui tient compte des différences au sein de la société et soit capable d'interpréter l'interaction sociale selon une conception interculturelle, de compréhension mutuelle et de solidarité sociale.

A cet égard, *« toute didactique ayant pour finalité la formation d'un apprenant capable de s'inscrire dans une dimension d'interculturalité, se trouve dans l'obligation de redéfinir sa stratégie d'approche en fonction d'une compétence interculturelle à installer. »*[103]

L'enseignement du FLE garde une fonction de transmission culturelle et *une inculturation* qui ne devrait viser que l'épanouissement personnel, l'identité, l'autonomie, la création, le goût et la capacité de coopérer et de communiquer.

En outre, la formation de l'apprenant se fait aussi par deux finalités de l'enseignement, *une socialisation* lui permettant de trouver sa place dans la société, de l'intégrer à la communauté de façon large et durable, et *une personnalisation* qui le libère des clichés et des préjugés. Elle lui permet de s'exprimer et de penser par soi-même.

---

[102] Ministère de l'Education Nationale, Commission Nationale des Programmes, op. cit., p. 3.
[103] Abdelouahab DAKHIA, op. cit., p. 89.

Le contenu du manuel scolaire vise à forger les citoyens futurs en leur inculquant une personnalité observant les valeurs de la nation, ses intérêts vitaux et sa vision du monde :

> *« Le système éducatif se fixe comme objectif d'inculquer aux jeunes les principes de justice et d'égalité entre les citoyens et les peuples et les amener à combattre toute forme de discrimination, de dispenser une éducation qui favorise la compréhension et la coopération entre les peuples pour la paix universelle et l'entente des nations, de développer une éducation en accord avec les droits de l'homme et ses libertés fondamentales. »*[104]

L'école est essentiellement une institution sociale, mandatée par un pouvoir en vue de concrétiser un choix de société, pour incarner une conception de l'homme. Oublier cette réalité, c'est tomber dans la confusion.

En résumé, les options axiologiques se transforment en options pédagogiques grâce à un processus à trois étages : le pouvoir politique synthétise les choix communs et, d'une certaine façon, les codifie. Les instances pédagogiques traduisent ces options au niveau institutionnel et au niveau des programmes. Les enseignants, au sein de la classe, concrétisent le curriculum. De plus en plus, un mouvement de va-et-vient s'opère dans les deux sens; cette concertation est de nature à augmenter la cohérence de l'ensemble ainsi que l'adhésion de chacun. Et c'est grâce à ce passage que la compétence interculturelle peut s'inscrire dans l'action didactique.

[104] Conseil National Economique et Social, Rapport : Apprentissage et Formation Professionnelle ou les Transmissions du Savoir, Rencontre Internationale des Conseils Economiques et Sociaux, Caracas, 1997, p. 10.

Conclusion :

> *« Tout contenu culturel est finalement légitime, mais classe et manuel imposent des contraintes de temps et d'espace qui, à leur tour, imposent des choix dont la configuration globale devrait être contrôlée. »*[105]

Dans la perspective interculturelle, l'acte d'enseignement / apprentissage profite largement de l'utilité et de la diversité des outils didactiques en classe de FLE. L'enseignant peut concevoir des activités grâce aux différents supports qui transposent la culture étrangère. L'apprenant, quand à lui, observe, compare, analyse et interprète, il construit, par conséquent, son expérience interculturelle et sa vision de la culture étrangère. Les méthodes suivies doivent assurer un passage de la culture source à la culture cible permettant la tolérance vis-à-vis des différences. A cet égard, le recours aux NTIC peut donner facilement des informations sur les modes de vie et les contextes culturels.

Dans cette perspective, le manuel constitue un outil privilégié pour interpréter didactiquement le phénomène interculturel en mettant en question les deux systèmes culturels. Une bonne exploitation du livre scolaire en classe de langue ne permet pas seulement l'acquisition de la simple compétence linguistique mais aussi de la compétence interculturelle.

Il est question, par la suite, d'évoquer la place qu'occupe la langue française dans le contexte algérien. Une place forte importante dans tous les secteurs et surtout celui de l'éducation, elle est la première langue étrangère enseignée. Ainsi, la réforme que connaît aujourd'hui le système éducatif touche toutes les disciplines de l'enseignement, entre autres le français. Les mutations se font sur les programmes, les contenus à enseigner mais surtout les manuels scolaires.

---

[105] Jean-Claude BEACCO, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue étrangère , Des mots aux discours*, Hachette, Paris, 2000, p. 66.

Dans ce nouveau contexte, les finalités de l'enseignement du FLE attestent surtout de la nécessité d'un apprentissage culturel qui accompagne l'apprentissage linguistique afin de contribuer à l'enrichissement, à développer des attitudes de tolérance et de paix ; autrement dit, à développer chez l'apprenant une compétence dite interculturelle. Dans le prochain chapitre, nous nous efforcerons à vérifier sa didactisation et sa mise en forme au niveau du manuel scolaire algérien de 1ère ASL.

Chapitre : 3

De la recherche de la compétence interculturelle dans le manuel scolaire (1ère ASL)

Introduction :

> **«***Le monde de l'éducation connaît de nos jours (...) des mutations dont on ne mesure peut-être pas toujours, dans leur réelle ampleur, les implications didactiques qu'elles comportent ni l'importance des adaptations méthodologiques qu'elles sont en passe de provoquer. Cela concerne toutes les matières, bien évidemment, mais tout spécialement les langues étrangères.***»**[106]

Cette réalité nous incite à réfléchir au plan purement pratique et didactique sur le manuel scolaire pour mieux saisir l'interculturel et comprendre dans quelle mesure la compétence interculturelle imprègne le manuel, outil didactique privilégié dans l'acte d'enseignement/apprentissage et dans la communication scolaire.

Ce dernier chapitre de notre travail de recherche se veut pratique. Nous proposons une approche descriptive analytique du manuel de français de 1ère ASL dans une perspective interculturelle, pour rendre compte du passage culturel (culture source et culture étrangère) de l'enseignement des langues étrangères vers l'ouverture sur l'autre.

Notre analyse ne va pas prendre en compte seulement le contenu linguistique de l'enseignement, mais les aspects culturels et interculturels proposés. Nous essayerons de trouver dans le manuel de 1ère ASL des références culturelles à la France, à son histoire, à sa culture et à sa civilisation, mais aussi des références culturelles à l'espace francophone.

Pour la grille d'analyse, nous optons pour celle qui figure dans : « *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, François Marie Gérard, Xavier Rogier, éd. De

[106] Manuel A. TOST PLANET, cité par DAKHIA Abdelouahab in op. cit., pp. 288-289.

Boeck Wesmel, S.A., 1993, pages 308-309-310 ». C'est une *« grille d'évaluation élaborée au cours du séminaire de formation de formateurs à l'évaluation de manuels scolaires pour l'enseignement primaire, à l'Ecole Internationale de Bordeaux-Octobre 1992.* »[107] La grille nous permet de faire :

- une étude méthodologique et objective selon des critères de forme et de contenu du manuel ;
- une présentation et description du manuel considéré ;
- une évaluation du manuel scolaire algérien inscrit dans la nouvelle réforme de l'enseignement secondaire ;
- la découverte des indices d'interculturalité. Ainsi, nous aurons dans ce cadre un autre niveau d'analyse qui porte uniquement sur les textes du manuel.

Nous tentons d'approcher le manuel de 1ère ASL non pas dans toutes ses composantes, cela nécessitera un grand travail de recherche intégré et exhaustif, mais seulement au niveau des textes qui, lui aussi, nécessite un sérieux travail de réflexion afin de découvrir les indices d'interculturalité à travers l'analyse de certains textes proposés dans le manuel.

Avant de passer directement à l'analyse des textes, il importe, néanmoins, de décrire les différents aspects du manuel.

[107] François Marie Gérard, Xavier Rogier, op. cit., p. 304.

III.1. Motivation du choix du corpus

Le choix du manuel de 1ère ASL en tant que corpus de ce modeste travail revient premièrement à son importance : étant considéré comme le plus adéquat de fait qu'il adopte pleinement la part littéraire (le texte littéraire) de part son contenu et par conséquent, le plus pertinent pour l'enseignement de la littérature et partant pour l'enseignement de la culture, souci majeur qui constitue le centre de notre recherche.

En outre, la 1ère année est considérée comme une phase transitoire pour les apprenants du secondaire ; d'une part, elle est l'étape de la formation de base correspondant aux trois années du secondaire ; d'autre part, elle représente une année durant laquelle les apprenants peuvent prendre des décisions à leurs orientations personnelles vers les diverses spécialités étudiées.

Sachant, que tout ce qui est nouveau, fait l'objet de discussions et de contestations. Les innovations formelles et méthodologiques contenues dans le manuel (contenu spécifique, objectifs, démarches) nous poussent à choisir ce dernier comme vecteur autour duquel s'articulera la partie pratique de notre recherche.

Une autre raison, tout aussi pertinente, parce que relative à une préoccupation de l'ordre du subjectif, réside dans la volonté de découvrir « l'essence » du manuel (son potentiel culturel et interculturel) et de tester sa validité ou encore la pertinence de son contenu, aspect qui sera à notre service et au service des enseignants de FLE.

III.2. Le cadre théorique du manuel : quelle place pour la compétence interculturelle ?

Le manuel que nous proposons est conforme au nouveau programme élaboré pour la 1ère ASL. Il tend à répondre aux finalités de l'enseignement du français qui y sont énoncées ainsi qu'au profil de sortie. Il respecte également les choix théoriques (linguistique de l'énonciation, l'approche communicative et l'approche par les compétences), son objectif est d'amener l'apprenant à une utilisation du français par la connaissance des règles qui régissent le code de la langue, de lui donner des possibilités de développement de ses capacités de compréhension et d'expression dans diverses situations de communication, ainsi que des savoir-faire transférables dans la vie quotidienne ou dans d'autres disciplines.

- ***La linguistique de l'énonciation :***

Le manuel de 1ère ASL accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours. Ainsi, tout discours porte la marque de son énonciateur. En interrogeant ces traces d'énonciation, en se posant des questions sur :

- le contexte d'énonciation (lieu, temps de l'allocution),
- les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet-texte,
- l'opacité ou la transparence d'un texte,
- le degré d'objectivation du discours,
- la focalisation (sur l'objet, le locuteur, l'allocutaire),

l'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme

il l'est lui-même ; que le référent dont parle le locuteur n'est pas le réel mais un réel filtré par lui ; que le locuteur adresse toujours son message à un (ou des) allocutaire(s) ciblé(s).

De ce fait, l'apprenant peut développer une certaine compétence interculturelle à côté des autres compétences (linguistique, discursive, etc.) à travers l'étude et l'analyse des textes supports du manuel par l'appropriation des connaissances (savoirs) inhérentes au contexte dans lequel s'inscrivent le texte et l'auteur. Ces connaissances sont d'ordre psychologique, social, culturel et politique et qui traduisent, par conséquent, une vision de monde très souvent différente de la sienne. L'apprenant, en adoptant une démarche coopérative avec son enseignant, peut découvrir le système de référence culturelle qui structure la société d'autrui.

D'un autre côté, la contextualisation d'une référence (mettre en relation une opinion avec sa source), savoir associer aux références historiques, savoir dater et identifier un document, développe chez lui un savoir-faire d'ordre interprétatif et une aptitude à prélever et à analyser des données appartenant à une autre culture, autrement dit, un certain savoir-apprendre tout aussi nécessaire pour le développement de la compétence interculturelle.

- ***L'approche communicative : de la compétence communicative à la compétence interculturelle***

Cette prise de conscience en amènera une autre : une compétence de communication n'est pas seulement la conjugaison de deux composantes (compétence linguistique et compétence textuelle). Pour être acquise, la compétence de communication doit intégrer d'autres compétences dont :

- la compétence sémio-sémantique (les systèmes associés au linguistique comme la gestuelle, la ponctuation, la graphie…) ;
- la compétence situationnelle et sociale (connaissance du référent, dont on parle, connaissance de l'univers…) ;

- la compétence pragmatique (savoir-faire concernant la mise en œuvre d'objets de communication conformes aux conditions matérielles, sociales, psychologiques…).

Le manuel vise à mettre en œuvre, au sein de séquences clairement identifiées, les interactions entre lecture, écriture, prise de parole et entre les différents niveaux d'apprentissage de la langue pour s'approprier des formes discursives qui seront mises au service d'une intention de communication.

En effet, il ne s'agit pas d'apprendre à décrire des textes il s'agit de s'approprier des formes qui permettent de produire des discours respectant les règles sociales et culturelles de la communication. L'étude des formes est indispensable mais elle ne représente pas la finalité, elle est un outil.

Le manuel vise à mettre en pratique la langue par des activités de communication écrites ou orales, activités de production qui ne représentent pas le dernier chaînon de l'apprentissage mais un moyen de formation. Ecrire et parler sont des activités indispensables pendant le processus d'apprentissage pour s'interroger de façon motivée, approfondir sa réflexion sur le fonctionnement de la langue.

Il paraît donc que la compétence communicative constitue l'objectif premier de l'apprentissage du FLE. Seule la compétence linguistique ne suffit pas dans une perspective de communication.

Du point de vue de l'expression, les apprenants devront apprendre à utiliser les formes et adopter les comportements et attitudes langagières reconnus de manière à être compris par leur interlocuteur. Du point de vue de la compréhension, ils devront pouvoir identifier, reconnaître, et interpréter correctement les attitudes et comportements mis en jeu par leur interlocuteur dans les actes de communication, qu'il s'agisse de la gestuelle ou de références historiques et culturelles.

La langue, ici le FLE, n'est pas un simple outil qui permettrait de faire passer des informations de manière factuelle. Elle est avant tout le vecteur de communication de la culture dont elle est issue. La lecture analytique des textes supports doit porter des informations sur l'histoire des pays, les normes sociales et les fondements historiques des sociétés. Lesquelles informations sont autant de facteurs nécessaires pour comprendre la culture, mais aussi et surtout pour permettre aux apprenants de faire un usage approprié de cette langue.

Il est donc nécessaire que les enseignants intègrent l'apprentissage de la culture dans l'apprentissage des langues, à travers l'étude des textes du manuel, en dépassant le niveau linguistique pour aborder des éléments plus profonds tels que les systèmes de valeurs ou de croyance et la vision du monde. Il ne s'agit cependant pas, comme nous l'avons vu, de transmettre aux apprenants uniquement des connaissances culturelles. Dans la perspective interculturelle, la compétence de communication reposera sur leur capacité à repérer le culturel dans les textes et dans les échanges langagiers.

Des activités orales : ne pouvant disposer de matériel pour réaliser des cassettes audio, les auteurs du manuel ont pris souvent comme supports des documents iconiques. Ces derniers ont été choisis soit pour thème qu'ils abordent, soit pour le thème et les structures syntaxiques qu'ils obligent à utiliser.

Toutes les activités orales proposées dans le manuel visent à développer l'écoute, à utiliser la langue orale en respectant ses spécificités, à favoriser les échanges, le débat. La pratique de l'oral bien menée peut avoir une incidence positive sur la pratique de l'écrit par les apprenants. En effet ces derniers sont, dans les situations d'oral, amenés à expliciter leur pensée, à prendre en compte les représentations, la personnalité des interlocuteurs, à se décentrer, à se projeter hors de leur vécu pour se mettre à la place de l'autre. Cela affecte leur capacité d'apprendre par le

développement des attitudes empathiques toutes nécessaires pour l'acquisition de la compétence interculturelle, autant de conditions nécessaires pour maîtriser les situations d'écriture. Pour cela, et pour l'acquisition d'un lexique facilitant la lecture des textes, les enseignants trouveront un intérêt à commencer certaines séquences par une activité d'oral.

- ***L'approche par les compétences :***

Chaque séquence du manuel a pour but d'installer un niveau de compétence, et vise un certain nombre d'objectifs. Toutes les séquences proposent :

- des activités orales
- des activités de lecture
- des activités d'expression écrite

Il va de soi que les activités citées ne sont pas parallèles mais complémentaires puisqu'elles visent toutes l'acquisition d'un même savoir-faire.

A ce titre le projet qui obéit à une intention pédagogique (objectif d'apprentissage) et qui permet l'intégration des différents domaines (cognitif, méthodologique, socio-affectif) à travers des activités pertinentes, est le moyen d'apprentissage adéquat. Lequel apprentissage prend en compte le développement de toutes les compétences entre autres la compétence interculturelle. Etant donné que savoir écouter l'autre, savoir exposer son point de vue et être tolérant, qui développent les capacités d'ordre socio-affective, font partie de la composante interculturelle.

Enfin, il est à signaler ici que le fondement théorique que sous-tend le manuel prouve des intentions de concepteurs de ce dernier pour sensibiliser les apprenants à la différence, et pour développer leur capacité d'apprendre et de communiquer

efficacement avec ceux qui sont différents tout en manifestant ouverture et intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres cultures.

III.3. Une exploration d'éléments interculturels et procédés d'analyse pour l'acquisition de la compétence interculturelle

Afin de mettre en relief les indices de l'interculturalité dans le manuel de (1ère ASL), nous procédons à la présentation du manuel suivant la grille antérieurement définie.

III.3.1. Aspects matériels[108]

Selon F. RICHIDEAU, un manuel est « *un matériel structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concertée.* »[109]

Cette définition proposée par l'auteur présente l'intérêt et la nécessité de mettre en lumière sa dimension instrumentale, son organisation et de préciser sa destination.

1.1 Couverture	oui	Non
1.1.1 *La couverture est*		
a) cartonnée pelliculée		+
b) cartonnée simple		+
c) non cartonnée pelliculée		+
d) non cartonnée simple		+
e) autre (à préciser)	+	
1.1.2 La couverture résiste aux manipulations des utilisateurs.		+
1.1.3 La couverture convient au type de manuel.	+	
1.2 Format	oui	Non
1.2.1 Le format est en adéquation avec les fonctions du manuel et l'âge des élèves.	+	

[108] Nous nous référons pour répondre à cette grille à l'aide d'un spécialiste d'impression (chef de production à EL-WALID, entreprise d'impression).
[109] F. RICHAUDEAU, op. cit., p.51.

1.3 Volume	oui	Non
1.3.1 Le volume est adapté au public cible.	+	

1.4 Papier	transparent	semi-transparent	opaque
1.4.1 *L'aspect du papier utilisé est :*			+

1.4.2 *Le grammage du papier utilisé est :*	**70g / m^2**

	mal	*couché une face*	*couché deux faces*	autres (à préciser)
1.4.3 *La qualité du papier utilisé est :*				+

	oui	*non*
1.4.4 Cette qualité est judicieusement utilisée.	+	
1.4.5 Le papier utilisé favorise une bonne lisibilité.	+	

1.5 Façonnage	**relié**	**broché**	**cousu**	**collé**	***piqué à cheval***	***piqué à plat***	***autres (à préciser)***
1.5.1 ***Le manuel est :***				+			

	oui	*Non*
1.5.2 Le façonnage permet une manipulation aisée.	+	
1.5.3 Le façonnage fait que le manuel résiste aux manipulations.	*oui*	*non*
		+
1.5.4 *Le manuel possède des pages de garde.*	*oui*	*non*
		+

1.6 Rapport qualité/prix	*oui*	*non*
1.6.1 Si le prix est connu, le rapport qualité/prix du manuel est acceptable.	+	

Appréciation globale sur le plan des aspects matériels :

A première vue, la couverture du manuel scolaire est de nature papier-couché. Cependant, il est plus convenable qu'elle soit cartonnée pelliculée pour offrir au manuel une apparence plus attrayante.

Dans la première page de couverture, nous lisons d'abord la matière ainsi que le niveau auquel le livre s'adresse. « Français » écrit en caractère gras, et bleu azur, traversé par une bande en bleu et juste en bas « 1 Première Année Secondaire Lettres ». En haut de page, nous lisons le pays ainsi que l'autorité dont dépend l'enseignement dans notre pays « Ministère De L'Education Nationale ». Alors qu'en bas nous lisons en langue arabe Office National des Publications Scolaires (O.N.P.S).

Cette lecture de la première page de couverture du manuel scolaire de 1ère ASL, nous fait remarquer que la composante culturelle et même le sens de l'interculturel semblent y être déjà présents, notamment sous la symbolique de l'image. *Le pont* nous amène à lire aussi un passage de rencontre culturel entre les deux pays (Algérie/France). De plus, l'image nous fait rappeler aussi la Seine qui représente d'emblée la France.

Quant à la quatrième de couverture, nous avons remarqué qu'elle est faite en bleu azur qui évoque à notre avis, la Méditerranée, autrement dit « le grand Bleu » où nous lisons en bas le prix du livre en langue arabe (187,00 DA).

Le manuel de 1ère ASL est publié dans les dimensions 17 x 22 cm. Ce format en facilite la manipulation et la qualité du papier (papier Offset) favorise la lisibilité et en allège le poids. Ces deux critères semblent aujourd'hui avoir toute leur importance, vu le nombre de livres qu'utilise l'apprenant par année d'apprentissage. Le manuel regroupe 192 pages, qui se partagent en avant-propos, sommaire et

contenu du programme. De ce fait, il nous semble que le volume est adapté avec le public cible (apprenants de seize ans).

Nous critiquons un aspect quant au procédé de façonnage limité au collage, ainsi, les pages du manuel sont risquées d'être décollées et abimées.
D'un point de vue économique, le prix du manuel est acceptable en tenant compte du prix du papier sur le marché, alors qu'au niveau de la possibilité d'achat des familles algériennes est bien discutable.

En Algérie, le manuel est une édition d'état, celle d'un organisme étatique « O.N.P.S ». Il obéit à des conditions réglementaires, techniques et économiques. C'est un ouvrage officiel, élaboré par l'institution de tutelle qui en assure la diffusion.

III.3.2. Structure

Le contenu du manuel doit être structuré selon une organisation présentant une « progression systématique » pour reprendre la terminologie de RICHAUDEAU[110], étant donné que le manuel est une construction intellectuelle servant comme support pédagogique utilisé par l'enseignant et l'apprenant.

2.1 Distribution	Oui	non	Combien ?
2.1.1 Le manuel est structuré :			
a) en parties		+	
b) en chapitres	+		cinq
c) en leçons		+	
d) en unités d'apprentissage		+	

[110] *Ibid.*

	oui	non
2.1.2 Le découpage du manuel		
a) obéit à une logique d'apprentissage	+	
b) facilite l'utilisation de celui-ci	+	
c) favorise les apprentissages	+	

	trop longs	moyens	trop courts
2.1.3 Par rapport au niveau du public cible :			
b) les chapitres sont		+	

		oui	Non
2.1.4 Les apprentissages comportent :			
a) des objectifs		+	
b) des activités		+	
c) des résumés		+	
d) des exercices d'application		+	
e) des exercices d'évaluation		+	
f) des exercices d'intégration		+	
g) des prérequis		+	
h) autres (à préciser)			

2.2 Articulation	oui	Non
2.2.1 On constate une régularité dans la répartition des objets d'apprentissage.	+	
2.2.2 **Cette répartition suit une progression propre aux exigences de la didactique de la discipline.**	+	

2.3 Cohérence	oui	non
2.3.1 La cohérence interne du manuel est respectée entre les chapitres.	+	

Appréciation globale sur le plan de la structure :

Deux niveaux d'organisation se retrouvant dans le manuel :

- Le premier est à appréhender par rapport aux trois projets à concevoir pour l'année. Ainsi les deux premiers chapitres visent un même projet, il en est de même des deux derniers.
- Le second obéit à la subdivision en cinq chapitres correspondant aux différentes intentions de communication définies dans le programme. Chaque chapitre comprend deux ou trois séquences[111].

Le manuel s'articule autour des trois projets définis par le programme qui s'actualisent en son sein par des projets didactiques, c'est-à-dire un ensemble d'activités unies par une relation de solidarité, organisées autour de la compétence de communication. De ce fait, il va de soi que les textes supports et les activités du manuel se sont organisées dans le cadre de la pédagogie du projet. Ainsi, nous constatons une régularité dans la répartition d'objets d'apprentissage suivant les exigences de la didactique des langues par l'implication de l'apprenant dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Quant à la cohérence, le manuel s'appuie sur une progression logique d'objets d'apprentissage par la progression des chapitres : de l'expositif et le dialogal (1er projet) au narratif (3ème projet), ce dernier est précédé par l'argumentatif (2ème projet). Il est à noter aussi que le narratif préoccupe la grande partie dans le manuel

[111] Nous évoquerons les objectifs de chaque chapitre et séquence dans la partie *Analyse des textes*.

en visant le réinvestissement des acquis précédemment appris (la narration porte sur l'exposition, le dialogue et l'argumentation).

La démarche de projet pédagogique, elle se fait en deux étapes : conception et réalisation, elle vise l'installation de compétences par des activités variées qui permettront aux apprenants de s'approprier les règles régissant les différents discours et les enjeux qui les sous-tendent.

Une pédagogie dite de projet vient, donc, pour redonner sens à l'apprentissage d'une langue étrangère (FLE). D'emblée, l'apprenant sera partenaire à part entière qui a le droit de prendre des décisions à tous les niveaux de son cursus d'apprentissage.

Il choisit, refuse, sélectionne, propose et façonne peu à peu son savoir propre à lui qui sert, à court ou à long terme, d'un révélateur de sa propre personnalité et de sa propre pensée. La pédagogie du projet pourrait offrir, donc cette chance à l'apprenant d'être un acteur dans l'acte d'enseignement/apprentissage.

> *« La démarche de projet est privilégiée pour installer les compétences visées par le programme.*
> *Des projets collectifs seront obligatoirement réalisés pendant l'année scolaire.*
> *Ils seront choisis par les apprenants après négociation avec le professeur. »*[112]

La pédagogie du projet se fait à travers une action éducative ayant pour objectif général d'ouvrir l'école sur le monde tout en impliquant l'apprenant dans la vie active, *« c'est essayer d'établir une liaison entre la discipline enseignée et des situations extrascolaire définies souvent comme le monde réel »*[113]. Il se rendra compte de ses capacités en investissant des compétences installées qui font par la suite surgir la part de son autonomie et de sa créativité latente.

---

[112] Direction de l'Enseignement Secondaire, Commission Nationale des Programmes, op. cit., p19.
[113] G.WIDDOWSON(H), *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, éd. Univ.-Sud, Paris, p. 23.

La pédagogie du projet offre à l'apprenant cette chance d'investissement personnel. Une chance où il sera associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Son moyen d'action est le programme d'activités, fondé sur les besoins et les intérêts des apprenants et des ressources de l'environnement, et qui débouche sur une réalisation concrète (comme par exemple la création d'un journal scolaire).

Or, dans une perspective interculturelle, l'enseignant peut faire acquérir aux apprenants une compétence interculturelle en inscrivant son enseignement dans une pédagogie du projet, étant donné que ladite pédagogie se repose sur les mêmes principes que celle de la pédagogie interculturelle, chacune des deux constitue une pédagogie de coopération. La grille suivante montre cette idée :

Les principes / Pédagogies	**Centration sur l'apprenant**	**Approche par l'expérience**	**Perspective actionnelle de socialisation**	**Une pédagogie qui repose sur la confiance**
Pédagogie du projet	+	+	+	+
Pédagogie interculturelle	+	+	+	+

Principes communs entre : Pédagogie du projet et Pédagogie interculturelle

- ***La centration sur l'apprenant :***

La pédagogie interculturelle comme celle du projet s'intéressent aux apprenants, au savoir-faire en situation de communication. Elles offrent des espaces réservés à l'action et à l'analyse pour une prise de conscience du rôle de la culture dans

l'échange. Grâce aux activités de projets, l'apprenant développe des aptitudes et des savoir-faire. Comme le souligne Louis PORCHER : *« on en reçoit pas l'interculturel tout fait, on le fabrique »*[114].

Dans la perspective interculturelle ou dans le cadre de la pédagogie du projet l'apprenant doit être impliqué dans le processus d'apprentissage. L'enseignant n'est pas là pour exercer son autorité sur l'apprenant, il est surtout là pour informer, guider et faciliter à l'apprenant l'accès à l'information sans aucune contrainte. Son rôle est de diagnostiquer les problèmes et les difficultés de l'apprenant tout en apportant, grâce à son soutien, des réponses et des solutions. Les compétences à acquérir dans l'univers interculturel ou de la pédagogie du projet allure sont qui touchent au plus profond de l'individu : son image de soi, ses valeurs, ses croyances, sa définition même de la réalité, etc.

- ***Approche par l'expérience :***

L'approche par l'expérience s'impose comme le meilleur moyen d'impliquer l'apprenant dans la formation. Elle doit permettre à l'apprenant de gérer et de partager la responsabilité de l'acte d'apprendre. Elle est donc basée sur une co-construction avec les apprenants et prend en compte leurs expériences réelles et concrètes dans le domaine abordée. Elle est constituée de plusieurs phases : l'apprenant participe à une activité qui est suivie d'une analyse de laquelle vont se dégager des observations qui pourront être appliquées à la vie réelle. Le choix des matières à enseigner doit permettre à l'apprenant de se construire à l'école ou en dehors de celle-ci.

[114] Louis PORCHER, cité par MAGA Haydée, en collaboration avec FEREIRA PINTO Manuela in op. cit., p. 2.

- ***Perspective actionnelle de socialisation :***

Dans le cadre des deux pédagogies les apprenants sont considérés comme acteurs sociaux qui accomplissent des tâches et qui agissent avec les autres, comme par exemple dans les travaux de groupes. Pour enseigner une langue, il faut envisager toute une série d'occasions où l'acteur/apprenant puisse réaliser une action avec les autres à finalité collective. L'objectif de l'enseignement/apprentissage scolaire est de former des individus autonomes, mais aussi des citoyens créatifs, responsables, actifs et solidaires.

- ***Une pédagogie qui repose sur la confiance :***

La confiance est le pilier de toute activité qui fait appel aux expériences personnelles des acteurs. Les enseignants devront apprendre comment créer un climat de confiance et travailler pour l'instaurer car l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant est un élément clef et l'un et l'autre alternent des rôles pour résoudre les problèmes qui se posent en classe et dans la vie quotidienne.

Notre intérêt majeur demeure la découverte d'indices d'interculturalité à travers le contenu du manuel (les textes de lecture), cependant, nous voulons ici manifester le même souci tout en décrivant sa structure formelle. Nous avons essayé à travers ce parcours de relier entre la pédagogie du projet à la pédagogie interculturelle ayant les mêmes principes d'action afin de confirmer l'hypothèse selon laquelle : ***la mise en œuvre de ladite pédagogie du projet dans l'enseignement au secondaire à travers la démarche du manuel de la 1ère ASL (activités et textes) pourrait guider l'enseignement du FLE à s'inscrire dans une pédagogie interculturelle et vise par conséquent l'installation chez l'apprenant d'une compétence interculturelle.***

III.3.3. Contenu

Dans cette partie nous voulons montrer à travers les textes contenus dans le manuel dans quelle mesure se manifestent les indices d'interculturalité *« parce que la littérature construit le lecteur, nous pensons par conséquent que les textes choisis ont une influence avérée sur les attitudes, les conduites et les comportements des apprenants, sur leur formation, voire sur leur socialisation. »*[115]

3.1 Notions	pas de tout	peu	moyennement	beaucoup
3.1.1 Les objets d'apprentissage portent sur : a) des particuliers b) des classes c) des relations d) des structures			 + + + +	
3.1.2 Le contenu du manuel est en adéquation :	pas de tout	peu	moyennement	tout à fait
a) **avec le programme** b) **avec le niveau intellectuel de l'élève** Justifiez.			 +	+
			oui	Non
3.1.3 a) Le contenu du manuel fait référence à des situations de l'environnement de l'enfant.			+	

[115] DAKHIA Abdelouahab, op. cit., pp. 301-302.

b) Le contenu du manuel fait référence à des situations de la vie quotidienne de l'enfant. c) Il y a un équilibre entre les situations proposées (milieu rural /milieu urbain,…).			+	+
3.1.4 Le contenu du manuel est	pas de tout	peu	moyennement	tout à fait
a) exact **b) actuel**			+	+
3.1.5 *a) Les objectifs pédagogiques généraux sont définis :*			oui	non
• *dans le manuel*			+	
b) Les objectifs pédagogiques spécifiques sont définis : • *dans le manuel*				+
3.1.6 a) Les activités proposées privilégient : • les savoir-faire cognitifs par rapport aux savoir-redire			+	
• les savoir-faire gestuels par rapport aux savoir-refaire				+

	pas du tout	peu	moyennement	beaucoup
b) Les activités proposées poursuivent l'acquisition de savoir-être				+
3.2 Méthodologie				
3.2.1 *Quelle est la démarche préconisée ?*		*La démarche préconisée est celle de projet pédagogique.*		
3.2.2 La démarche développe la capacité d'apprendre à apprendre (recherches autonomes, exercices ouverts,…)	pas du tout	peu	moyennement	beaucoup
				+

Appréciation globale sur le plan du contenu

Le manuel vise la maîtrise d'un certain contenu notionnel qui doit être mis en œuvre afin d'atteindre les objectifs généraux annoncés dans le programme et déclarés par les concepteurs du manuel comme suit :

> *« Votre manuel répond au nouveau programme de français par la prise en compte des principes méthodologiques, pédagogiques et des contenus. Il vous propose une articulation cohérente les différents domaines de la communication (par l'écrit, par l'oral, par l'image). »*[116]

A cet égard, le manuel offre le choix, pour le professeur, d'être utilisé en toute autonomie et avec adaptation en fonction du contexte (niveau, besoin, motivations), mais aussi son contenu vise l'installation des compétences disciplinaires finalisées

[116] Keltoum DJILALI, Amal BOULTIF, Allel LEFSIH, op. cit., p.2

dans le programme. En effet, ceci ne se réalise que par la mise en œuvre d'activités différentes, qui sont à travers le manuel :

**Des activités de compréhension :* visant la préparation des apprenants, d'une part, à la compréhension des différentes formes des messages reçus (les formes discursives et textuelles). D'autre part, à l'accès aux sens des textes, à travers l'étude des types d'organisation et des contenus. Cette étude se fait par une lecture dite analytique.

- *Lecture analytique*

Apprendre à lire les textes, avoir une méthode, est un savoir-faire indispensable à faire acquérir aux apprenants. La pratique des textes dans cette optique doit permettre de rattacher des idées secondaires à une idée directrice, de faire apparaître les rapports qu'entretiennent ces différentes idées entre elles. Elle fait découvrir les intentions du scripteur par l'étude des faits de langue investis dans le discours. Elle s'interroge sur l'opportunité des formes de discours par rapport à ces intentions, elle s'interroge sur la validité des énoncés par rapport au thème du discours, au type de destinataire visé, aux explications avancées sans juger le texte. Les questionnaires proposés ciblent ces aspects en priorité et visent à installer ainsi une méthode d'approche des textes qui permet de découvrir le texte dans toutes ses dimensions : historique, psychologique et culturelle. Ces dimensions permettent à l'apprenant d'investir ses capacités intellectuelles et de compréhension.

**Des activités d'expression :* elles favorisent la réutilisation par les apprenants et la réactivation des savoirs et des savoir-faire acquis, et ce pour donner du sens à leurs productions.

**Des activités de langue :* des activités d'acquisition des outils linguistiques (lexique, syntaxe, conjugaison, orthographe), intégrées dans les activités fondamentales de compréhension et d'expression.

**Des activités de synthèse :* elles sont nécessaires pour l'articulation et le continuel réajustement des contenus et des différentes activités au projet.

III.3.4. Facilitateurs

Nous trouvons dans le manuel deux types de facilitateurs : facilitateurs techniques (aide à l'utilisation) et facilitateurs pédagogiques (aide à l'apprentissage).

4.1 Facilitateurs techniques (aide à l'utilisation)		oui	non
4.1.1 a) Le manuel possède • une préface • un avant-propos		+	+
Si oui b) Cette préface ou cet avant-propos donne un aperçu global du manuel :	pas du tout	partiellement	parfaitement
			+
c) Cette préface ou cet avant-propos propose une méthodologie d'utilisation du manuel :	pas du tout	partiellement	parfaitement
			+
4.1.2 *a) Le manuel possède*		oui	non
• *une table des matières* • *un sommaire*		+	+

Si oui b) Cette table des matières ou ce sommaire est facilement exploitable : c) Justifier.	pas du tout	partiellement	parfaitement
			+
4.1.3 a) Le numéro de page se trouve : Haut Milieu Bas	*Interne*	*Centre*	*Externe*
		+	
b) Le foliotage est lisible : c) Justifiez.	pas du tout	partiellement	parfaitement
			+
4.1.4 *a) Le manuel possède une table de répartition dans le temps.*		*oui*	*non*
			+
		oui	*non*
4.1.5 *Le manuel possède une bibliographie.*			+
4.1.6 *Le manuel possède un index.*			+
4.1.7 **3 critères au moins sont respectés pour la sous-rubrique 4.1.**		+	
4.2 Facilitateurs pédagogiques (aide à l'apprentissage)		*oui*	*non*
4.2.1 *Le manuel possède un glossaire et un lexique.*			+
4.2.2 *a) Le manuel propose des résumés.*		+	
	pas du tout	*partiellement*	*parfaitement*
b) Ils prennent en compte les objectifs de la leçon :			+
4.2.3 a) Le manuel possède des tableaux (multiplication, conjugaison, formulaire,…).		oui	non
		+	

Si oui b) Ces tableaux sont pertinents par rapport à l'objet d'apprentissage : c) Leur exploitation facilite l'apprentissage :	*pas du tout*	*partiellement*	*parfaitement*
			+ +
4.2.4 *a) Les prérequis sont explicitement formulés.*		oui	non
		+	
b) Le rappel des prérequis a une forme :	expositive	active	autres
	+		
4.2.5 3 critères au moins sont respectés pour la sous-rubrique 4.2.		**oui**	**non**
		+	

Appréciation globale sur le plan des facilitateurs

En premier lieu, citons l'avant-propos : un texte écrit par les auteurs du manuel et destiné aux enseignants et surtout aux apprenants de 1ère ASL : *« vous avez sans doute remarqué que l'on ne s'adresse pas à vous en disant « tu » parce que nous considérons que vous n'êtes plus un(e) enfant, vous êtes en voie de devenir un(e) adulte responsable. »*[117]

L'avant-propos comprend trois paragraphes dont le premier résume les objectifs du manuel. En outre, il a pour objet de faciliter l'apprentissage de la langue *« il favorisera votre apprentissage de la langue par des activités d'expression orale et écrite dans la cadre de projets pédagogiques. »*[118]

Le 2éme paragraphe de cet avant-propos éclaircit la démarche proposée dans le manuel, celle-ci vise à développer des savoir-faire permettant aux apprenants de

[117] *Ibid*., p. 2.
[118] *Ibid*.

réaliser des projets pédagogiques. Elle sert également à développer chez eux une attitude d'autonomie aux niveaux de la compréhension des textes et la mobilisation des compétences et des ressources pour effectuer telle ou telle tâche.

Le dernier paragraphe, par contre, explique l'organisation du manuel en chapitre. Ceux-ci se divisent en séquences qui ont pour objet l'installation des savoir-faire. Des moments d'évaluation qui permettent aux apprenants de faire le point sur leurs apprentissages et de combler leurs lacunes. A la fin de chaque chapitre des exercices sont conçus en relation avec les acquis langagiers rencontrés lors des études des textes.

Le sommaire du manuel contient trois projets (chacun a un titre). Il prend en charge la structuration du contenu du programme et d'objets d'apprentissage sous forme d'un tableau synoptique.

Le sommaire est facilement exploitable en se divisant en :

- *Intentions communicatives* : elles même se devisent en cinq chapitres traduisant les types de textes à étudier.

- *Objets d'étude et thèmes :* il y a cinq objets d'étude et huit thèmes qui doivent être abordés dans cette année.

- *Séquences :* le sommaire présente douze séquences, deux à trois pour chaque chapitre, chacune des séquences est présentée par un titre et délimitée par le nombre de pages qu'elle occupe dans le manuel.
- *Techniques d'expression :* du côté des techniques d'expression, les projets consistent à appliquer des méthodes qui sont en nombre de douze.

En outre, la page qui suit le sommaire explique comment s'orienter dans le manuel. Elle consiste à expliquer la démarche du travail sur les textes dans le manuel au niveau de l'écrit et l'oral (l'approche des textes). Nous trouvons aussi dans cette page les activités à réaliser de la part des apprenants, et qui s'effectuent en cinq

étapes : projets (feuilles de route), fiches méthodologiques, recherches documentaires, exercices et auto-évaluations.

Le foliotage est lisible, la pagination se trouve en bas de page et au centre. Nous notons aussi l'inexistence d'une bibliographie et une répartition annuelle des activités. Laquelle répartition est très nécessaire pour la tâche de l'enseignant.

Les facilitateurs pédagogiques sont limités aux différents encadrés sous les rubriques *Faites le point* et *Savoir-faire*, *Fiches méthodologiques* et *Feuilles de route*. Le manuel ne possède pas ni un glossaire ni un lexique. Nous comptons aussi un nombre de tableaux dont l'exploitation facilite la compréhension et organise l'apprentissage (un rôle à la fois explicatif et évaluatif).

Ce parcours consacré aux facilitateurs techniques et pédagogiques nous permet de dire que le manuel est bien travaillé au niveau de facilitateurs malgré le manque de certains aspects qui semblent nécessaires.

III.3.5. Illustrations

Tout manuel doit comprendre une gamme variée d'illustrations, celles-ci doivent occuper une place pertinente.

5.1 Type	Oui	non
5.1.1 *Le manuel contient des illustrations.*	+	
5.1.2 *Si oui, les types d'illustrations sont :*		
a) des dessins	+	
b) des photographies	+	
c) des schémas	+	
d) des graphiques	+	
e) des cartes	+	
f) autres (à préciser)	+	

5.1.3 *a) Les illustrations sont accompagnées d'une légende.* Si oui b) La légende est en adéquation avec l'illustration.			+ +			
5.1.4 *a) Quel type d'illustration est privilégiés ?* b) Ce choix est-il judicieux ?			Dessins, photographiques, bandes dessinées (B.D). oui			
5.2 Qualité	l'expression		l'impression		l'esthétique	
5.2.1 Le type de l'illustration est de bonne qualité sur le plan de :	oui	non	oui	Non	oui	non
Dessin	+		+		+	
Photo	+		+		+	
Schéma	+		+		+	
			Oui		non	
5.2.2 **L'illustration est exacte.**			+			
5.2.3 Le choix de la (ou des) couleur(s) utilisées pour les illustrations est judicieux.			+			
5.3 Rapport illustration / texte			Oui		non	
5.3. La place de l'illustration dans le texte est pertinente.			+			

5.4 Rôle	inductif	explicatif	évaluatif	Esthétique	indicatif
5.4.1 *Par rapport aux objets d'apprentissage, les illustrations ont un rôle :*	+	+	+	+	+
				Oui	non
5.4.2 L'illustration est pertinente par rapport :					
a) aux objectifs				+	
b) aux objets d'apprentissage				+	
c) au contexte socioculturel				+	

Appréciation globale sur le plan des illustrations

Nous remarquons une variété d'illustrations : dessins, B.D, photos, cartes (les cartes géographiques sont accompagnées par des légendes explicatives), etc. Elles jouent un rôle pertinent par rapport aux objectifs assignés pour l'apprentissage (dans l'activité de lecture, l'illustration joue un rôle parfois indicatif afin d'émettre des hypothèses de sens, explicatif et esthétique dans l'activité de compréhension), ainsi qu'au contexte socioculturel (algérien ou étranger).

Le manuel de 1ère ASL, un livre très bien travaillé en matière de couleurs et d'illustrations. Nous jouons sur le facteur de séduction, l'apprenant, en feuilletant son livre, se plaît, se séduit et s'attache aux différentes couleurs. En un mot, l'apprenant aura le plaisir d'ouvrir son livre. Egalement, et contrairement aux anciens manuels, où la monotonie tue le plaisir de lire et le noir, qui peint les pages augmentant le dégoût, ce nouveau manuel est très bien organisé et illustré.

> *« Toutes ces évolutions s'accompagnent de modifications importantes dans la présentation des manuels. Plus colorés, largement illustrés (nous sommes dans*

une civilisation de l'image et le manuel doit en tenir compte), construits da façon moins linéaire… [Les manuels] *se veulent à la fois structurés, clairs et attrayants.* »[119]

III.3.6. Lisibilité

« La lisibilité d'un manuel tient à la plus ou moins grande facilité linguistique et typographique des textes proposés et à leurs présentations respectives. Elle participe à l'aboutissement pédagogique et didactique des finalités initiales du manuel ; elle peut également un sérieux facteur d'échec scolaire. »[120]

<table>
<tr><th colspan="8">6.1 Lisibilité typographique</th></tr>
<tr><td rowspan="3">6.1.1 a) Quelle(s) police de caractère(s) est (sont) utilisée(s) dans le manuel ?

b) Ces polices sont lisibles par les élèves :</td><td colspan="7">Times New Roman, Arial, etc.</td></tr>
<tr><td colspan="2">pas du tout</td><td colspan="2">moyennement</td><td colspan="2">aisément</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td colspan="2">+</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td rowspan="2">6.1.2 a) La taille des caractères utilisés dans le manuel est :
• pour les titres
• pour les sous-titres
• pour les textes</td><td>8</td><td>9</td><td>10</td><td>12</td><td>14</td><td>18</td><td>24</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td>+
+</td><td>+</td><td></td><td></td></tr>
</table>

[119] *Le manuel scolaire. Son évolution : pourquoi et en quoi les manuels ont-ils changé ?*, in http://www. savoirlivre.com / manuel.
[120] DAKHIA Abdelouahab, op. cit., p. 309.

• *pour les exercices* • *pour les résumés, les règles*				+ +			
b) Les corps de caractères sont adaptés à l'âge des élèves.				oui		Non	
				+			
6.1.3 Les variations de caractères (polices, corps, graisse, espacement,…) sont a) pertinentes par rapport à l'apprentissage : b) cohérentes • à l'intérieur de la séquence : • entre les différentes séquences :			pas du tout	partiellement		Parfaitement	
				+		+ +	
			peu aérée	suffisamment aérée		trop aérée	
6.1.4 La page est			+				

6.1.5 Les variations de mise en page (justification, colonne, interlignage, marge,…)	pas du tout	partiellement	parfaitement
a) sont cohérentes • à l'intérieur de la séquence : • entre les différentes séquences : b) favorisent la lisibilité			+ + +
6.2 Lisibilité linguistique			
6.2.1 La lisibilité des textes est facilitée par	peu	moyennement	beaucoup
a) la longueur des phrases b) la longueur des mots c) le nombre de mots nouveaux d) l'utilisation des mots du vocabulaire fondamental	+ +	+	+ +

Appréciation globale sur le plan de la lisibilité

Dans le manuel de 1ère ASL, il ne s'agit pas non plus d'écriture uniforme. Au contraire, différentes formes de polices paraissaient sur la même page. La taille se varie permettant une lisibilité appropriée des textes.

A la fin de cette étude exploratoire du manuel, il est notable de dire que les auteurs sont extrêmement conscients des aspects inhérents à la modernité et à l'actualité des techniques dans le processus d'élaboration du manuel (le choix de la couverture, de maquette, des illustrations et la saisie). Un effort est bien louable, cependant, nous signalons une dimension ignorée celle de la tâche des spécialistes. Il s'agit d'un grand travail qui doit être le fruit de la participation d'une équipe constituée autours de l'éditeur et les auteurs.

III.4. Analyse des textes :

Dans cette étape, nous nous intéressons aux textes, notre objectif, comme c'est déjà évoqué, est de montrer les indices d'interculturalité à travers une analyse approfondie faite sur 14 textes.

L'étude exhaustive des textes contenus dans le manuel ne paraissait pas impossible, néanmoins, nous avons choisi de procéder à une sélection et analyser uniquement certains d'entre eux (à partir de chaque chapitre et séquence deux ou trois textes).

Les textes que nous avons sélectionnés sont le fait d'un choix délibéré lié aux objectifs que nous nous sommes fixés (la prise en compte de la visée culturelle et interculturelle). Ainsi, nous nous appuyons dans notre analyse sur un nombre de critères à savoir : *le contenu culturel, la thématique, le lexique, l'organisation* (nous tenons compte aussi aux activités qui accompagnent le texte). Nous passerons, par la suite, à la lecture des résultats où nous retraduirons les indices en terme de références composant l'interculturalité dans le manuel de 1ASL.

1- Chapitre premier :

Dans le cadre de la réalisation du projet 1 : réaliser une campagne d'information sur un sujet donné à l'intention des élèves de l'établissement scolaire, ce chapitre doit permettre aux apprenants, par la familiarisation avec les discours de vulgarisation scientifique, d'écrire les textes qui apparaîtront sur des panneaux.

***La vulgarisation scientifique* :**

La véritable fonction de la vulgarisation scientifique est, selon les concepteurs du manuel, *« de rapprocher l'homme de l'homme en travaillant à réduire cette terrible*

quoique invisible distance, l'ignorance »[121]. Cette fonction, mentionnée dans la première page introductive du premier chapitre, implique l'apprenant dans la question interculturelle. Ainsi, nous pouvons déduire que l'un des objectifs de ce chapitre est d'insérer l'apprenant dans le champ de l'altérité, de développer chez lui une compétence interculturelle par le biais des textes de vulgarisation scientifique.

Par « vulgarisation scientifique » il faut entendre tout discours dont la visée est d'informer et de former le destinataire. Ce discours ne s'adresse pas à des spécialistes. Ce n'est pas un discours homogène et sa réalisation (ses manifestations linguistiques et discursives) est diverse. Le point commun des discours de vulgarisation n'est pas à rechercher dans des oppositions de type espace / temps (qui permettent par exemple de distinguer la narration de la description) mais dans une intention, celle de combler des lacunes dans le domaine des connaissances, lacunes supposées chez les destinataires du message. Ils ont une visée « pédagogique » qui s'apparente à celle de certains textes argumentatifs et nous pouvons trouver nombre de faits de langue communs à ces deux discours. La différence entre eux réside dans le fait que les premiers se préoccupent de la connaissance des destinataires, seconds de leurs croyances. D'où l'intérêt nous guide à rechercher au sein de certains textes supports (contenus, activités, thématique, lexique, organisation, etc.) afin d'en tirer des éléments qui nous orientent aux indices de l'interculturalité dans le manuel scolaire de 1ère ASL. Laquelle orientation nous justifie un choix des concepteurs du manuel pour développer chez l'apprenant une compétence interculturelle.

Ce chapitre est divisé en trois séquences. La première séquence poursuit les objectifs suivants :

- Distinguer une situation de communication d'une situation d'énonciation.

[121] Rostand, cité par DJILALI Kaltoum, BOULTIF Amal, LEFSIH Allel in *Première Année Secondaire Lettres,* Office National des Scolaires, O.N.P.S, Alger, 2005-2006, p. 5.

- Définir les caractéristiques de la langue orale.

- Expliquer les rapports qu'entretiennent documents iconiques et texte écrits.

- Contracter des textes par suppression des expansions (contenu des parenthèses, expressions, expressions entre tirets, exemples, définitions).

Cette séquence, outre les objectifs poursuivis pour la réalisation du projet, doit permettre de faire prendre conscience aux apprenants que communiquer consiste à avoir un contenu à transmettre (message) à un ou des interlocuteur(s) avec une intention précise (le message devant respecter les modalités d'utilisation des codes linguistique ou iconique). Assurer la communication nécessite donc de se poser des questions pour faire des choix pertinents relatifs à la situation de communication et au(x) code(s) utilisé(s).

- dans la communication orale, les locuteurs sont en présence l'un de l'autre, ils partagent la même situation d'énonciation (même lieu, même moment…), ils peuvent inverser leur rôle respectif, vérifier à tout moment la compréhension du message et réduire au maximum les ambiguïtés grâce à cet échange.

- dans la communication écrite, le locuteur devient scripteur et celui (ou ceux) à qui est destiné le message est (sont) absent(s).

Cet état de fait va entraîner un certain nombre de changements dans le message :

- la forme graphique,
- l'explication des éléments de référence (la situation d'énonciation n'étant plus partagée),
- une construction plus rigoureuse,

- la prise en charge de ce qui, à l'oral, relève des mimiques, de l'énonciation, des gestes,
- l'anticipation de réaction de l'interlocuteur pour éviter des erreurs d'interprétation.

- l'utilisation du code iconique soulève la question de la fonction qui lui est attribuée : facilitation de la compréhension du message linguistique par un effet de redondance ou action sur le lecteur (facilitateurs pédagogiques).

Texte page 7 : (d'après D. Mataillet, JA/L'INTELLIGENT n° 2292)

Le texte est un article de journal (références, disposition en colonnes). En tant que tel, il ne s'adresse pas un destinataire particulier et pose alors le problème de sa compréhension par un public hétérogène.

- ***Le contenu culturel :***

Le texte est très riche d'informations servant au développement intellectuel de l'apprenant et à son épanouissement culturel. Ainsi, des connaissances et des références géographiques, historiques et sociolinguistiques, des statistiques concernant les langues du monde et plus particulièrement en Afrique en rapport avec le nombre des habitants peuvent être développées afin d'enrichir l'apprenant.

L'auteur évoque aussi les grandes familles linguistiques en Afrique et le statut des langues étrangères (le français et l'anglais) dans cette dernière. Affronter l'apprenant à cette image de la richesse linguistique et culturelle de son continent et de chaque pays de celui-ci, permet de développer chez lui un sentiment de respect et d'ouverture envers tous les peuples, d'estimer et renforcer son appartenance à la

population africaine, de s'interroger par la comparaison de la situation linguistique en Algérie.

- ***La thématique :***

Le thème traité dans le texte : « les grandes familles linguistiques en Afrique » développe les connaissances de l'apprenant.

- ***Le lexique :***

Nous pouvons trouver un lexique particulier relatif aux langues (africaines, arabe, français, anglais, véhiculaires), aux pays et aux continents (l'Asie, l'Afrique, les Amériques, Niger-Congo, Cameroun, Nigeria, etc.), d'autres mots tels : communication intergroupes, locuteurs, communautés linguistiques. Un tel vocabulaire peut relier le contenu du texte à sa dimension culturelle voire interculturelle.

- ***l'organisation :***

Pour lever les ambiguïtés et assurer des conditions de réception maximales, le journaliste utilise de façon complémentaire le code linguistique et iconique complétés par des caractéristiques typographiques :

- ***au plan typographique***, le découpage en paragraphes permet de retrouver les grandes unités de signification (un par §).

- ***au plan iconique,*** la carte et la légende livrent le thème du texte et donnent un résumé du contenu.

- ***au plan linguistique,*** les éléments grammaticaux convoqués (présent atemporel. quasi absence de pronoms personnels, le champ lexical du mot langue) permettent de dégager la visée du discours : informer. Il est à noter toutefois un passage qui donne une explication (§3 : comparaison entre la situation linguistique du Cameroun et celle de Nigeria). Le discours se veut neutre, « objectif ». Le seul pronom personnel utilisé est « on » qui n'a pas la même valeur dans les deux

phrases où il apparaît. Du point de vue sémantique, « on » a normalement la valeur de pronom indéfini (quelqu'un), en réalité le contexte permet souvent d'identifier la (les) personne(s) désignée(s) par « on ». Dans la seconde, il est mis à la place de « je » (l'auteur de l'article), son emploi permet d'effacer le rapport direct entre le journaliste et les locuteurs de son article et contribue ainsi à assurer le caractère « objectif » de ce dernier. Cet emploi de « on » se trouve souvent dans les textes d'exposition de l'information.

Le contenu des parenthèses sert ici à apporter des précisions ou à reformuler. Dans ce dernier cas, le journaliste donne le terme savant à l'intérieur des parenthèses (« phylum ») et cette reformulation s'adresse donc aux destinataires dont les connaissances sont plus étendues.

La question sur le préfixe « sub » veut attirer l'attention de l'enseignant sur la nécessité de travailler la dérivation. Le discours de vulgarisation scientifique est riche en préfixe et en suffixes. Les enseignants peuvent les faire relever et mémoriser par les apprenants tout au long du chapitre (et au-delà) pour l'acquisition du lexique.

Les enseignants peuvent revenir à la partie « exercice » pour la compréhension de la notion de « champ sémantique » par les apprenants. Cette notion leur permettra d'utiliser plus rationnellement les dictionnaires.

Pour l'orthographe : Rappeler la règle sur les mots relatifs à un lieu géographique (prennent une majuscule les noms qui marquent la nationalité ou qui désignent les habitants d'un lieu, exemple : les Algériennes, le nom est considéré comme un nom

propre ; prennent une minuscule les adjectifs ou les substantifs employés pour qualifier, exemple : la culture algérienne, ils parlent l'arabe.

Dans la rubrique *Faites le point*, les auteurs du manuel présentent leur définition du *paragraphe.*

Le *Savoir-faire* à développer concerne la technique du résumé à partir du dégagement de la grande unité de signification que contient chaque paragraphe.

L'activité de *Recherche documentaire* vise à développer les connaissances culturelles, géographiques et sociolinguistiques de l'apprenant (les langues les plus parlées dans le monde, les pays et les régions dans lesquels elles sont parlées). Elle sert à l'inscrire dans une perspective interculturelle de découverte du monde. Ainsi, le *Savoir-faire* qui suit cette activité est relatif à cette recherche documentaire. Laquelle recherche (l'énoncé) doit comprendre : une partie informative, une consigne, des conseils et des exemples.

Texte page 10 : (R.HAMM, *Pour une typographie arabe*, éd. Sindbad)

Ce texte dont le titre peut être « l'invention de l'écriture » a été choisi pour son contenu culturel, pour son organisation et pour les procédés linguistiques utilisés.

- ***Le contenu culturel :***

L'objectif de ce texte est de percevoir les rapports existant dans une aire géographique (le bassin méditerranéen) à un moment de l'histoire de l'humanité.

Au plan informatif, ledit texte est riche d'informations inhérentes au domaine de l'histoire de l'écriture, trace de l'être humain. Les hommes communiquèrent d'abord entre eux par des dessins de caractère magique, puis des idéogrammes (signes qui exprimaient des idées et non des sons). Les hiéroglyphes égyptiens notaient une idée ou un son. Puis chaque signe n'a plus représenté qu'une syllabe (par exemple en écriture cunéiforme). L'étape suivante fut celle de l'écriture consonantique (où seules sont notées les consonnes) comme dans l'écriture phénicienne. Enfin apparut l'écriture alphabétique, avec voyelles et consonnes, comme en grec et en latin, puis l'écriture araméenne commence à être liée, créant ainsi des intervalles entre les mots. De cette écriture sont nés, entre autres, l'hébreu ancien, l'écriture syriaque et l'arabe archaïque.

Au plan culturel voire interculturel, l'étude de ce texte permet aux apprenants de comprendre la relation entre écritures et langues du monde ainsi que les groupes humains. L'apprenant doit prendre conscience que c'est la rencontre entre les individus qui facilite le développement des modes d'écritures et que ce sont les diverses influences culturelles qui ont contribué à ce développement.

Ainsi, la richesse des langues et cultures se fait que par la rencontre. L'apprenant doit savoir que pour se progresser il faut qu'il y ait un intérêt et ouverture sur autrui. La communication et l'interaction sont l'occasion pour développer ses capacités et sa pensée. Principe tant nécessaire dans l'espace interculturel afin de se familiariser avec les autres culture et langues.

- ***La thématique :***

Le thème traité dans le texte « l'invention de l'écriture » constitue un thème général abordant un aspect de la civilisation humaine. Il permet à l'apprenant de s'enrichir et de s'inscrire dans une perspective de réflexion culturelle et civilisationnelle.

- ***Le lexique :***

Le texte présente aussi un vocabulaire relatif à « l'écriture / langue » : phénicien, arabe, hébreu, grec, hiéroglyphe, etc. Un tel champ fait découvrir aux apprenants l'appellation des différentes langues du monde. Ils les apprennent pour enrichir leurs connaissances culturelles, historiques et géographiques.

- ***L'organisation :***

Le texte précédent était bâti sur la concession, celui-ci sur une progression thématique éclatée dont le deuxième § est une illustration perceptible par les apprenants (la représentation graphique qu'est l'organigramme et la présence de « d'une part » et « d'autre part »). Par rapport au texte précédent, les apprenants auront à découvrir qu'un § peut n'être qu'une expansion du § précédent (§3/§2), il apporte un complément d'information, n'est pas indispensable. Pour travailler sur la cohésion du texte, les enseignants auront à faire réfléchir les apprenants sur la valeur anaphorique (qui renvoie à un élément du contexte antérieur) des expressions telles que « cet événement ». Travailler sur ces aspects doit devenir une habitude pour les enseignants et les apprenants.

- ***La langue :***

Les apprenants auront à faire la différence entre les deux points (:) utilisés pour introduire une explication et ceux qui introduisent un exemple. Ils devront également comprendre que la construction impersonnelle, comme le « on » étudié précédemment, contribue à rendre le texte objectif.

L'activité d'expression écrite porte sur le même thème traité dans le texte. Elle contient deux consignes :

- Définir des écritures phonétiques en commençant par : « Les écritures phonétiques sont… ».

- Rédiger quelques lignes pour montrer que l'invention de l'écriture a été un pas très important dans l'histoire de l'humanité.

Il est à noter que ce texte est accompagné par un tableau de comparaison de quelques sons dans les différentes langues, organigramme et une photographie d'un disque d'argile représentant des hiéroglyphes datant de 1700 avant J.C afin de faciliter la compréhension du contenu du texte.

Les rubriques *Faites le point* et *Savoir-faire* développent des procédés à mettre en œuvre dans une perspective du résumé (la suppression des informations accessoires et le recours aux schémas).

Textes page : 14

Dans la page 14, les concepteurs du manuel présentent deux discours produits par un adolescent français suivants qui ont été transcrits de l'oral.

- ***Le contenu culturel :***

Au plan de la culture, le choix de ces deux discours par les concepteurs du manuel est pour définir l'histoire de la langue française, de montrer aux apprenants que cette langue est née à partir des autres langues, elle s'est développée avec le temps pour qu'elle soit la langue parlée aujourd'hui, cette langue qu'ils sont en train d'étudier appartient à un peuple, une nation et une culture différente. L'étude de ce texte permet de s'inscrire dans une perspective interculturelle dans la mesure où elle vise à développer des attitudes d'ouverture et intérêt envers la langue et la culture étrangère.

- ***La thématique :***

Les deux discours ont donc un thème commun, un énonciateur commun mais ils sont destinés à des interlocuteurs différents. Ils ont la même visée explicative et répondent à la question : *comment la langue française s'est-elle formée ?*

- ***Le lexique :***

Le lexique utilisé est relatif à certaines langues ayant une relation avec l'histoire de la langue française (langue celtique, le latin, langue germanique, le français) et à certains pays où est parlé le français (Belgique, Canada, Suisse, les départements et territoires français d'outremer (DOM-TOM), les anciennes colonies). Le lexique est très enrichissant servant à définir l'histoire de la langue française.

- ***L'organisation :***

Les deux discours proposés à l'étude doivent permettre de faire la différence entre situation de communication et situation d'énonciation d'une part, et, d'autre part, de dégager les caractéristiques de la langue orale.

La situation d'énonciation implique la présence en un même milieu (ici) et au même moment (maintenant) du locuteur et du destinateur. La présence de je (nous), de tu (vous), du présent qui exprime le moment où le locuteur parle (présent de l'énonciation), les déictiques (l'ensemble des mots renvoyant à des éléments du cadre spatio-temporel que le locuteur et le destinataire perçoivent ensemble « ce livre », « mon étagère », ou les adverbes de temps comme « ce soir », « maintenant ») sont les faits de langue à faire étudier. Le présent se caractérise par une flexibilité qui va du moment où l'énonciateur prend la parole (et c'est ce présent qui va organiser la chronologie-antériorité ou postériorité-) jusqu'à ce que l'on nomme le présent de vérité générale ou atemporel. Les apprenants doivent dégager ces valeurs dans les deux discours.

- ***La langue :***

Les deux discours ont une même visée mais sont adressés à des destinataires différents, ils ont été réalisés dans des lieux différents que nous pouvons inférer (un enfant de la famille qui exprime son incompréhension du message par une moue ou un geste « j'vois que tu pièges pas » et un groupe d'étranger). Le second discours est plus de l'écrit oralisé, il a été travaillé et la langue employée est soignée. Le premier discours est une production spontanée révélée par de nombreuses caractéristiques de la langue orale : répétition de mots, marques d'hésitation, rupture de construction, formes contractées…

L'activité d'expression écrite : la consigne est de rédiger le sujet du deuxième texte. Ce dernier est le produit d'un travail demandé par le professeur à ce jeune adolescent. L'énoncé doit comporter une partie informative qui définira la situation de communication et une consigne.

La rubrique *Faites le point :* définit la situation d'énonciation comme étant l'ensemble de facteurs d'un discours (nombre et personnalité des participants « je/nous », « tu/vous » ; indices spatio-temporels, moment de l'énonciation (« ici », « maintenant ») ; marques de jugement).

Objectifs de la deuxième séquence :

- Retrouver l'organisation des textes de vulgarisation scientifique.

- Distinguer les informations essentielles des informations accessoires.

- Evaluer le degré d'objectivité du scripteur.

- Assurer la mise en page d'un texte à visée « pédagogique ».

- Résumer un texte à partir de son plan détaillé.

Textes page : 31 « Le Rhône » (J. Michelet**,** *Notre France*, éd. A. Colin), **« Le Rhône »** (Foncin, *Cours de géographie***,** éd. Librairie A. Colin)

Ces deux textes traitant du même sujet ont été choisis pour apprendre à sélectionner l'information et à « objectiver » un discours.

- ***Le contenu culturel :***

Au plan culturel, les deux textes présentent des descriptions du Rhône, l'un des fleuves les plus importants en France. La description se fait selon deux points de vue différents, le premier est littéraire (celui de J. Michelet) le deuxième constitue un cours de géographie (celui de Foncin).

Présenter de tels sujets et de tels textes dans le manuel scolaire exprime le choix des concepteurs du manuel de voir et de découvrir le pays de la langue étrangère sous un angle géographique. Ainsi, aborder de références géographiques dans le manuel scolaire du FLE de 1ère ASL, c'est une autre façon d'inscrire l'enseignement / apprentissage dans la perspective interculturelle.

- ***La thématique :***

Le thème traité dans les deux textes est : le fleuve du Rhône en France. Il apporte des informations très enrichissantes. L'intérêt de tel thème réside dans une plus grande motivation des apprenants conscients de l'utilité et de tous les aspects du texte.

- ***Le lexique :***

Le lexique utilisé est au service de la description du fleuve du Rhône. Ainsi, plusieurs régions de France sont citées (Lyon, l'île de la Camargue, Avignon,

Doubs) et des noms de rivières tels que : l'Ain, la Saône, l'Ardèche le Gard, l'Isère, la Drôme et la Durance.

- ***L'organisation :***

Ces deux textes n'ont pas été écrits pour les mêmes destinateurs. Le premier, marqué littérairement (comparaisons, métaphores, personnification) est destiné à un public cultivé, le second, comme l'indique la référence, à un public scolaire.

Le premier est une description « subjective », le second, une description « objective » qui apporte davantage d'éléments d'information (la seule information supplémentaire donnée par le premier texte de Michelet peut se faire avec la classe entière parce qu'elle demande un travail de reformulation considérable et l'acquisition d'un vocabulaire précis (ex : prendre sa source, affluents, delta…).

- ***La langue :***

Nous distinguons deux langues relatives aux deux textes, la première paraît littéraire, la deuxième est plus simple, relève du domaine de la vulgarisation scientifique.

L'activité d'expression écrite : la consigne porte sur la réécriture du texte de Michelet de manière objective en conservant que l'information.

Un *Savoir-faire :* à installer dans le cadre de maîtriser la technique du résumé. Il est question de distinguer le thème, de la manière dont cela est dit. Ainsi, cela consiste en la sélection des informations pertinentes pour l'obtention d'un texte sans marque de subjectivité.

Objectifs de la séquence trois :

- Sélectionner l'information en fonction d'une intention de communication.

- Résumer un texte en faisant un travail de reformulation.

Cette séquence doit permettre aux apprenants d'investir les savoir-faire acquis, pour cette raison il leur est demandé de produire plus souvent. Les quelques questionnaires donnés après les textes vont permettre de vérifier les acquisitions.

Textes page 48 : (**L. Bertrand,** *D'Alger la romantique à Fez la mystérieuse*), (**G. de Maupassant**, *Au soleil*), (**C. Farrere**, *Mes voyages*)

Les trois textes ont un objectif d'enrichissement. Alger, la capitale et ville algérienne, est vu et décrit aux yeux de trois auteurs français (L. Bertrand, G. de Maupassant, C. Farrere).

- ***Le contenu culturel :***

Au plan culturel et interculturel, les textes présentent des informations très riches concernant : la situation géographique, la description par quartiers, le statut et l'histoire de la ville. Les trois auteurs sont frappés par Alger pour des raisons différentes. Chacun décrit son amour et sa sensation envers Alger de manière subjective et spécifique à lui (laquelle description nous semble littéraire). Ils expriment ce qu'ils l'ont trouvé comme particulier en Alger et n'ont retrouvé nulle part ailleurs.

Les indices de l'interculturalité résident dans certaines idées tirés de ces textes :

- Dans le premier texte, l'auteur représente Alger comme étant un espace interculturel. Une ville où se mêlent son aspect moderne et barbaresque, une ville où le contraste est immédiat par le passage d'une civilisation occidentale à une civilisation orientale au sein de la même cité.

- Le deuxième texte décrit le croisement et la spécificité du quartier français et la ville arabe. Ainsi, l'architecture décrite par l'auteur traduit ce mélange culturel qui distingue la ville d'Alger.

- Le dernier texte, son auteur confirme : *«Rien au monde ne donne une plus solide impression de capitale, de ville qui commande »*[122]. Alger est décrite comme une gigantesque cité et la description se fait de manière très détaillée.

Ces textes permettent aux apprenants de comprendre la vision de l'étranger sur son pays (comment le français voit-il la ville d'Alger ?). Laquelle vision permet le rapprochement des points de vue et l'ouverture sur autrui.

- ***La thématique :***

Le thème traité dans les trois textes est la ville d'Alger, ce thème permet de réaliser des objectifs interculturels (selon l'analyse sus-citée).

- ***le lexique :***

Les mots sont au service de la description de la ville (grande ville, ville moderne, vieille ville barbaresque, métropoles, ville de neige, quartier, ville arabe, gigantesque cité, casbah, etc.), le mot « civilisation » employé dans le premier texte

[122] C. Farrère, *Mes voyages,* in *ibid*., p. 48.

fait référence à l'interculturel « *de sorte que, sans transition, vous passez d'une civilisation à l'autre… »*[123].

- ***L'organisation :***

Les textes n'ont pas le même destinateur, cela permet de travailler sur les marques de l'énonciation (les éléments qui traduisent la présence des énonciateurs, et des destinataires).

- ***La langue :***

L'emploi des adjectifs permet de faire la description de la ville d'Alger dans les trois textes.

L'activité d'expression écrite : l'activité proposée est de résumer chaque texte en gardant que l'information « objective ». Tenant compte que cette activité est accompagnée par une photographie montrant la ville d'Alger. La photographie facilite la compréhension des textes en concrétisant la description.

Chapitre deux :

Au premier abord, il est à noter que ce chapitre s'ouvre sur une citation traduisant le sens d'interculturalité *« tant que deux hommes continueront à échanger, on ne pourra pas totalement désespérer de l'Humanité.»*[124] Le titre même *« Dialoguer*

[123] L. Bertrand, *D'Alger la romantique à Fez la mystérieuse,* in *ibid.*, p. 48.
[124] LESSING, in *ibid.*, p. 67.

pour se faire connaître et connaître l'autre » reflète cette même conception de connaissance, de rencontre et d'échange.

Ce chapitre est divisé en deux séquences qui permettent d'étudier les manifestations du dialogue face à face et en communication différée.

Les objectifs de la première séquence sont :

- Questionner de façon pertinente par la prise en compte du statut de l'interlocuteur.

- Elaborer un questionnaire pour récolter de l'information.

- Prendre sa place dans un échange.

Les objets d'étude « interview », « entretien » sont des moyens qui permettent de voir se développer la compétence de communication dans toutes ses composantes. Dans la mesure où ces objets d'étude mettent face à face deux interlocuteurs clairement identifiés (statut social, rôle assigné dans l'échange c'est-à-dire questionneur ou questionné), dans une situation particulière, et avec un objectif de communication établi, les apprenants se représenteront mieux les contraintes sociales et pragmatiques de la communication.

Dans la perspective interculturelle, communiquer c'est avoir une représentation claire de l'autre, de ses besoins, de ses croyances, de son niveau intellectuel en général et de sa connaissance du référent extra-situationnel (connaissance de l'univers dont on parle) qui est l'objet de la communication. Cette représentation de l'autre amène le locuteur à choisir des stratégies qui peuvent évoluer tout au long du discours.

Pour une étude productive de la langue, il est nécessaire d'étudier les formes discursives en relation avec les situations dans lesquelles elles ont été produites et de voir comment ces formes servent à l'énonciateur pour agir sur le destinataire de son discours. En effet, la teneur d'un échange langagier ne se résume pas à la somme des propos tenus, il faut se rappeler que lorsqu'on produit un énoncé, comprendre vis-à-vis du destinataire de cet énoncé c'est à la fois l'appréhender du point de vue sémantique et pragmatique.

Texte page 69 :

Le chapeau explicite les rapports qui vont se nouer entre le questionneur (un sociologue) et le questionné (un jeune agriculteur), l'objectif de cet entretien : connaître les caractéristiques d'une catégorie de travailleurs.

- ***Le contenu culturel :***

L'étude du texte précise la situation de communication :

Le lieu, un certain nombre d'informations qui permettent aux apprenants de cerner Kamel (son itinéraire, ses motivations, sa façon de travailler, les rapports qu'il entretient avec certains membres de sa famille, etc.) ainsi que la spécificité de son métier (agriculteur) qui semble difficile. Certaines réponses de Kamel sont attendues par le sociologue, d'autres non, ce qui va amener le sociologue à ramener Kamel sur le terrain qui l'intéresse : ainsi la question « pourriez-vous revenir à vos début ? » est un acte de parole visant à agir sur Kamel, à obtenir de lui un certain comportement. Dans ce cadre, ledit texte permet à l'apprenant d'enrichir sa culture par les nouvelles informations et la connaissance des caractéristiques de cette catégorie de travailleurs. Ces informations concernent :

- l'origine socio-culturelle ;

- le revenu annuel ;
- le niveau d'études ;
- les raisons du choix de cette activité ;
- la situation familiale ;
- les aides reçus ;
- les loisirs ;
- le degré de satisfaction dans le travail ;
- les problèmes rencontrés.

- ***La thématique :***

Le thème traité concerne *l'exploitation agricole de Kamel*. Ce thème s'inscrit dans le vaste champ de la thématique des métiers, dont il est nécessaire que l'apprenant prend en compte pour élargir sa vision du monde et sa compréhension d'autrui.

- ***Le lexique :***

Plusieurs mots sont relatifs au métier d'agriculteur : ferme, champs, agriculture, ingénieur agronome, poulailler, du jardin potager, la vigne, vaches laitières, pépinière, méthodes de culture, la moisson, vendanges, hottes de grappes dorées. A partir de ce vocabulaire spécifique l'apprenant peut découvrir le domaine.

D'autre côté, le mot « entretien » est très important, dans la mesure où il fait appel au « dialogue » et «échange » entre deux personnes, deux individualités, deux conceptions de vie, ce qui nécessite l'interaction, l'intérêt, le respect et la compréhension vis-à-vis de l'autre. Un tel comportement doit être appréhendé par

l'apprenant à travers l'étude des textes de ce chapitre afin de développer une compétence dite interculturelle.

- ***L'organisation :***

Il faut noter la forme atténuée de l'injonction : la forme interrogative alliée au conditionnel remplace ici l'impératif qui suppose un rapport hiérarchique ou au moins un rapport d'égalité entre le locuteur et l'interlocuteur.

Les contraintes sociales de la communication expliquent également la présence de questions dont la seule utilité est de maintenir le contact, de montrer l'intérêt que l'on porte à l'autre (« Et alors ? », « pourquoi n'êtes-vous pas resté en ville alors ? » Cette seconde interrogation est inutile pour le développement de l'information dans le texte : Kamel étant déjà en train d'expliquer comment il est revenu à l'agriculture). Une autre question est à étudier : « Vous ne pensiez donc pas devenir agriculture ? » cette question est une fausse question dans la mesure où Kamel avait commencé à exprimer cette idée. Ces fausses questions correspondent à un acte de parole différent de l'interrogation, elles sont l'équivalent d'une assertion (affirmative ou négative).

La fonction phatique se rencontre aussi dans les réponses de Kamel (« vous savez », « comment j'vais dire ça ? », « vous comprenez… »). Cette fonction est importante dans la communication précisément parce qu'elle manifeste le besoin ou le désir de communiquer en dépit des difficultés (psychologiques ou autres) que peut rencontrer le locuteur.

La première et la dernière répliques sont énoncées par le sociologue, l'une d'elle sert à ouvrir l'entretien, l'autre à le clore. L'entretien est ordonné chronologiquement.

- ***La langue :***

L'entretien ayant été transcrit nous pouvons y trouver de nombreuses marques de la langue orale : phrases inachevées, formes contractées « c'que », onomatopées, répétitions de mots, non-respect de l'inversion du sujet, prépondérance du « on »sur le « nous », etc, et évidemment les faits de langue liés à la situation d'énonciation (référence situationnelle avec les pronoms de la première personne, le présent lié au moment où l'on parle, les déictiques). Faire remarquer les deux emplois d' « aujourd'hui » à la fin du texte, l'un déictique, l'autre non, on pourrait remplacer ce dernier par « actuellement », « de nos jours ».

Il est remarquable que les réparties du sociologue ressemblent plus de l'écrit (on se rappellera qu'ayant à interviewer un certain nombre d'individus, une préparation a été nécessaire).

La rubrique *Faites le point* a pour but de montrer ce qui distingue «l'entretien » de la simple conversation.

La rubrique *Savoir-faire* s'intéresse à la méthode de questionner. Il est préférable donc de choisir les questions « fermées » (auxquelles les réponses sont par « oui » ou « non »).

Recherche documentaire : cette rubrique engage l'apprenant à se documenter sur le métier qu'il aimerait pratiquer plus tard (niveau d'études exigé pour la formation, en quoi consiste la formation, perspective d'embauche, etc.).

Texte page 73 : (d'après des propos recueillis par **M. Brough,** Afrique Magazine 230)

- ***Le contenu culturel :***

Le chapeau donne les renseignements sur la situation de communication et explique pourquoi l'interview se fait à ce moment là : il s'agit de promouvoir le nouveau spectacle de Smaïn.

Dans ce texte, nous analysons trois principes (ou indices) de l'interculturalité qui paraissent à travers certaines réponses de « Smaïn » (l'interviewé est une personne fameuse dans le cadre national et en France). Celui-ci affirme que :

- *« Je ne suis pas du tout communautariste. Je suis un fédérateur avant tout. Si on rit dans la salle à pleins poumons, toutes origines confondues, je suis heureux. »*[125]

Le message que Smaïn veut transmettre grâce à ses travaux artistiques est de faire rire tous les gens sans exception afin de rencontrer malgré la différence, d'unifier les efforts et de faire agir contre les problèmes de l'humanité.

- «*Dans le spectacle, un sketch peut paraître choquant, celui d'un étranger raciste envers les autres étrangers… »*[126]

La réponse de Smaïn montre que l'écriture des sketchs est, pour lui, une manière pour répondre contre les conceptions racistes.

- *« Ma réussite ne m'a jamais éloigné de mes origines, au contraire. Je les revendique haut et fort. Je suis né là-bas, dans une période dite trouble,*

[125] D'après des propos recueillis par M. BROUGH, *Afrique Magazine*, n° 230, cité par Keltoum DJILALI, Amal BOULTIF, Allel LEFSIH in op. cit., p. 73.

[126] *Ibid.*

> *qu'il faut plutôt appeler une guerre. C'est mon histoire, elle est gravée en moi. Je me passionne pour ce pays, pour son passé, et je me tiens informé de ce qui s'y passe. »*[127]

Smaïn exprime fortement son appartenance à la patrie, la vie en France ne détruit pas son identité. Ainsi, son comportement manifeste un grand équilibre culturel traduit par sa passion pour la terre et le pays natal et une ouverture envers les autres en même temps.

- ***La thématique :***

Nous remarquons que, contrairement au texte précédent, bâti sur la chronologie, celui-ci s'organise autour de quatre thèmes (le nombre de répliques du journaliste ne correspond pas à ce nombre : en effet, les trois dernières questions tournent autour du même thème : Smaïn et l'Algérie). La diversité des thèmes a pour but d'intéresser un maximum de lecteurs.

- ***Le lexique :***

L'émotion de Smaïn à l'évocation de son pays natal (l'Algérie) est perceptible dans l'emploi du lexique mais aussi dans l'utilisation des points d'exclamation : mon appartenance, origine magrébine, origines, Algérie, là-bas, ce pays, Constantine, ma terre. D'autres mots sont relatifs à la France : théâtre du Gymnase, Paris, Ambiance cosy. Ils servent à la découverte du pays de la langue enseignée.

[127] *Ibid.*

- ***L'organisation :***

Nous avons vu dans le texte précédent les problèmes liés à l'interrogation. Ce texte est penché sur les actes de parole. Avant cela, il est utile de faire remarquer que le changement d'interlocuteur n'est pas signalé de la même façon que dans le texte précédent. Ici, ce sont les caractères en gras qui désignent la parole du journaliste.

Nous identifions facilement les actes de parole de Smaïn (ex : dénonciation dans la première et la deuxième répliques « j'étais un bon alibi pour certains », « peiné de ce que je ressens en regardant l'actualité » ; blâme dans la troisième où il faut noter le recours à un terme argotique « mec », etc.).

- ***La langue :***

Outre l'échange entre Smaïn et le journaliste (première situation de communication). L'interview est co-réalisée par les deux interlocuteurs pour des lecteurs (deuxième situation de communication) : au niveau de la langue, il est nécessaire de faire remarquer aux apprenants que la langue utilisée est celle de l'écrit. En effet, une interview est récrite et réorganisée par le journaliste pour en faciliter la lecture.

L'activité d'*expression orale* porte une consigne à laquelle l'élève doit répondre et s'exprimer oralement et qui concerne l'image qu'il garde de Smaïn.

La rubrique *Faites le point* donne une définition de ce qui est une interview (la transcription écrite d'une conversation).

Quant au *Savoir-faire* à installer, il s'intéresse à la technique de l'exposé. Le rappel du plan après chaque séquence et la reformulation de l'idée développée avant d'entamer la suivante constitue la bonne méthode pour faciliter l'écoute de l'exposé.

Chapitre trois :

Ce chapitre vise à doter l'apprenant de savoir-faire dans le domaine de l'argumentation. Cette dernière définie simplement ici comme un discours qui met en scène une situation de communication dans laquelle un émetteur (locuteur, scripteur) exprime une opinion et sollicite de diverses manières le destinataire pour le persuader de la justesse de celle-ci. L'argumentation sera étudiée en 2ème et= 3ème AS pour une analyse plus approfondie (types d'arguments, progression du raisonnement, l'implicite du raisonnement, etc.) qui permettra aux apprenants de ne pas être les destinataires « passifs » de ce type de discours.

Le chapitre est divisé en deux séquences.

Objectifs de la première séquence :

- définir l'argumentation.

- déterminer l'objectif d'une argumentation.

- planifier une argumentation.

Objectifs de la seconde séquence :

- s'impliquer nettement dans son discours.

- identifier la fonction « polémique » de l'argumentation.

Texte page 103 : (L'Encyclopédie Larousse, 1999)

Ce texte a un objectif d'enrichissement, il contient une argumentation qui vise à changer les convictions de certains concernant *« la tauromachie »*. Le titre est très expressif : « *La tauromachie : sport, spectacle, ou barbarie ? »*, la forme interrogative est pour poser les deux thèses.

- ***Le contenu culturel :***

Dans ce texte, la composante interculturelle réside dans ce choix de l'argumentation qui sert à définir cette pratique dite *la tauromachie* ou *la corrida*, à présenter les avantages et les inconvénients. Laquelle pratique semble inconnue pour l'apprenant algérien, elle fait partie d'une autre culture *(la culture ibérique ancestrale)*. En ce sens, il est invité de la découvrir grâce aux informations contenues dans le texte.

La tauromachie se tient en Espagne d'avril en octobre dans les fêtes annuelles comportant les courses de taureaux *(ferias)*. Ainsi, sans *la corrida* la race des taureaux de combat n'aurait plus lieu d'exister. Selon l'auteur, le sport tauromachique permet aussi de rapprocher les antagonistes dans leur jeu.

Cependant, elle représente un aspect sanguinaire et elle se finit par la mort du taureau. En France, ladite *corrida* n'est pas pratiquée que dans certaines villes revendiquant cette tradition depuis plusieurs années.

La photographie qui accompagne le texte a pour but d'illustrer son contenu et de faciliter la compréhension des idées.

- ***La thématique :***

Le thème traité dans ce texte est la tauromachie (la corrida, le sport tauromachique) dont elle est à faire découvrir par les apprenants.

- ***Le lexique :***

Les mots utilisés dans ce texte renvoient à cette tradition étrangère et aux pays où elle est pratiquée : tauromachie, corrida, sport tauromachique, culture ibérique ancestrale, férias, ganaderias, course camarguaise, taureaux, Espagne, France.

- ***L'organisation :***

Le texte s'organise autour de deux thèses :

- Thèse 1(1er §) : le point de vue des partisans et argumentation-pour (élément essentiel de la culture ibérique ancestrale).

- Thèse 2(2ème §) : le point de vue des détracteurs et argumentation-contre (spectacle sanguinaire).

- La thèse 1 est reprise dans la conclusion par une nouvelle argumentation (le commentaire et l'intention du scripteur).

- ***La langue :***

La langue utilisée est celle de l'écrit. Le texte paraît très claire et simple (les mots difficiles sont expliqués) car il est destiné à un public très large (extrait d'Encyclopédie Larousse).

L'activité *d'expression orale* sert à discuter la place des animaux dans la vie des hommes et s'ils font assez pour les protéger.

Texte page 109 : (**J. Renard,** *Poil de Carotte,* éd. ENAG)

Ce texte littéraire présente un ancrage culturel à travers certains éléments que nous tentons d'analyser afin de repérer les indices interculturels, tenant compte de la spécificité du texte littéraire, il constitue, selon les mots de M. ABDELLAH-PRETCEILLE et L. PORCHER, *un lieu emblématique de l'interculturel.*

- ***Le contenu culturel :***

L'interculturel se traduit dans le choix de ce sujet qui touchent les relations au sein de la famille. Le traitement de ce texte permet la familiarisation de l'apprenant avec la société et la culture étrangère en rapprochant les points de vue et les conceptions vis-à-vis des relations familiales.

D'un autre côté, l'apprenant découvre dans ce texte les noms propres français grâce aux noms des personnages : M. Lepic, Poil, Félix, Ernestine.

- ***La thématique :***

Cet extrait d'une œuvre littéraire a pour thème les relations affectives à l'intérieur de la famille. Lequel thème inscrit ce texte dans une dimension interculturelle en visant la découverte de la société étrangère.

- ***Le lexique :***

Le lexique est très expressif pour exprimer les sentiments et l'amour des membres de la famille : aime, remercie, cœur, affection, protection, soins efficaces, famille, amitié, haute faveur, reconnaissant, etc.

- ***L'organisation :***

Dans ce texte, il y a une argumentation dans laquelle s'affirme le « je » de la prise de position, le « je » qui revendique la paternité des idées qui sont exprimées (cinquième réplique : « ce que je dis…je l'affirme…je le répétais. »).

La thèse défendue par Poil de Carotte est résumée dans la dernière phrase : l'«affection » doit être « voulue, raisonnée, logique », ce besoin de raisonnement, de logique se traduit dans le discours de l'énonciateur par l'utilisation d'articulateurs logiques « or », « parce que », « mais » ou par des liens implicites de cause à effet (quatrième réplique) pour amener ses interlocuteurs vers la même opinion. La thèse de Poil de Carotte est illustrée par les arguments qu'il présente pour justifier l'affection qu'il porte à son père (« je t'aime parce que tu es mon ami », « amitié comme une haute faveur…que tu m'accordes généreusement») à son frère (« je te remercie…de ta protection», à sa sœur (« tes soins efficaces »). Poil de Carotte défend une échelle de valeurs basées sur la raison et non sur les liens de sang.

La thèse opposée à celle de Poil de Carotte se dégage en creux (noter la fonction des phrases négatives dans le premier paragraphe, de l'interrogation dans le second) : l'affection est obligatoire entre les membres d'une famille, elle est de l'ordre de l'«instinct », on ne doit pas s'interroger sur elle. Cette dernière thèse est celle des autres membres de la famille, trois phrases la montrent :

« Tu ne le répéterais pas deux fois», par cette phrase Félix montre son désaccord et se fait également le porte-parole de sa mère.

« Quel mal vois-tu mes propos ? », « Gardez-vous de dénaturer ma pensée », ces deux énoncés montrent que Poil de Carotte se sent incompris et condamné.

Le «Ah !» dubitatif du père va dans le même sens.

- ***La langue :***

Dans ce texte, l'énonciateur (Poil de Carotte) se manifeste par l'emploi de pronom personnel « je », des expressions et verbes d'opinion (pour moi, je dis, je l'affirme, je le répéterais) et par un vocabulaire mélioratif (une haute faveur, généreusement, je vous remercie, raisonnée et logique) ou péjoratif (ne signifient rien, banale, d'instinct, de routine, etc.). L'emploi des tirets marque un changement d'interlocuteur dans le dialogue et l'échange entre les personnages.

Dans la rubrique *Faites le point*, les concepteurs du manuel explique que la présence de l'énonciateur est traduite par l'emploi du pronom personnel «je», des verbes d'opinion, du vocabulaire mélioratif ou péjoratif. Ce sont les moyens pour introduire ses jugements ou faire son évaluation d'une idée.

Texte page 112 : (**B. Dylan,** version française : Graeme All Wright)

- ***Le contenu culturel :***

La dimension interculturelle se traduit ici dans le choix de cette chanson intitulée *« Qui a tué Davy Moore ? »*. En ce sens, la chanson est un excellent moyen pour

assurer ladite dimension dans l'enseignement du FLE et pour développer, par conséquent, une compétence dite interculturelle, dans la mesure où elle fait découvrir la spécificité de la culture étrangère à travers cet aspect artistique, ainsi que par les valeurs humaines qu'elle peut véhiculer dans l'intention de se communiquer et de rapprocher les points de vue.

De plus, l'exploitation de la chanson en classe du FLE crée un climat de motivation et d'intérêt envers l'apprentissage linguistique et culturel.

Ce texte est la traduction française d'une chanson de Bob DYLAN, célèbre chanteur américain. Il est à recommander évidemment aux enseignants, qui en ont la possibilité, de faire écouter la chanson (même dans sa version américaine) pour que les apprenants puissent faire le lien entre paroles et musique : la musique peut soutenir un texte, le mettre en relief ou masquer sa faiblesse. A défaut, les apprenants peuvent être interrogés sur les chansons célèbres qu'ils connaissent et leur demander de se prononcer.

« Qui a tué Davy Moore ? » est choisi parce que c'est une chanson qui fait réfléchir sur la notion de responsabilité et sur la validité d'une argumentation.

- ***La thématique :***

La chanson fait le procès des principaux acteurs de la boxe mais elle vise également les spectateurs inconscients (« mais la foule aurait sifflé »). Elle met en évidence la responsabilité collective face à cette mort. Son auteur veut montrer que, quelque soit le problème de la société, chacun de nous doit se sentir concerné, car nous faisons justement partie de la société.

- ***Le lexique :***

Le lexique du texte cite un nom propre d'un boxeur américain « Davy MOORE » et grâce la lecture de cette chanson l'apprenant découvre l'histoire de sa mort. Un nombre de mots est relatif au domaine sportif et à la santé : arbitre, boxe, match de foot, manager, santé, malade, mort, coup mortel. L'emploi de certaines expressions explique l'intention de l'auteur « A donné le dernier coup mortel ».

- ***L'organisation :***

La chanson est composée de quatre strophes séparées par un refrain. Outre sa fonction démarcative (secondaire dans ce cas précis parce que les strophes se distinguent également par le changement explicite d'énonciateur (première phrase de chaque strophe « dit le… »), le refrain sert à poser le problème et insiste sur sa non-résolution. Il est utile de mentionner toutefois que la fonction dévolue à tout refrain est de permettre la mémorisation rapide d'une chanson.

Les quatre strophes sont composées de la même façon : leur premier « vers » et leur dernier sont identiques. Il n'en va pas tout à fait de même pour la strophe concernant le dernier locuteur : se questionner alors sur cette différence (le boxeur est l'agent direct de la mort, il fait référence au destin, etc.).

Les énoncés descriptifs (deuxième vers de la deuxième et troisième strophes) et narratif (quatrième et cinquième vers de la dernière strophe) sont à noter car ils explicitent le rapport de la boxe à l'argent (« cigare ») ; à la notoriété (« papier pour la une ») ; mais aussi à l'exploitation de la misère (« de Cuba il a pris la fuite »).

Les divers arguments présentés par les différents accusés étant facilement identifiables, il est plus intéressant de demander aux apprenants :

- de retrouver ce que l'on reproche à chacun des accusés (ex : dans le premier § « si au huitième round j'avais dit assez » implique qu'on a reproché à l'arbitre de ne pas avoir arrêté le match à ce moment-là).

- de montrer que ces arguments ne résistent pas à l'analyse ainsi :

Première strophe : l'arbitre a laissé mourir un homme pour que les gens en aient pour leur argent.

Deuxième strophe : le manager ne s'est pas soucié de contrôler l'état de santé du boxeur avant de l'engager dans le combat.

Troisième strophe : « ça fait partie de la vie américaine » est une constatation, non une justification.

Quatrième strophe : « mais pour ce travail on me paye » légitime ainsi « la fin justifie les moyens », nie les problèmes de conscience que doit se poser chaque être humain avant de commettre un acte. Noter aussi le recours au destin lorsque l'on a plus d'arguments.

- ***La langue :***

La langue est simple. Le but est d'exprimer ses sentiments et faire sentir le problème par tout le monde tout en justifiant les raisons.

L'activité d'*expression écrite* touche au même thème, elle a pour consigne de rapporter à un(e) ami(e) une conversation dans laquelle l'apprenant tente de convaincre son frère, qui n'aime et ne pratique que les sports dangereux, que ce qu'il fait ne mérite pas qu'on perde sa vie.

Chapitre quatre :

Le chapitre est divisé en deux séquences.

Objectifs de la première séquence :

- Retrouver la chronologie des actions.

- Retrouver les moyens mis en œuvre pour attester la réalité des faits (ou pour prendre de la distance par rapport à cette réalité).

- Résumer un fait divers (sous forme de chapeau ou de texte court se limitant au noyau informatif).

- Relater de manière objective un événement.

Objectifs de la seconde séquence :

- Expliquer la fonction des « dires » insérés dans la relation d'événement.

- Retrouver la « voix » du journaliste (marques de l'énonciation, « morale » du fait divers).

- Relater un événement en relation avec son vécu à des destinataires identifiés et en s'impliquant dans la relation.

Ce chapitre a pour objectif de doter l'apprenant de la compétence à relater un événement en relation avec son vécu. Le choix de l'objet d'étude n'est qu'un moyen pour installer les savoir-faire et non une fin en soi, se justifie par le fait de langue qui répond bien à nos préoccupations didactiques : de quoi les apprenants doivent-ils être pour raconter à partir de leur présent ? Il ne s'agit donc pas de produire de véritables fait divers (les apprenants ne sont pas journalistes) mais d'initier les apprenants à la lecture d'articles de presse afin de dégager de ces derniers des outils leur permettant de comprendre le fonctionnement et l'organisation de textes à mettre au service de leur propre visée communicative.

Textes page 124 : (Marianne, du 8 au 14 décembre 2003), (EL Moudjahed, lundi 7 mars 2005)

A travers l'analyse des deux textes de la page 124, nous tentons de repérer quelques indices d'interculturalité. Ces deux textes sont inclus dans le quatrième chapitre « Relater un événement en relation avec son vécu » qui a pour objet d'étude « le fait divers ».

- ***Le contenu culturel :***

Chacun des deux textes constitue « un fait divers », la dimension culturelle et interculturelle réside dans son contenu même *« qui rapporte des évènements réels. Ces événements nous donnent généralement des indications sur une société à un moment donné de son évolution. Le journaliste recueille ses informations auprès de sources qu'il considère comme crédibles et qu'il cite. »*[128] En permettant à l'apprenant algérien de voir ce qui se passe chez les autres peuples, de lire un événement intéressant pour les autres c'est-à-dire un événement qui présente une rupture avec la quotidienneté et qui, en même temps fait partie de l'univers des

[128] *Ibid*., p. 126.

représentations partagé par les lecteurs éventuels. L'événement raconté ou le fait dégagé (de la réalité étrangère) est donc en relation avec le vécu de l'apprenant, il se sent concerné par lui. De ce fait, il se prépare à l'analyse et à la comparaison avec ce qui se passe chez lui.

Dans le texte *« Millionnaires grâce à la grève des éboueurs !!»,* les apprenants s'arrêtent aussi sur les noms propres étrangers : Ezekiel GARNETT et Karen, les personnages de cet événement raconté.

En bas, nous lisons le nom du journal, d'où est extrait ce texte « Marianne » : est l'un des magazines d'information hebdomadaire en langue française, créé par Jean-François KHAN et Maurice SZAFRAN en 1997.

Dans le texte *« Un séisme de magnitude 5,4 secoue le sud du Québec »,* nous lisons le mot « Québec ». Une première compréhension c'est que les événements ou les faits se passent dans ce pays. Puis, d'autres informations pourraient être fournies aux apprenants par le professeur : le Québec est une province de l'est du Canada qui doit son originalité à son peuplement : elle regroupe en effet la majorité des descendants du premier « peuple fédérateur » du pays (les Français) et 80 par 100 de sa population est francophone (la langue française est la première langue enseignée). Face au peuplement anglais qui se développe au XIXe S., les Québécois ont su conserver l'usage de leur langue et ils forment le principal groupe francophone en dehors de la France.

De plus, la lecture de ce texte permet aux apprenants de découvrir certaines régions du Québec et autres : Dickey, l'Etat de Maine, Etats de la nouvelle-Angleterre, le Maine, le New Hampshire, le Vermont, le Massachusetts, New-York.

C'est bien de signaler que ce texte est extrait du journal algérien d'expression française (EL Moudjahed 2005).

- ***La thématique :***

L'objectif de la leçon est bien entendu de lire les textes et puis d'en répondre aux questions récapitulatives suivantes : Qui ? (agent(s) de l'action), Quoi ? (actions), Où ?, Quand ? (circonstances), Comment ? (objet(s) de l'action). Ces questions constituent une compréhension thématique (de quoi s'agit-il ?). Travailler sur la progression thématique est fondamental dans l'étude des faits divers car c'est elle qui porte la dynamique du texte, qui en assure « l'ordre » (il n'est pas utile de s'appuyer sur des articulateurs de type logique puisqu'il ne s'agit pas de retrouver un raisonnement).

- ***Le lexique :***

Par un travail sur le lexique des deux textes, l'apprenant découvre comme c'est déjà cité des noms propres relatifs à la tradition étrangère (Ezekiel GARNETT et Karen), ainsi que les noms de certaines régions (Dickey, l'Etat de Maine, Etats de la nouvelle-Angleterre, le Maine, le New Hampshire, le Vermont, le Massachusetts, New-York).

- ***L'organisation :***

Le texte s'organise autour d'un événement raconté, la narration respecte une certaine progression thématique (la progression est à thème linéaire pour le premier fait divers et à thème dérivé pour le deuxième).

Le fait divers utilise la combinaison passé composé/imparfait. Dans le premier texte, les temps employés sont : le plus-que-parfait marquant l'antériorité des actions par rapport à celles qui sont énoncées au passé composé. Le deuxième texte on remarque l'emploi unique du passé composé pour exprimer les actions délimitées dans le temps.

Il est intéressant de noter que la date de parution de l'article joue le rôle de repère temporel, elle indique le présent de l'énonciation commun au journaliste et aux lecteurs. C'est à partir de la date de parution que sont utilisés les indicateurs de temps : quelques jours plus tard, hier. Le système des temps verbaux et des indicateurs temporels permettent de retrouver la cohésion du texte (récit), l'ordre chronologique des faits.

- ***La langue :***

La langue est distinguée par sa simplicité dans les deux textes. Il s'agit d'un article du journal destiné à un public très large.

L'activité d'*expression écrite* se divise en deux consignes :

- Donner un conseil, en s'appuyant sur les contenus des faits divers et en utilisant un verbe impersonnel, pour : un directeur d'usine, une personne distraite, un policier à un barrage, un conducteur qui a tendance à faire de la vitesse.

- Réécrire le fait divers 4 (par rapport à ce chapitre) de manière à avoir une progression à thème constant.

Les deux rubriques : *Faites le point* donne une définition du fait divers, *Savoir-faire* indique que pour raconter un événement en relation avec son vécu, il faut tenir

compte aux circonstances dans l'événement s'est produit et d'utiliser le passé composé qui est en relation avec le présent de l'énonciation.

Chapitre cinq :

Ce chapitre est consacré à l'étude de la nouvelle, genre qui concentre toutes les particularités du récit. Le but est d'amener les apprenants à la lecture de textes longs, de les initier au « fait littéraire ». Les apprenants seront guidés vers des productions orales et romanceront en adoptant un point de vue externe.

La nouvelle se définit généralement comme étant un genre littéraire narratif fictionnel caractérisé par sa brièveté (encore qu'il est difficile de lui assigner une longueur et sa conclusion généralement ouverte.

La brièveté de certaines nouvelles (parfois une seule page, *« Le chef »* de Buzzati, page 171 du manuel, qui sera objet d'analyse pour ce dernier chapitre) ne diminue en rien la richesse de ce genre. La nouvelle peut aborder une multitude de thèmes et elle peut recouvrir plusieurs registres : réaliste, fantastique, policier, humoristique, etc. Le chapitre comprend quatre séquences.

Objectifs de la première séquence :

- Repérer l'organisation du récit (structure élémentaire).

- Repérer les endroits où un récit peut bifurquer (possibles narratifs).

- Résumer un récit en s'appuyant sur son schéma narratif.

Objectifs de la deuxième séquence :

- Etablir des relations entre le portrait physique, le portrait moral, les paroles et les actions du personnage principal.

- Attribuer la fonction de « force agissante » à des personnages, lieux ou objets.

- Inférer la fonction d'une description.

- Enrichir par un passage descriptif une séquence narrative.

Objectifs de la troisième séquence :

- Retrouver le schéma actantiel qui « porte » un récit.

- Expliquer l'apport des parties discursives dans un récit.

- Rédiger un récit à partir d'un schéma actantiel en y intégrant des paroles.

Objectifs de la quatrième séquence (synthèse) :

- Retrouver le schéma narratif d'une nouvelle (structure complexe).

- Retrouver le schéma actantiel d'une nouvelle.

- Inférer la portée « morale » (ou symbolique) d'un récit.

- Elaborer une fiche de lecture.

Texte page 171 : (**D. Buzzati**, *Les nuits difficiles*, éd. Laffont)

- ***Le contenu culturel :***

Dans le texte *« Le chef »* de Buzzati, qui constitue une nouvelle complète, il est question de faire ressortir les caractéristiques du personnage central et la façon dont dires et actions peuvent contribuer à le caractériser. On constatera que le nouvelliste se focalise sur un aspect du personnage : le sérieux à l'excès, le sérieux jusqu'à la caricature (idée rendue par le fait que le chef considère comme un vice le fait d'aller au travail une heure plus tard le dimanche, pourtant jour férié).

La dimension interculturelle se traduit généralement dans *la nouvelle* par l'effet de réel. Un procédé d'écriture qui consiste à multiplier, dans le récit fictif, des éléments renvoyant à une esthétique réaliste. Ainsi le nouvelliste introduit-il dans la trame de son récit des détails contingents, peu fonctionnels, mais dont la mission est de faire vrai (détails sur le lieu, l'époque de l'action, introduction de références historiques pour parler d'événements ou de personnages, etc.). Jouant sur l'illusion réaliste, il s'efforce donc d'apporter cette touche vériste qui authentifie une situation, un personnage ou un lieu. Cet état de fait a des répercussions sur l'apprentissage culturel de l'apprenant en développant ses connaissances d'autrui ainsi que sa vision du monde.

Nous pouvons montrer d'autres aspects qui peuvent traduire la prise en compte de la dimension interculturelle tel le choix des textes et des extraits des œuvres d'écrivains étrangers. Il s'agit dans ce texte d'un écrivain italien qui explique une certaine conception étrangère de l'homme (étrangère par rapport à l'apprenant), elle se manifeste surtout par la description du trait de caractère qui ressort du portrait du personnage principal.

Nous lisons aussi à travers ce texte *« Même le dimanche il va travailler, même si les ateliers et les bureaux sont vides, mais une heure plus tard, ce qu'il considère*

comme un vice.»[129] Le dimanche constitue un jour férié pour la société étrangère par opposition à la réalité de l'apprenant où le vendredi représente le jour férié, un jour qui prend surtout une valeur sacrée.

Tous ces éléments permettent de mettre en forme « *la différence* » entre les conceptions culturelles et d'impliquer l'apprenant dans une démarche d'analyse et de comparaison afin de développer une compétence interculturelle.

- ***La thématique :***

Dans ce texte, l'auteur vise deux thèmes à savoir : le sérieux au travail et la mort. Ces deux aspects permettent de découvrir un certain état physique, moral et social.

- ***Le lexique :***

Il est notable que le texte est marqué surtout par un emploi des mots et expressions qui renvoient au temps (soixantaine, matin, six heures, été, hiver, sept heures du soir, dimanche, etc.). Le lexique sert à exprimer des détails, il est au service de la description afin de caractériser un personnage. Descriptions et portraits expriment un point de vue subjectif, celui du narrateur auquel le lecteur/apprenant est invité à adhérer.

L'organisation :

Il s'agit de mettre en lumière dans la nouvelle *« Le chef »* le coup de théâtre que constitue la chute par opposition à la première partie du texte, de voir comment l'auteur, pour ménager son effet de surprise, donne d'abord à voir l'importance du chef (comparer l'importance du premier § par rapport au second) pour en montrer

[129] *Ibid* ., p. 171.

la vanité et la fatuité face au destin inexorable qu'est la mort. Toute la morale de ce texte se lit à travers ces dernières lignes en forme de faire-part de décès.

- ***La langue :***

Cette courte nouvelle se caractérise par l'emploi des adjectifs qualificatifs et les répétitions viennent pour donner sens à la reconnaissance par les autres de l'importance du *chef*.

La rubrique *Faites le point* porte sur la description dans la nouvelle. Celle-ci sert à caractériser les personnages par leurs actions ou par leurs paroles.

III.5. Lecture des résultats

Nous lisons ici grâce à cette longue étude de ce manuel, les indices interculturels selon les points suivants :

- ***La thématique :***

Les thèmes formulés dans le programme ont été pris en charge. Les chapitres du manuel (ou les séquences) ont une dominante thématique.

Chapitre 1 : séquence 1 : *la communication (langue orale, langue écrite, le langage de l'image)* ; séquence 2 : *l'environnement de l'homme* ; séquence 3 : *la ville.*
Chapitre 2 : *des métiers.*
Chapitre 3 : *des loisirs.*
Chapitre 4 : *les problèmes liés aux transports, à la sécurité.*
Chapitre 5 : *l'homme et la mer.*

Il est évident que des activités ou des exercices peuvent ne pas respecter tout à fait la thématique du chapitre ou peuvent reprendre des thèmes déjà abordés pour donner à l'apprenant « l'occasion d'apprendre » (pour permettre l'apprentissage, il est nécessaire que la matière soit abordée de façon répétée, qu'un temps suffisant lui soit consacrée, que des occasions de ré-apprentissage soient offertes).

Une thématique offre à l'apprenant d'apprendre tout en étant motivé, tout ce qu'il va apprendre va, d'emblée, servir à la production d'un document écrit, ayant un intérêt au plan de la communication ce qui va réellement donner du sens à

l'enseignement du français, l'apprenant sait et saura à quoi servent les points de grammaire, de conjugaison ou de vocabulaire. Autrement dit, l'apprenant sera capable de réinvestir individuellement toutes les sortes du savoir, acquis antérieurement, dans son comportement quotidien pour exprimer ses idées, ses sentiments, ses arguments et pour être tolérant, tout en ayant comme objectif : apprendre et utiliser une langue ; c'est apprendre à communiquer dans cette langue. Telle est la finalité de l'enseignement du FLE au secondaire.

Les thèmes sont d'ordre général, ceux qui traitent de la communication, des conditions de l'être humain, ainsi que de son environnement. Ils conduisent l'apprenant vers un horizon de réflexion et de compréhension très large, afin de développer ses capacités de communiquer et de comprendre les idées d'autrui tout en dépassant son propre système de référence vers d'autres perspectives.

Les thèmes sus-cités peuvent être exploités par l'enseignant afin de développer la dimension interculturelle en classe en lui permettant de choisir les supports les plus simples et ceux qui sont au service d'objectifs d'enrichissement culturel et interculturel.

Ainsi, une étude approfondie à travers cette thématique doit tenir compte non pas de seul aspect linguistique du texte mais aussi de son potentiel culturel.

- ***Les personnages :***

Les auteurs du manuel analysé ne choisissent pas de personnages unitaires pour les textes de leçons, chaque leçon a ses propres personnages. Mais, les noms propres

utilisés sont significatifs pour notre analyse. Nous savons bien que le nom propre renvoie à une culture et c'est pour cela qu'il nous intéresse.

Le manuel est ouvert à l'espace culturel français, proposant une grande quantité de noms français.

Dans le manuel analysé, nous enregistrons une quantité assez importante de noms propres, avec une préférence marquée à une grande fréquence pour les noms propres à l'espace français et étranger en général (ex. Martin Hugo Victor, Bonaparte Napoléon, Michel Serres, Denis Demonpion, Poil, Félix, Ernestine, Lepic, Virginie, Aubain, Félicité, Paul, Davy Moore, etc.).

Le manuel actuel de 1ère ASL ne choisit plus la présence d'un ou de plusieurs personnages accompagnateurs pour la présentation des contenus. Pour ce manuel de lycée, pour les adolescents, les auteurs préfèrent une structure plus dynamique, basée sur des documents authentiques, des extraits de textes où les noms propres appartiennent à l'espace français et francophone. Les noms arabes apparaissent aussi dans ce manuel (Kamel, Amar, Mohamed DIB, Mouloud FERAOUN, Smaïn, Houria, Fatiha), il s'agit des noms des personnes réelles présentés et des noms des écrivains algériens d'expression française ainsi que les noms des personnages de leurs œuvres littéraires.

Le manuel fait donc des références à l'espace algérien par l'intermède des noms, très connus à l'étranger, des écrivains et des vedettes. Ce sont des références culturelles, car nous considérons que la meilleure façon de présenter, de valoriser et de faire connaître l'Algérie est sa culture et son Histoire. La présence dans ce manuel analysé de ces références culturelles à l'espace algérien exprime le désir et

l'intention des auteurs de transmettre et d'inculquer aussi aux élèves une sorte de fierté nationale.

- ***Références géographiques :***

Le manuel de 1ère ASL fait preuve d'ouverture sur la France. Les références géographiques françaises sont multiples, des villes, des régions, des rivières, sont présentés. Cependant, ledit manuel s'intègre dans la ligne habituelle de l'opacité culturelle, proposant aux apprenants des références géographiques majoritairement algériennes.

Dans le manuel les références géographiques françaises et francophones sont multiples : Paris, le Québec, Bruxelles, Dickey, l'Etat de Maine, Etats de la Nouvelle-Angleterre, le Maine, le New Hampshire, le Vermont, le Massachusetts, New-York, etc.

Le manuel s'ouvre à l'espace international, il est ouvert aux différents continents (l'Afrique, l'Asie, les Amériques, l'Europe) avec de riches références géographiques permettant l'ouverture culturelle.

- ***Références littéraires :***

En ce qui concerne les références littéraires, le manuel analysé propose des textes de lecture. Ces textes sont puisés d'œuvres d'auteurs connus (Victor Hugo, Jean De

La Fontaine, Guy De Maupassant, Albert Camus, Emile Zola, Jule Verne, Jule Renard, C. Baudelaire, G. Flaubert, Balzac, Diderot, E. Hemingway, D. Buzzati…).

La représentativité des écrivains français semble être significative dans le manuel, objet de notre analyse. Ils y occupent plus de place en comparaison avec les autres. Une telle représentativité, nous permet de dire que ce choix des auteurs est certainement voulu par les auteurs du manuel pour au moins donner aux apprenants de 1ère ASL l'occasion de connaître et la langue française et les écrivains français, surtout les plus célèbres parmi eux. Nous pouvons noter, que les textes des écrivains algériens d'expression française qui gagnent aussi une place, mais moins importante par rapport à ceux des écrivains français. Nous pouvons signaler aussi que les textes des écrivains algériens d'expression française sont représentés en quatre occurrences (textes de : M. FERAOUN, J. AMROUCHE, T. AMROUCHE, M. DIB). Pour ce qui est des écrivains autres que français et algériens, nous pouvons dire qu'ils sont aussi représentés dans plusieurs textes regroupés dans le manuel.

Or, nous remarquons que des textes pris de l'actualité à côté des textes littéraires, retrouvent une place à travers des extraits des articles de presse, des magazines ou des encyclopédies, ce sont en général dans le document authentique.

- ***Références culturelles et politiques :***

Les références culturelles et politiques françaises ne sont pas significatives du point de vue quantitatif, le manuel abonde en références culturelles nationales et internationales orientant sa ligne d'ouverture vers les autres cultures.

- ***Références économiques et sociales :***

L'économie, française ou francophone, ne semble pas intéresser le manuel de 1ère ASL qui ne fait pas de références à ce secteur. Il y a quelques mentions concernant le travail (les métiers), les moyens de transport et les villes.

- ***Références historiques :***

Il n'y a plus de références à l'histoire française et même à l'histoire nationale. La thématique du manuel ne fait pas allusion aux références historiques.

- ***Références à la vie de tous les jours :***

La vie de tous les jours est présentée dans les textes du manuel en faisant des références à tous les aspects de la vie quotidienne. Le manuel est ouvert sur la vie des jeunes, la vie des femmes, la vie dans les villes, les métiers, les loisirs, les manifestations culturels et artistiques.

L'analyse du manuel de français de 1ère ASL nous a permis de constater l'ouverture culturelle. Malgré le fait que le manuel soit ouvert à la culture française, nous constatons un manque de contenus spécifiques à la formation interculturelle : il y a très peu de références aux habitudes de la vie française, aux conditions de vie, aux relations interpersonnelles, au système de valeurs, aux croyances, au savoir-faire, aux comportements rituels ou à la gestualité.

Le manuel de 1ère ASL s'ouvre vers la modernité, vers les aspects de civilisation, le document authentique retrouvant sa place privilégiée. Le professeur est devenu un médiateur culturel. La méthode de l'approche communicative, utilisée dans l'enseignement algérien des langues étrangères, accorde une grande importance à l'enseignement de la civilisation.

Conclusion générale

> *«Il suffit pas d'être autre pour voir : car de son point de vue à lui, l'autre est un soi, et tous les autres sont des barbares. L'isotopie doit être vécue de l'intérieur : elle consiste en la découverte, en son cœur même, de la différence entre ma culture et la culture, mes valeurs et les valeurs. On peut faire cette découverte par soi sans jamais quitter le sol natal, en s'aliénant progressivement mais jamais entièrement de son groupe d'origine : on peut y accéder à travers l'autre, mais dans ce cas aussi il faut en être passé par une mise en question de soi qui seule garantit qu'on saura porter sur lui un regard attentif et patient. C'est en somme l'exilé, de l'intérieur ou à l'extérieur, qui met toutes les chances de son côté. »*[130]

Au terme de notre travail de recherche, qui reste ouvert à de nouvelles perspectives, nous voulons nous rappeler que la notion d'interculturel qui fait l'objet central de notre étude existait déjà à travers les comportements de notre prophète (QSSSL), et nous retrouvons ses principes dans notre livre sacré.

Il est certain que les hommes ont toujours manifesté leur capacité à se différencier entre eux, à produire des variations culturelles, repérables, leurs coutumes, leurs langues, leur mode d'appréhension du réel, leur façon de structurer des institutions. Dans la confrontation avec la multiplicité des cultures, les hommes ont été régulièrement gênés par l'existence de la différence.

C'est pourquoi, à la lumière de tous les événements désavantageux qui se produisent dans le monde, à cause de l'incompréhension de l'autre avec tout ce qui fait son identité et le fondement de sa personne propre, il devient indispensable de sensibiliser les individus, les apprenants en particulier, au relativisme culturel afin de développer leurs capacités à s'ouvrir sur ce qui est différent dans un sens positif et non dans le sens restrictif de la tolérance des codes culturels étrangers, en acceptant leur légitimité sans nécessairement avoir à les adopter pour soi.

[130] Aline GOHARD-RADENKOVIC, *Communiquer en langue étrangère*, Editions Scientifiques Européennes, Berne, 2004, p. 232.

Dans la perspective de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (FLE) et partant du constat que tout apprentissage investit non seulement nos capacités cognitives mais aussi notre affectivité, un souci majeur s'impose : dans quelle mesure chacun de ces facteurs entre en jeu dans un apprentissage linguistique et culturel ?

Comme nous l'avons vu, depuis quelques années, une réponse surgit comme une fée qui semble capable d'apporter des solutions, c'est l'approche interculturelle qui a pour finalité de connaître les autres et les accepter pour ce qu'ils sont, dans un mouvement réciproque d'ouverture et de disponibilité, tout en gardant notre appartenance et nos racines culturelles. Cette nouvelle approche est bénéfique à condition qu'elle ne se transforme pas en nouvel idéalisme généralisant l'attitude interculturelle comme dernière solution de tous nos maux.

> *« Qu'est ce que l'interculturel ? Honnêtement, nous l'ignorons. Nous l'ignorons parce que justement l'interculturel n'est pas à définir mais à vivre (...). L'interculturel est à saisir au cœur de la tolérance interculturelle. L'interculturel ne peut souffrir d'être emprisonné dans des concepts étroits, dans des notions rigides ; l'interculturel vagabonde parce qu'expression particulière de l'inconstance humaine. »*[131]

Il s'avère davantage que le processus d'émancipation culturelle inhérent à l'apprentissage des langues est une expérience d'une complexité telle qu'elle ne se résume pas à la grammaire, à la sémantique, aux visites en pays étrangers, à la lecture de la littérature étrangère, à l'étude des systèmes politiques d'autres pays, des problèmes sociaux et des événements historiques. Elle comprend toutes ces activités intellectuelles sans se limiter à celles-ci. C'est une expérience d'ordre émotionnel.

Au terme de notre mémoire, nous arrivons à tirer tous ces enjeux qui se cachent derrière l'action politique et didactique de l'enseignement du FLE dans une

[131] Abdellouahab DAKHIA, op. cit., p. 322.

perspective interculturelle en Algérie. La lecture du programme et des finalités de l'enseignement du FLE au secondaire qui s'inscrivent bien entendu dans la nouvelle réforme du système éducatif nous a permis de remarquer la volonté déclarée par l'institution politique pour former la nouvelle génération à l'ouverture et au respect de l'autre, mais aussi et surtout à avoir confiance en soi, se réconcilier avec nos valeurs propres et s'imposer dans un monde qui chante la mondialisation/globalisation pour faire sortir l'Algérie de sa timidité concernant la recherche appliquée.

> *« Qu'est-ce qu'une réflexion sur le manuel scolaire nous aura permis de saisir sinon l'entendement d'une réalité politique complexe pour un paysage linguistique à défricher avec les outils efficaces d'une décolonisation de la pensée »*[132].

Tout au long de notre travail qui se veut vérificatif du passage des intentions de la politique éducative ; de la sensibilisation à l'interculturel et de l'acquisition de la compétence interculturelle à la mise en œuvre didactique dans le processus d'élaboration des manuels scolaires.

Nous avons essayé dans cette optique, de mettre en lumière le support qui nous semble le plus légitime en classe de langue, le manuel scolaire (1ère ASL), ceci doit être représentatif de la conception étatique dans le domaine de l'enseignement des langues (ici le FLE) et par conséquent, l'enseignement culturel inhérent à celui-ci.

En s'interrogeant sur la complexité de l'objet « culture », et des difficultés de sa « didactisation » en classe de langue, C. PUREN écrit : *« l'essentiel de la problématique culturelle apparaît ainsi déterminé par cette complexité fondamentale de son objet qui le rend bien plus difficile à didactiser que l'objet*

[132] *Ibid.*

langue étrangère, c'est-à-dire plus résistant aux opérations didactiques de base. »[133]

Ainsi, notre lecture du contenu du manuel de 1ère ASL nous fait rendre compte au caractère implicite de la dimension interculturelle, l'apprentissage des valeurs se fait à un niveau implicite. Nous avons tiré quelques indices à partir de la lecture du contenu culturel, de la thématique, du lexique, etc.

Si la pratique de classe en matière d'activités langagières se base sur le « linguistique », le contenu culturel est surtout implicite, serait écarté ou marginalisé vu la nature de sa complexité : décortiquer toute connotation qu'elle soit des mots ou des énoncés s'avère ainsi une activité qui dépasse le niveau réel des élèves en français.

Ainsi, *« dans une formation à l'interculturel, l'enseignant doit représenter à la fois l'intercesseur de la culture d'origine auprès de la culture d'acquisition et l'intermédiaire obligé et privilégié entre la culture d'appartenance et la culture étrangère. »*[134]

D'un point de vue didactique, l'enseignement/apprentissage d'une culture autre que la culture d'appartenance étrangère nécessite la mise au net d'une approche dite « approche par les parcours d'apprentissage ». Laquelle approche doit s'inscrire dans une perspective interculturelle qui seule garantit un parallélisme dans l'accroissement de l'acquis linguistique et de la compétence interculturelle.

Dans cette optique, nous considérons que l'apprentissage d'une culture autre que la culture maternelle relève principalement de l'ordre de la découverte individuelle (chaque élève l'acquiert à sa propre façon et son propre degré d'assimilation). De ce fait, le dispositif d'enseignement culturel serait aménagé de manière à permettre

[133] C. PUREN, « Les langues Modernes », n° 4, 1998, in http//allemande.paris.iufm.fr/grundrisse/article.php3?id_article=107.
[134] Abdelouaheb DAKHIA, op. cit., p. 279.

l'acquisition de la compétence interculturelle, à permettre aux élèves désirant développer leurs connaissances en culture étrangère d'effectuer leurs propres parcours, d'y faire leurs expériences personnelles et de s'en faire leurs propres représentations. Nous mentionnons ici la pédagogie du projet sur laquelle s'appuie la méthode du manuel et qui peut jouer un rôle très important dans ce parcours.

A la fin de ce travail, nous rappelons qu'en aucun cas il ne peut prétendre à une lecture exhaustive quant au contenu culturel et interculturel articulé par le discours du manuel d'enseignement du français de 1ère ASL, et conjugué par les pratiques de classe via le discours de l'enseignant et des activités à explorer.

En effet, tout contenu interculturel, qu'il soit explicite ou pas, connoté ou dénoté, est légitime, en raison du rapport d'indissociabilité qu'entretiennent langue et culture. Cette dernière, prise dans sa conception la plus large, œuvre à tous les domaines de la vie.

> *« La langue n'est pas un outil neutre, c'est un phénomène de civilisation qui porte en soi les symboles et les valeurs de la culture dont elle est issue (...) lorsqu'on enseigne une langue à un enfant, on ne lui apprend pas seulement le vocabulaire, la grammaire ou la phonétique, mais on lui transmet aussi, le plus souvent de manière inconsciente des notions et des conceptions propres au contexte socio-culturel de cette langue. »*[135]

Les résultats auxquels nous avons abouti, nous permettent de dire que les cours de français ne sont pas basés sur le « culturel » proprement dit, et l'acquisition d'une compétence interculturelle n'est généralement pas présentée comme l'un des objectifs principaux d'apprentissage.

De plus, acquérir une compétence interculturelle en français relève donc d'un processus de formation personnelle en dehors du lycée. Ladite compétence est marginalisée par les concepteurs du manuel. Ceux-ci ont une conception très

[135]J. SALMI, *Crise de l'enseignement des langues et reproduction sociale,* Editions maghrébines, 1985, p. 120.

restrictive et limitée sur la notion d'interculturalité. De même, le manuel présente parfois le culturel national et international dans le contenu des textes, le lexique et dans certains discours iconographiques.

La thématique du manuel insinue aussi bien implicitement qu'explicitement une part de la formation interculturelle. L'apprenant peut se connaître et connaître autrui, il s'identifie dans la thématique du manuel, cela reste d'une importance majeure dans une perspective interculturelle.

Or, quelles que soient les méthodes ou les pédagogies adoptées jusqu'alors, à savoir : la méthode audio-orale, audiovisuelle, l'approche communicative, la pédagogie de l'U.D, et tout récemment la pédagogie du projet ; la situation alarmante de l'enseignabilité du français s'aggravent d'un jour à l'autre.

Enfin, et pour clôturer ce travail nous nous adressons aux concepteurs, aux chercheurs, et aux responsables à la tutelle, et nous leur demandons d'ouvrir un débat objectif et intégré discutant, en particulier, la possibilité de concevoir un manuel équilibré, riche et motivant, représentant à la fois, et la culture arabo-musulmane de l'apprenant et la culture universelle de l'humanité, un manuel qui incarne effectivement la démarche interculturelle, afin de valoriser une conception objective de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/Altérité tout en s'inscrivant dans une dimension éthique qui vise la formation de l'individu par l'installation d'une compétence interculturelle, des attitudes de tolérance et de paix.

Il est indéniable dans ce contexte de multiplier les efforts pour promouvoir l'ouverture sur le monde et le respect de la diversité. *« Aidons l'Algérie à vivre le temps de la mondialisation, de l'interculturel et de l'éclatement des frontières. »*[136]

[136] S. KHADHRAOUI, « Pour un réel aménagement linguistique en Algérie », *Actes du séminaire « Quelle stratégie linguistique pour l'Algérie ? »*, 19-20-21 novembre, 2005, Batna, p. 265.

Références bibliographiques

Ouvrages

1- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *Vers une pédagogie interculturelle,* Ed. Anthropos, Paris, 1996.

2- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *L'éducation interculturelle*. Que sais-je ?, Ed. PUF, Paris, 2004.

3- ALENGARABATO M.-Carmen et al., *Les représentations interculturelles en didactique des langues-cultures, enquêtes et analyses,* Ed .L'Harmattan, Paris, 2003.

4- AMOSSY Ruth, HERSCHBERG PIERROT Anne, *Stéréotypes et clichés,* Ed. ARMAND COLIN, Paris, 2005.

5- BAUMGRATZ-GANGL Gisela, *Compétence transculturelle et échanges éducatifs,* Ed. Hachette, Paris, 1993.

6- BEACCO Jean-Claude., *Les dimensions culturelles des enseignements de langue,* Ed. Hachette livre, Paris, 1995.

7- BEACCO Jean-Claude et al., *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues,* Ed. Presses Universitaires de France, Paris, 2005.

8- BENHAMOU Françoise, *L'économie de la culture,* CASBAH Editions, Alger, 2003.

9- BORNE Dominique, *Le Manuel Scolaire*, Programme de Travail 1997-1998, Thème 2, Inspection Générale de l'Education Nationale, Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 1998.

10- BOURDIEU Pierre., *Réponses*, Ed. Librairie Arthème / Fayard. Paris, 1982.

11- BOUZAR Wadi., *La culture en question*, Ed. ENAL, Alger, 1984.

12- BYRAM Michaël, *Culture et éducation en langue étrangère,* Ed. LAL, HATIER /Didier/Crédif, Paris, 1992.

13- BYRAM Micheal, GRIBCOVA Bella, STRAKEY Hugh, *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, une introduction pratique à l'usage des enseignants,* Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002.

14- CAMILLERI Carmel et al., *Stratégies identitaires*, Ed. Presses Universitaires de France, Paris, 2000.

15- CASTELLA Paul, *La différence en plus, approche systémique de l'interculturel,* Ed. L'Harmattan, Paris, 2005.

16- CASTELLOTTI Véronique et al. *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Ed. Université de Rouen, 2001.

17- Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, conseil de l'Europe, Didier, Strasbourg, 2000.

18- CARLO (de) Maddalena, *L'interculturel,* Ed. CLE International, Paris, 1998.

19- CASTELLOTI Véronique, PY. Bernard, *La notion de compétence en langue*, Ed ENS Editions, Paris, 2002.

20- CHARKAOUI Mohamed., *Naissance d'une science sociale : la sociologie selon Durkheim*. Editions Librairie DROZ. Genève/Paris. 1998.

21- CHISS Jean-Louis., DAVID Jacques., REUTER Yves., *Didactique du français*, Ed. Deboek, Paris, 1997(2005).

22- CLANET Claude, *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines* (Tom 1), Colloque, ERESEL, Toulouse, 1985.

23- Conseil National Economique et Social, Rapport : Apprentissage et Formation Professionnelle ou les Transmissions du Savoir, Rencontre Internationale des Conseils Economiques et Sociaux, Caracas, 1997.

24- DE CERTEAU Michel, *L'invention du quotidien. Tom 1 : Arts de faire.* Ed. Gallimard. Paris. 1990.

25- DE SAUSSURE Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Ed. Payot, Paris (1915)1987.

26- DUFAYS Jean-Louis, *Stéréotype et lecture*, Ed MARDAGA, Liège, 1994.

27- GUERRAOUI Zohra, TROADEC Bertrand, *Psychologie interculturelle*, Ed. ARMAND COLIN/HER, Paris, 2000.

28- FRANCOIS-MARIE Gérard, XAVIER Roegiers, *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, Ed. De Boeck Université, Bruxelles, 1993.

29- GALISSON Robert., PUREN Christian, *La formation en questions*, Ed. CLE International, Paris, 1999.

30- GERMAIN Claude, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Ed. CLE International, Paris, 2001.

31- GOHARD-RADENKOVIC Aline, *Communiquer en langue étrangère,* Edition scientifiques européennes, Berne, 2004.

32- GUILLOU Michel, *La francophonie, nouvel enjeu mondial*, Ed. Hâtier, Paris, 1993.

33- HADDAD Katia*, Diversité linguistique et culturelle et enjeux du développement*, Ed. AUPELF-UREF, Paris, 1997.

34- HYMES D. H.*, Vers la compétence de communication*, Credif, Ed. Hatier, Paris, 1973.

35- KERZIL Jennifer, VINSONNEAU Geneviève, *L'interculturel : Principes et réalités à l'école*, Ed. SIDES, Paris, 2004.

36- LUHAN Mc., *La galaxie Gutenberg*, Ed. Gallimard, Paris, 1967.

37- MACKEY William, *Bilinguisme et contact des langues,* Ed. Klincksieck, Paris, 1976.

38- MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères,* Ed. PUF, Que sais-je ?, Paris, 1993.

39- PORCHER Louis, *Le français langue étrangère,* Ed. Hachette, Paris, 1995.

40- PORCHER Louis, ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *Education et communication interculturelle*. Ed. PUF. Paris. 1996.

41- PUREN Christian., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues,* Ed. NATHAN-Clé International, DLE, Paris, 1988.

42- QUQ Jean Pierre, GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Ed. Horizon Groupe, Paris, 2002.

43- Rapport mondial sur le développement humain 2004 : *la liberté culturelle dans un monde diversifié*, programme des Nations-Unies pour le développement (PNUD), Paris, 2004.

44- RICHAUDEAU François, *Conception et production des manuels scolaires, guide pratique*, Edition UNESCO, Paris, 1979.

45- TARIN René, *Apprentissage et diversité culturelle et didactique : Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*, EDITIONS LABOR, Belgique, 2006.

46- THEVENIN André, *Enseigner les différences*, Coll. La pédagogie des cultures étrangères, Editions Etudes Vivantes, Paris, 1980.

47- VILLANOVA Roselyne, HILY Marie-Antoinette et VARRO Gabrielle (eds), *Construire l'interculturel ? De la notion aux pratiques*, Ed. L'Harmattan, Paris, 2001.

48- WIDDOWSON H-G., *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Coll. Langues et apprentissage des langues. Les Editions Didier, Paris, 1996.

49- ZARATE Geneviève, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier / Crédif, Paris, 1991.

Revues et articles

1- AUGER Nathalie, « Manuels et stéréotypes », in *Le Français dans le Monde*, n° 326, CLE International, Paris, mars - avril 2003.

2- ACHOUCHE M., « La situation sociolinguistique en Algérie », in *Langues et Migrations*, Centre de didactique des langues, Université des Langues et Lettres de Grenoble.

3- BOUHADIBA Farouk., « Continuum linguistique ou alternances de codes ? », in *Cahiers de linguistique et didactique*. DAR ELGHARB, Alger, 2002.

4- FLAYE SAINTE MARIE Anne., « la compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale » in *Les cahiers de l'actif*, Actif, Paris, 1997.

5- NYSSEN Hubert, « L'Algérie en 1970, telle que j'ai vue », in *Jeune Afrique*, collection B, Arthaud, Paris, 1970.

6- LEGENDRE Marie-Françoise « Pratique réflexive et études de cas : Quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maitres ». Revue des sciences de l'éducation, Vol XXIV. N° 2. (1998).

7- CAUBET Dominique, « Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé ? », in *plurilinguisme, alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues*, n°14, décembre 1998.

8- SEDDIKI Aoussine, « Quelles actions audio-visuelles pour le français précoce en Algérie? », in *Penser la Francophonie, Concepts, Actions et Outils linguistiques* (collectif), AUF, Editions des Archives Contemporaines (EAC), 2004.

9- TOST PLANET Manuel A., «Statut, objectifs et caractéristiques actuelles de l'interculturel en didactique des langues », in *Les Langues Modernes*, n°03, Ed. Nathan, Paris, 2002.

Dictionnaires

1- CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris, 2003.

2- FERREOL Gilles et JUCQOIS Guy (sous la dir. de), Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles, ARMAND COLLIN, Paris, 2004.

3- GALISSON Robert, COSTE Daniel, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris.

Sitographie

1- CAMBRIA Antonella, in Haydée MAGA, en collaboration avec Manuela FERREIRA PINTO, «Former les apprenants de FLE à l'interculturel » sur www.francparler.org/dossiers/interculturel former.htm, consulté le : 20-04-2007.

2- DAHOU Foudil, « Didactique des langues recherche scientificité en Algérie : vers une gestion du patrimoine linguistique et des mentalités» sur : www.oasisfle.com/ f_dahou_univers_ ouargla.htm, consulté le : 11-11-2006.

3- JAUDEAU M., La FAD http://www.thot.cursus.edu consulté le : 07/01/2009.

4- RAHAL Safia, « La place du français dans la réalité algérienne, la francophonie en Algérie : Mythe ou réalité ? », *Cultures et langues, la place des minorités*, sur : http://www.initiatives.refer.org/Initiatives-2001/_notes/accueil.htm, consulté le : 12-07- 2009.

5- L'enseignement /apprentissage des langues étrangères, « le plan d'action de la mise en œuvre de la réforme du système éducatif », (source du document : Centre National de Documentation Pédagogique, paru dans les bulletins mensuels

d'information du CNDP. Edition N°57 du 1 novembre 2003) sur : http://www.oasisfle.com/documents/reforme_du_syst-educ-alg.htm, consulté le : 12- 07- 2009.

6- *Le manuel scolaire. Son évolution : pourquoi et en quoi les manuels ont-ils changé ?*, in http://www. savoirlivre.com / manuel.

7- MAGA Haydée, en collaboration avec Manuela FERREIRA PINTO, «Former les apprenants de FLE à l'interculturel » sur www.francparler.org/dossiers/interculturel former.htm, consulté le : 20-04-2007.

Documents pédagogiques

1- DJILALI Kaltoum, BOULTIF Amal, LEFSIH Allel, *Français, Première Année Secondaire Lettres*, Ed. Office National des Scolaires, O.N.P.S, Alger, 2005-2006.

2- *Programme (première année secondaire)*, Ministère de l'Education Nationale, Commission Nationale des Programmes, Ed O.N.P.S, 2005.

Glossaire

Altérité : L'altérité c'est l'autre en tant qu'autre, c'est-à-dire, comme moi, un sujet (responsable et absolument singulier, incomparable) ; il est à la fois différent de moi et identique à moi en dignité. L'altérité est un concept qui recouvre l'ensemble des autres considérés eux aussi comme des ego (alter ego) et dont je suis moi aussi l'alter ego, avec droit et devoir. Pour être moi j'ai besoin que les autres (l'altérité) existent. Tout sujet suppose une intersubjectivité et, en même temps, éprouve toujours la tentation de réduire l'autre à un objet, grand danger contre lequel il faut sans cesse lutter et soi-même, pour les relations humaines.

Anthropologie culturelle : un domaine de l'anthropologie générale. Elle est une expression relativement récente, très en vogue en Amérique, surtout après les travaux de KROEBER. Elle veut caractériser une étude plus large, moins spécifiée sociologiquement que l'anthropologie sociale, où l'on assiste sur l'unité synthétique de tout le genre de vie autour d'une culture propre. Celle-ci est le principe organisateur qui donne l'intelligence de toutes les données, depuis les techniques et les modes de maîtrise de la nature jusqu'aux formes de rapports sociaux, aux croyances et aux expressions artistiques.

Le champ de cette discipline intéresse au premier chef l'enseignement des langues. Pour tout ce qui touche d'abord à l'approche de la « civilisation » étrangère. F. DEBYSER se demande s'il existe « une anthropologie structurale applicable ou appliquée à l'enseignement de la civilisation ». Mais aussi et surtout pour l'apprentissage linguistique proprement dit, surtout si l'on tient à enseigner la langue en fonctionnement dans des discours en situation. La sémantique, non seulement pour ce qui est des aspects dénotatifs, mais aussi pour rendre compte des valeurs d'usage et des connotations, aura besoin de contacts avec l'anthropologie.

Approche des textes : Apprendre à lire les textes, avoir une méthode, est un savoir-faire indispensable à faire acquérir aux apprenants. La pratique des textes dans cette optique doit permettre de rattacher des idées secondaires à une idée directrice, de faire apparaître les rapports qu'entretiennent ces différentes idées entre elles. Elle fait découvrir les intentions du scripteur par l'étude des faits de langue investis dans le discours. Elle s'interroge sur l'opportunité des formes de discours par rapport à ces intentions, elle s'interroge sur la validité des énoncés par rapport au thème du discours, au type de destinataire visé, aux explications avancées sans juger le texte. Les questionnaires proposés ciblent ces aspects en priorité et visent à installer ainsi une méthode d'approche des textes qui permet de découvrir le texte dans toutes ses dimensions : historique, psychologique et culturelle. Ces dimensions permettent à l'apprenant d'investir ses capacités intellectuelles et de compréhension.

Assimilation : C'est une conduite active par laquelle le sujet modifie les données extérieures du milieu et structure celui-ci. Il représente donc l'action qu'un sujet opère sur un objet pour absorber celui-ci, c'est-à-dire pour le transformer en lui imposant sa loi.

Autarcie culturelle : Etat d'une collectivité humaine qui se suffit à elle-même, a très peu d'échanges (culturels, intellectuels, commerciaux, etc.) avec l'extérieur.

Culture / Civilisation : Depuis deux siècles, dans de nombreux pays, les notions de « culture » et de « civilisation » sont l'objet d'interprétations diverses de la part des historiens, des philosophes et des sociologues. Selon les auteurs, les deux termes peuvent entretenir des rapports plus ou moins nets : d'opposition, de successivité, de complémentarité, d'inclusion et d'équivalence.

Dans l'enseignement des langues, c'est à l'acception qu'on réfère le plus souvent, parce que la culture « ensemble de caractéristiques propres à une société donnée » se trouve directement impliquée dans chaque système linguistique, mais c'est encore au terme « civilisation » (qui ne satisfait pourtant presque personne) qu'on a généralement recours pour dénoter « culture ».

La culture consiste en un système complexe, matériel immatériel, qui pèse, implicitement ou explicitement, sur le comportement des membres d'un groupe.

La culture apparaît comme une totalité complexe, un système symbolique de signification se transmettant d'un moment à un autre et se transformant sans cesse. Cette conception a l'avantage de récuser radicalement tout « culturalisme » qui enfermerait les individus dans une culture et une seule.

Discrimination : Versant escarpé des pratiques auxquelles donneraient lieu les préjugés et les stéréotypes, notions abordées ailleurs dans ce domaines. La discrimination peut précéder la verbalisation d'un préjugé. Elle peut, parfois, ne pas s'appuyer sur une légitimation : la persécution et la violence ont comme caractéristique de se dérouler dans un brouillard de justifications ou bien dans un entre-deux sociétal et moral. Dans les lots des comportements discriminatoires, on doit spécifiquement inclure toutes les formes de menaces ou d'atteintes contre les droits de l'homme.

Ethnie : Désigne un regroupement humain qui se réclame d'une même origine, possède un nom (ethnyme ou ethnonyme) et une tradition culturelle commune. Ses membres ont conscience de partager une langue, un territoire et une histoire identiques.

2

Ethnologie : Discipline ayant pour objet l'étude théorique et interprétative des groupes humains (et de leur culture)et visant, à partir des faits décrits par l'ethnographie, à dégager ou à mettre à l'épreuve des lois et des modèles. Pour l'ethnologue, la mise en relation, la comparaison, réalisées à travers l'espace et/ou à travers le temps, s'impose en tant que procédés de recherche.

Identité : Notion transversale aux sciences humaines, l'identité a été étudiée en psychologie, particulièrement en psychologie sociale, mais aussi en sociologie et en ethnologie. C'est donc ces trois niveau (l'individu, le groupe, la société) qu'elle détient un intérêt pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, qui jouent un rôle important dans la formation puis la dynamique identitaire.

Ainsi, l'identité est conçue comme le résultat de constructions et de stratégies ; elle est toujours en évolution et en recomposition, d'où la notion de « dynamiques identitaires » qui vaut aussi bien au niveau de l'individu qu'à celui de des sociétés.

Mondialisation : Le contraste est grand entre la signification véritable du mot et l'affectivité dont il est couramment chargé. Le mot soulève des prises de position critiques et des réactions hostiles, étant associé à la dictature des marchés financiers, à la négation de la diversité culturelle et à la domination du libéralisme américain. La démarche passe d'abord par l'identification d'un phénomène complexe et multiforme, en privilégiant sa dimension économique même si elle n'est pas exclusive, qui semble remettre en cause le cadre de référence étatique. Elle conduit ensuite à examiner les risques encourus et les reproches couramment formulés qui ne doivent pas aboutir à sous-estimer les apports. Enfin se trouve posée la question fondamentale de la recherche d'une gouvernance universelle.

Psychologie : La psychologie est la discipline, comportant de nombreux sous-domaines, qui vise la connaissance scientifique des activités mentales, des

phénomènes affectifs, des traits de personnalité et des comportements des individus dans leur environnement. Plusieurs écoles de pensée, dont le béhaviorisme, le constructivisme ont influencé la didactique des langues.

Racisme : On se contente de définir le plus souvent, y compris dans certains travaux académiques, de définir le racisme par ses deux composantes supposées. En premier lieu, la biologisation du différent ou des différences afin de naturaliser une infériorité attribuée ou d'établir une classification hiérarchisante des groupes humains. En second lieu, le rejet de la différence, sur le mode de l'« exclusion ». Ce qui revient à penser le racisme comme une xénophobie généralisée et idéologisée. Le problème définitionnel est loin d'être réglé pour autant. Il convient, dans cette optique, de dissocier ce qui est amalgamé dans le sens commun et le discours ordinaire.

Représentation : ou représentation sociale, est tout système de savoirs, de croyances et d'attitudes, émanant d'agents collectifs, identifiant, justifiant, décrivant ou engendrant des pratiques socio-économiques, culturelles, religieuses ou politiques spécifiques.

Sociologie : Ce champ disciplinaire particulièrement diversifié et hétérogène a contribué, aux côtés d'autres sciences de l'homme et de la société, à éclairer la didactique et la didactologie des langues-cultures dans l'émergence de ses principes fondateurs . La démarche sociologique adéquate est celle qui se donne pour l'objectif de mettre en évidence ce qui est caché, censuré, refoulé, dans une société donnée.

Annexes