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

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

N°d'ordre :
N° de série :

ECOLE DOCTORALE ALGERO-FRANÇAISE DE FRANÇAIS

Antenne de l'Université Kasdi Merbah-Ouargla

Mémoire

Pour l'obtention du diplôme de

MAGISTERE

*Spécialité : **français***
*Option : **Didactique***

Présenté et soutenu publiquement par

Soumia NECIRI

Titre

Pour une compétence culturelle en français langue Étrangère en Algérie : le manuel de FLE de la troisième année Secondaire en question

Soutenu publiquement le : 16/07/2011
Devant le jury composé de :

Pr Abdelouahab DAKHIA	Université de Biskra	Président
Pr Jean-Christophe PELLAT	Université de Strasbourg	Rapporteur
Pr Djamel KADIK	Université de Média	Examinateur
Pr Salah KHENNOUR	Université de Ouargla	Examinateur

Année universitaire : 20010-2011

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, je remercie Dieu de m'avoir donné le courage et la volonté pour mener à bien ce mémoire.

Je tiens à remercier mon directeur de recherche Mr J.- C.PELLAT pour ses précieux conseils, son aide et son encouragement.

Je tiens à remercier Mr DAHOU Foudil pour son soutien et ses orientations.

Mes remerciements vont également à tous les enseignants de l'école doctorale et les enseignants de l'université Kasdi Merbah - Ouargla, qui ont contribué à notre formation.

Mes plus vifs remerciements vont aussi aux membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon travail.

Je ne saurai oublier mes parents, mes frères, mes sœurs, mes amis et mes collègues pour leur soutien moral et leur précieuse aide.

Et enfin, je veux remercier tous ceux qui m'ont aidé de prés ou de loin dans l'élaboration et la finalisation de ce travail.

Résumé :

L'importance de l'apprentissage des langues étrangères n'est plus à prouver. Il devient aujourd'hui l'une des nécessités dans un monde qui s'ouvre de plus en plus sur la mondialisation, les nouvelles technologies et les relations internationales. En prenant en compte de telles considérations, il est nécessaire que l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie devrait s'appuyer sur une démarche visant l'objectif de socialisation et d'éveil à l'ouverture et la familiarisation avec d'autres perceptions du monde et d'autres cultures.

De plus, le lien étroit entre langue et culture amène forcément à s'intéresser à la dimension culturelle de cette langue.

Dans cette perspective, notre mémoire se veut un travail descriptif analytique qui met en lumière certains signifiés culturels que sous-entendent le manuel scolaire de la 3ème année secondaire via les pratiques de classe et la contribution des enseignants.

Mots clés :

Langue, culture, compétence linguistique, compétence culturelle, contenu culturel, manuel scolaire de FLE

Abstract:

In the domain of teaching and learning of a foreign language, the problem remains is the complication of the cultural content. There are choices to be made as to what aspects of culture are more arranged within the language teaching: what, why and how to teach it, as well as the relation between the language and the culture.

From this point comes the role of this study to wonder the role of that 3rd year secondary school book to acquire the cultural competence of French language in Algeria, due to its importance in the world communication and technology.

Key words:

Language, culture, cultural competence, linguistics competence.

ملخص:

في إطار تعليم و تعلم اللغات الأجنبية, تبقي إشكالية المحتوى الثقافي معقدة و يبقى التساؤل مطروحا حول ماهية هذا المحتوى و كيفية تدريسه. و نظرا أيضا للعلاقة التي تربط بين اللغة والثقافة يبدو من الصعب تعليم و تعلم أي لغة خاصة الأجنبية منها دون التطرق إلى الجانب الثقافي الذي تعكسه هذه اللغة . و من هنا يأتي موضوع هذه الدراسة للتساؤل حول دور و أهمية الكتاب المدرسي(للسنة الثالثة ثانوي) في اكتساب الكفاءة الثقافية في مجال تعليم و تعلم اللغة الفرنسية في الجزائر, نظرا لأهمية هذه الأخيرة في الوقت الراهن وفي عالم التكنولوجيا و الاتصالات.

كلمات مفاتيح:

اللغة, الثقافة, الكفاءة اللغوية, الكفاءة الثقافية, المحتوى الثقافي, الكتاب المدرسي

TABLE DES MATIERES

Table des matières

Introduction..... 01

***CHAPITRE I* :**

LA DIDACTIQUE EN PERPÉTUELLE MOUVANCE:
PLACE DE LA DIDACTIQUE DE LA CULTURE

I.1 L'évolution de la perspective culturelle et les méthodologies de l'enseignement/apprentissage du FLE

I.1.1 La méthodologie traditionnelle …….....10

I.1.2 La méthodologie directe et active ……...11

I.1.3 La méthodologie audiovisuelle et SGAV……....12

I.1.4 L'approche communicative et l'éclectisme……..13

I.2 Pour une didactique de la culture…….16

I.2.1 Langue et culture dans l'enseignement /apprentissage du FLE …….16

I.2.2 l'émergence de la didactique des langues et des cultures…….19

I.2.3 Les différentes approches de la culture……...25

I.2.3.1 L'approche anthropologique……25

I.2.3.2 L'approche sociologique……..25

I.2.3.3 L'approche sémiologique…….25

I.2.3.4 L'approche civilisationnelle…… 26

I.2.3.5 L'approche géographique et historique……26

I.2.3.6 L'approche comparative……...26

I.2.3.7 L'approche par le vocabulaire……. 27

I.3 La didactisation de la culture……28

I.3.1. Les finalités didactiques de l'enseignement de la culture…28

I.3.1.1. Le savoir……...29

I.3.1.2. Le savoir-faire……..30

I.3.1.3. Le savoir-être ……...30

I.3.2. Les supports didactiques de la culture en classe……..31

I.3.2.1. Le texte littéraire……...31

I.3.2.2. Les documents authentiques……..34

CHAPITRE II :
LA COMPÉTENCE CULTUTRELLE EN CLASSE DE FLE

II.1. Culture et compétence culturelle……40

II.1.1 Compétence……...40

II.1.2. Culture/civilisation……43

II.1.3. Compétence culturelle……...50

II.2. Les composantes de la culture……...52

II.2.1. Culture cultivée……..52

II.2.2. Culture anthropologique……53

II.3. Les composantes de la compétence culturelle……..56

II.3.1. Compétence référentielle……...56

II.3.2. Compétence ethno-socioculturelle……57

II.3.3. Compétence sociolinguistique……...58

II.4. La classe de langue face aux facteurs et aux enjeux du contexte socioculturel

II.4.1. Les représentations……60

II.4.2. Les stéréotypes……..63

II.4.3. L'ethnocentrisme……...66

CHAPITRE III :

LA COMPÉTENCE CULTUTRELLE ET LE MANUEL SCOLAIRE DE FLE : CONTRAINTES ET PERSPECTIVES

III.1. L'enseignement du FLE en Algérie…….....71

III.1.1.Le français en Algérie……...71

III.1.2.Le français dans le système éducatif algérien……...75

III.1.3.Le français au secondaire algérien……77

III.2. Le manuel scolaire : atout ou entrave dans le processus d'acquisition de la compétence culturelle

III .2.1. Le manuel scolaire aux yeux des théoriciens :……...78

III .2.1.1. Lire le contenant du manuel…….79

III .2.1.1.1.La description du manuel……...79

III .2.1.1.2.La structuration du manuel…… 80

III .2.1.2. Lire le contenu du manuel……82

III .2.1.2.1. Textes du manuel……..82

III .2.1.2.2. Auteurs des textes……..83

III .2.1.2.3. Analyse des textes…….85

III .2.1.2.4. Approche thématique et lexicale du manuel……..95

III .2.2. Le manuel scolaire aux yeux des praticiens……...97

III .2.2.1. Description et distribution du questionnaire……97

III.2.2.2. Analyse et interprétation des résultats……..99

III.2.2.3. Synthèse…….110

III.3. Evaluation du manuel scolaire……112

III .3.1. Présentation du manuel…….112

III.3.2. Contenu du manuel…….113

Conclusion ……114

Références bibliographiques*……118*

Annexes*……126*

INTRODUCTION

La réussite des apprenants est le but de tout système éducatif mais, est-ce que réussir en langue étrangère c'est, seulement, accumuler des connaissances théoriques et maîtriser le système linguistique (la grammaire, le vocabulaire et la syntaxe de la langue étrangère) ? Ou réussir c'est aussi acquérir un ensemble de compétences pouvant permettre à l'apprenant de « se débrouiller » dans un pays étranger où la langue cible est parlée ? Autrement dit, est-ce que la réussite scolaire se résume dans les bonnes notes obtenues et dans l'acquisition du savoir ou devrait-elle se concrétiser par le transfert des connaissances scolaires en savoir-faire et savoir-être utilisables hors de la classe, dans la vie quotidienne ?

L'importance de l'apprentissage des langues étrangères n'est plus à prouver. Il devient aujourd'hui l'une des nécessités dans un monde qui s'ouvre de plus en plus sur la mondialisation, les nouvelles technologies et les relations internationales. En prenant en compte de telles considérations, il est nécessaire que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères devrait s'appuyer sur une démarche visant l'objectif de socialisation et d'éveil à l'ouverture et la familiarisation avec d'autres perceptions du monde et d'autres cultures.

Dans la didactique des langues étrangères, l'apprentissage de la culture de la langue cible n'a pas toujours été considéré comme important. C'est seulement au milieu des années 1960 sous l'impulsion du concept "compétence communicative" que la compétence culturelle commence à être prise en compte au même titre que la compétence linguistique; la devise était que *« pour être complète, une compétence communicative doit inclure une compétence culturelle. »* stipulant que pour bien communiquer en langue étrangère, l'apprenant doit connaître la culture, le pays et l'environnement où la langue cible est parlée, dans le sens où la compétence culturelle est indissociable de la compétence communicative. Ainsi, la compétence culturelle se définit comme le

savoir relatif aux modes de vie, aux schèmes, aux valeurs et aux croyances diverses de la communauté linguistique.

«Enseigner une langue hors de son environnement culturel, c'est en faire une langue mortelle »[1], telle était l'expression de Frédéric Lambert. En effet, l'indissolubilité de l'enseignement de la langue de celui de la culture constitue l'une des revendications d'une didactique soucieuse d'assurer une formation optimale aux apprenants du FLE.

Face à cette mouvance, l'Algérie voit dans la langue française le moyen à l'aide duquel l'apprenant algérien peut affronter la complexité du monde actuel et convoyer la rapidité de l'évolution dans tous les domaines; c'est ce qu'attestent les objectifs et les finalités de l'enseignement du FLE en Algérie. Celui-ci se veut une contribution 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 ;

- L'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs ;

- 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.

---

[1] F. LAMBERT, « Images, langues étrangères », *un le français dans le monde, Médias, faits et effets*, Juillet 1994, p34.

En précisant que l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue son aspect utilitaire de son aspect culturel. Les objectifs cibles démontrent bien que la visée culturelle est clairement mise en avant. Cependant, ces objectifs sont-ils pris en considération lors de l'élaboration du manuel scolaire ?

Le manuel scolaire constitue encore le moyen privilégié qui permet d'actualiser les finalités et les objectifs théoriques du programme. Néanmoins, « *il faut bien être conscient de tout ce que représente le choix d'un manuel scolaire : c'est lui qui rendra possible, qui facilitera, qui souvent imposera-ou interdira- des conceptions touchant à la formation intellectuelle, culturelle, idéologique et affective des futurs citoyens.* »[2]. En outre, « *le manuel [doit] correspondre au programme.* »[3]. Cette correspondance concerne principalement le contenu et la méthodologie de l'enseignement.

De là, nous nous interrogeons, justement, sur le degré d'adéquation et de correspondance entre le contenu du manuel scolaire de la troisième année secondaire de FLE, et les objectifs et les finalités qu'assure le programme celui-ci étant la concrétisation de ces objectifs en rapport bien entendu avec la compétence culturelle. En d'autres termes, est-ce que le manuel scolaire de la 3éme AS, tel qu'il est conçu actuellement, contribue à l'acquisition et au développement d'une compétence culturelle chez les apprenants du FLE ? Notre problématique est donc de vérifier si le contenu du manuel scolaire de la 3ème AS permet l'accès à la culture étrangère comme le stipule les objectifs de l'enseignement du FLE en Algérie.

---

[2] François RICHAUDEAU, *conception et production des manuels scolaires*, guide pratique, UNESCO, Paris, 1979, p 49.
[3] Roger SEGUIN, *l'élaboration des manuels scolaires*, guide pédagogique, UNESCO, 1989, p29.

Ainsi, nous avons choisi de travailler sur ce thème car actuellement et à l'heure du *« village planétaire »*, il est important pour les apprenants algériens de voir dans la langue française et dans les autres langues étrangères un moyen d'ouverture sur le monde, une fenêtre ouverte sur les autres sociétés et les autres cultures et non pas une matière scolaire à apprendre comme les mathématiques ou la physique.

Le choix que nous portons sur l'étude de la compétence culturelle en troisième année secondaire se justifie par le fait que celle-ci est une année charnière dans la mesure où *« elle est une année qui parachève le cycle scolaire. Elle a pour but de finaliser les apprentissages du cycle et de préparer l'apprenant à l'examen de baccalauréat »*[4]. En effet, les apprenants de la troisième année secondaire constituent *le fruit* du système éducatif algérien. Ce qui nous incite à réfléchir et à s'interroger sur la culture que les élèves ont acquise pendant *dix ans* d'apprentissage du FLE.

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

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

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

---

[4] Direction de l'enseignement secondaire, *Commission Nationale des programmes*, Programme (troisième année secondaire), p 03.

- Déterminer les buts et les finalités culturelles impliqués par le choix du contenu du manuel scolaire.
- Relever les différents aspects culturels présentés par le manuel.
- Repérer les différents moyens que proposent les concepteurs du manuel afin de favoriser l'acquisition d'une compétence culturelle.

Pour atteindre ces objectifs nous avons opté pour une méthode descriptive analytique. La première démarche repose sur la représentation du manuel dans sa forme et sa structure. Quant à la démarche analytique, elle consiste à étudier les différents textes du manuel. Toutefois, les deux premières démarches portent sur l'objet du contrat pédagogique (le manuel) sans prendre en considération les deux contractants (enseignant/ apprenant).

Nous pouvons décrire ce que nous considérons comme essentiel : la matière, les objectifs et la façon dont le contenu culturel est présenté dans le manuel. Mais, comme nous le savons, ce que le manuel propose et ce que les instructions officielles stipulent ne sont pas nécessairement conformes à ce qui se passe réellement dans la classe de FLE. Il faut donc non seulement examiner le contenu du manuel mais aussi jeter un autre regard sur la pratique enseignante car l'enseignant est « *le facteur déterminant de la réussite ou de l'échec avant le programme, l'horaire, l'effectif de la classe et autres contraintes institutionnelles, avant même le type de méthode et de matériaux pédagogiques utilisés* »[5] .

Ainsi, nous avons jugé utile de concevoir un questionnaire destiné aux enseignants de lycée. Le contenu du questionnaire est axé sur l'apport du manuel de FLE dans le développement de la compétence culturelle des apprenants, sur les activités proposées dans le manuel et la pratique de classe ainsi que sur les

[5] Denis GIRARD, Enseigner les langues, méthodes et pratiques, BORDAS, Paris, 1985, p 135.

compétences des apprenants et la relation entre l'enseignement des langues et celui des cultures en Algérie. Cela nous permet d'adapter une grille d'analyse pour l'évaluation du manuel scolaire.

Notre mémoire s'organise en trois chapitres. Le premier porte sur l'enseignement de la culture où nous montrerons l'évolution de la conception de culture selon les méthodologies de l'enseignement et nous présenterons ensuite, les différentes approches et supports de l'enseignement/apprentissage de la culture en classe de FLE.

Le second chapitre tente de définir le concept de compétence culturelle en expliquant au préalable les termes qui le composent, à savoir: compétence et culture. Nous aborderons après les différentes composantes de la compétence culturelle et enfin les facteurs qui peuvent influencer le processus d'acquisition de la compétence culturelle.

Le troisième chapitre de notre travail, est celui qui nous a permis de relever les éléments culturels véhiculés par le manuel de FLE de la troisième année secondaire. Nous présenterons dans le premier point de ce chapitre, le statut de la langue française dans la société algérienne et dans le système éducatif algérien. Dans le deuxième, nous ferons une lecture de la façon dont est présenté le manuel et de son contenu. Dans le troisième, nous expliquerons comment s'est déroulée notre enquête par questionnaire interposé, nous présenterons l'analyse que nous avons effectuée ainsi que l'interprétation des résultats obtenus. Le dernier point sera une synthèse de ce chapitre qui sera présentée sous forme d'une grille d'évaluation.

Après le dernier chapitre nous proposerons une conclusion dans laquelle nous résumerons les résultats de la présente recherche.

Chapitre I

LA DIDACTIQUE EN PERPETUELLE MOUVANCE : PLACE DE LA DIDACTIQUE DE LA CULTURE

« […] au fil des dernières décennies, la culture a été présentée comme s'il s'agissait de quelque chose de marginal, voire d'accessoire pour la société […] L'histoire montre que c'est déraisonnable, soit que la culture existe et est au cœur de la société, soit qu'elle n'existe pas. La culture est le moteur de toute société fructueuse.»

John Ralston Saul

Dans ce premier chapitre nous mettrons en valeur l'indissolubilité de l'étude de la langue de celle de la culture. C'est pourquoi nous présenterons, dans un premier temps les différentes méthodologies marquant l'évolution de la didactique des langues afin de déterminer la valeur accordée à la problématique culturelle.

Il sera question, dans un second temps, de mettre l'accent sur l'évolution de l'enseignement de la culture. Après une longue période d'ignorance et de subordination aux autres objectifs, l'enseignement de la culture bénéficie actuellement d'une discipline qui structure son champ.

Finalement, il nous sera indispensable de citer les supports et les approches qui rendent la culture accessible aux apprenants du FLE.

I.1.L'évolution de la perspective culturelle et les méthodologies de l'enseignement/apprentissage du FLE

I.1.1. La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle a pour but l'enseignement et la traduction des textes grecs et latins ainsi que l'apprentissage de la grammaire. Cette méthodologie supposait l'existence d'une langue normée "la belle langue" ; celle utilisée par les auteurs des textes littéraires représentant "le bon usage" que les apprenants devraient imiter en vue d'acquérir une compétence linguistique.
Quant à l'enseignement de la culture, la méthodologie traditionnelle a négligé l'objectif culturel et elle le limitait aux domaines de la littérature, l'Histoire, les Beaux Arts où la littérature était en position dominante *« la littérature […] apparaît justement comme l'expression la plus immédiate de cette civilisation qu'il s'agit d'atteindre »*[6]. D'ailleurs, la culture était perçue comme l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques, des monuments historiques et des réalisations architecturales du pays étranger.

Cependant, C.PUREN énonçait que ni la langue ni la culture étrangère n'étaient étudiées pour elles- mêmes mais *«l'objectif linguistique et l'objectif culturel se réduisant respectivement au perfectionnement en français et à "la culture humaniste" »*[7]. L'objectif primordial n'était pas d'acquérir une culture particulière mais de former les apprenants à une "culture universelle".

L'acquisition d'une compétence culturelle était, donc, subordonnée à une initiation aux valeurs universelles et à l'acquisition d'une compétence littéraire :

---

[6] C.PUREN, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé International, Col.DLA, Paris, 1988, p180.
[7] Ibid.

l'explication des textes littéraires, des extraits de chefs-d'œuvre des grands auteurs français.

I.1.2.La méthodologie directe et la méthodologie active

Au début du xx siècle le monde a connu un accroissement très important des échanges économiques, culturels et touristiques et par conséquent la demande sociale en matière d'apprentissage des langues étrangères a augmenté. Ce progrès a engendré l'apparition d'une nouvelle méthodologie pouvant répondre aux nouveaux besoins des apprenants. Il s'agit de la méthodologie directe qui a pour objectif la pratique orale de la langue.

En se penchant sur des objectifs plus pratiques, en termes d'acquisition de la langue comme outil de communication, la méthodologie directe n'a pas, elle aussi, accordé d'importance à la problématique culturelle. Elle a attribué à la culture une conception très restreinte "une culture cultivé".

En fait, l'enseignement de la culture était encore dominé par un enseignement littéraire de la civilisation dans la mesure où *« la littérature constitue la voie d'accès privilégiée à la civilisation étrangère. »*[8], la littérature était considérée comme l'expression même de la culture universelle qu'il s'agissait d'atteindre.

A son tour, la méthodologie active a constitué un compromis entre les deux méthodologies précédentes. Elle a voulu établir un équilibre entre l'acquisition pratique de la langue et de la culture, c'est-à-dire cet équilibre qu'il convient d'assurer entre l'objectif linguistique et l'objectif culturel de l'enseignement des langues étrangères.

[8] Ibid. p185.

La méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe ont réduit l'enseignement de la culture à une formation à "la culture cultivée" et à une sensibilisation aux "valeurs universelles", alors que la méthodologie active a fait prévaloir *«Le passage à une conception moderne, anthropologique de la culture comme ensemble de manières de vivre ,de penser et de sentir d'un peuple et ses manifestations de toutes sortes. »*[9]

I.1.3. La méthodologie audiovisuelle/la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV)

D'après C.PUREN les cours audiovisuelles avaient recours à l'image et à la langue orale avec ses caractéristiques d'intonation et de rythme. Les concepteurs de ces cours, se sont peu intéressés à la dimension culturelle de la langue, pour eux *« la thématique culturelle ne manifestera que rarement et toujours avec timidité, l'histoire de l'époque et les transformations sociales. »*[10]

Ces thématiques sont insérées soit dans les dialogues fabriqués ou élaborés pour l'enseignement des contenus grammaticaux et lexicaux, soit dans les images qui servaient à traduire des énoncés en rendant visible le contenu sémantique dans la mesure où *« les images ont […] été conçues essentiellement pour véhiculer des informations de type situationnel et culturel. »*[11]

Dans les années soixante, on a assisté à la naissance de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV). La langue y était considérée comme moyen de communication faisant appel aux éléments non-verbaux de la communication (mimique, gestuelle, cadre spatio-temporel) et au contexte socioculturel de la communication.

---

[9] Ibid.264.
[10] Pierre MARTINEZ, *La didactique des langues étrangères*, PUF, Que sais-je ? , Paris, 1996, p67.
[11] C.PUREN, *Op.cit.*, p359.

L'enseignement de la culture n'occupait pas une grande place chez les sgavistes; ils ont privilégié *« […] la communication utilitaire et l'acquisition des structures linguistiques aux dépens de l'initiation à la culture véhiculée par la langue […]»*[12]. Ce qui faisait de l'enseignement de la culture *« un supplément d'âme », « un superflu »* qui enjolivait les cours. Cet enseignement était réduit à une initiation à la culture cultivée qui véhicule une vision monumentale de la civilisation : les faits historiques, les productions artistiques célèbres, les réalisations architecturales célèbres.

I.1.4. L'approche communicative et l'éclectisme

L'approche communicative est développée à partir des années 1970. Elle met en exergue la notion de compétence de communication, c'est-à-dire l'utilisation de la langue en fonction du contexte social. En effet, l'objectif principal de l'enseignement d'une langue étrangère était l'acquisition d'une compétence communicative. Cette dernière se définit comme *« la connaissance du système linguistique à laquelle s'ajoute la connaissance des règles sociales d'utilisation de la langue »*[13] et qui permettent à l'apprenant d'interpréter et de produire des énoncés adéquats à une situation de communication donnée. Elle prend en compte les dimensions linguistiques et extralinguistiques de la communication.

Dans l'approche communicative, l'apprentissage des langues étrangères prend une nouvelle conception : apprendre une langue n'équivaut pas à apprendre un savoir sur la langue mais *« apprendre une langue c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se retrouver en utilisant les codes de la langue cible. »*[14]

---

[12] G.BARBÈ, J.COURTILLON, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : parcours et stratégies de formation*, De Boeck, Bruxelles, 2005, p34.
[13] Evelyne BERAED, *L'approche communicative théorie et pratique*, Paris, CLE international, 1997, p18.
[14] C.PUREN, *Op.cit.*, p372.

Cette orientation vers une nouvelle conception de l'apprentissage des langues étrangères permet à l'enseignement de la culture d'occuper progressivement une place centrale dans les cours de FLE car l'ignorance de ces dimensions culturelles de la langue peut bloquer le processus de communication.

En effet, l'approche communicative oriente l'enseignement de la culture vers une nouvelle voie d'accès. Dans ce sens , R.GALISSON[15] précise que l'approche communicative aide les acteurs du domaine à mieux faire la différence entre la culture livresque ou savante (avec la pensée) et la culture quotidienne (avec le corps) et à privilégier la seconde quand l'objectif consiste à accéder à la communication ordinaire dans des situations de la vie courante.

C'est sur l'impulsion du concept de compétence de communication, le concept clé de l'approche communicative, que la culture anthropologique est considérée comme une problématique essentielle dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Avec l'avènement de l'approche communicative, la compétence culturelle est considérée comme l'une des composantes principales de la compétence communicative au même titre que la compétence linguistique et discursive.

Comme il est impossible qu'une méthodologie puisse, seule, répondre à toutes les situations d'enseignement/apprentissage du FLE et aux exigences variées des acteurs du domaine, la didactique du FLE se trouve dans l'obligation de recourir à « *une vision unifiant les approches et proposant une problématique cohérente permettant de fonder efficacement les pratiques*.»[16]. En d'autres termes, d'opter

---

[15] R.GALISSON, « Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France : Etat des lieux et perspective » *in Revue Française de Pédagogie*, n°108, juillet-aout-septembre 1994, p26.

[16] A. VERGNOUS, cité in A. DAKHIA, *Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE*, Thèse de doctorat, Université de Batna(Algérie), 2004, p100.

pour un une méthodologie polyvalente qui prône la diversification des moyens et des approches sans toutefois rompre avec les pratiques pédagogiques antérieurs.

En effet, le choix éclectique ne procède pas à un ensemble *hétéroclite* de principes fondateurs des méthodologies précédentes, mais il exige de rendre cohérentes les techniques empruntées en évitant toute forme de "*bricolage irréfléchi"*[17], en vue de donner à l'apprenant la chance de retrouver la méthode qui lui convient. En réconciliant les contributions et les regards des méthodologies précédentes, la méthode éclectique constitue un compromis, une méthodologie souple qui s'adapte aux besoins de chaque situation de classe.

Au cours de l'évolution de ces méthodologies, des composantes prioritaires de la compétence culturelle se sont succédées en réponse aux objectifs de l'enseignement de chaque période :

. La composante transculturelle[18]

Jusqu'à la fin du XIX siècle, la mission de la classe de FLE était de transmettre aux apprenants les valeurs universelles à travers l'étude des textes des grands auteurs classiques. C'est une éducation aux valeurs humanistes qui permet de retrouver, dans la diversité des manifestations culturelles, ce qu'E. DURKHEIM a appelé le *«fonds commun d'humanité»* qui sous-tend tout l'humanisme classique.

. La composante métaculturelle ou civilisationnelle

A l'inverse de la composante transculturelle, et dans le cadre de la composante métaculturelle on s'intéresse à la spécificité de chaque culture étrangère afin de

---

[17] Daniel COSTE, *« le déclin des méthodologies : Fin du siècle ou ère nouvelle »* in Mélanges CRAPEL n°25, 2000, p203, http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/numerosPrecedents.php3?id_rubrique=3

[18] Christian PUREN, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les langues modernes* n°3/2002, juil-août-sept.2002, pp.55-71.Paris : APLV. Article disponible en ligne sur le site du Colloque : www.tlu.ee/colloque2008

donner aux apprenants les connaissances nécessaires qui leurs permettent de parler de cette culture étrangère.

. La composante interculturelle

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

. La composante multiculturelle

Comme la composante interculturelle, la composante multiculturelle est celle où les apprenants sont appelés à l'utiliser dans un cadre où coexistent des cultures différentes, et où se réalisent d'intenses processus de métissage culturel.

I.2. Pour une didactique de la culture

I.2.1. Langue et culture dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Du point de vue didactique, la langue se définit comme *« un objet d'enseignement/apprentissage composé d'un idiome et d'une culture »*[19]. Il est à noter que la langue et la culture sont indissociablement liées. Elle est, à la fois, un élément culturel et une voie permettant à l'individu de communiquer sa vision du monde dans la mesure où la langue lui offre le moyen de concrétiser ses idées et de manifester sa pensée, donc, d'affirmer son être.

C'est à travers la langue qu'on découvre les valeurs sociales et la richesse culturelle d'une société. Il est important dès lors d'assurer une corrélation entre

[19] J.P. CUQ, I. GRUCA *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, Coll. FLE, PUG, GRENOBLE, 2003, p 78.

langue, culture et société, notamment dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Dans la même optique, le linguiste français Antoine Meillet[20] met en évidence la dimension sociale de la langue en la considérant comme un fait social ; la langue acquiert sa fonction et sa valeur par et dans le contexte socioculturel car *«la langue et la culture sont dans un rapport étroit d'interdépendance : la langue a, entre autres fonctions, celle de transmettre la culture, mais elle est elle-même marquée par la culture »*[21] . Bien entendu, la langue reflète la structure sociale et représente l'image de la communauté qui la parle. Elle est une manifestation de la culture.

En effet, plusieurs éléments culturels tels que les traditions, les mœurs et les coutumes peuvent se découvrir grâce aux éléments linguistiques. G.MOUNIN affirme à cet égard l'existence d'une relation d'implication réciproque entre langue et culture ; pour pénétrer la civilisation, il vaut mieux connaître la langue et pour se perfectionner dans la langue, il faut se familiariser de plus en plus avec la civilisation.

A cet effet, les mots composant la langue ne sont pas seulement des signes linguistiques purs mais aussi des références culturelles. Dans ce contexte, Robert GALISSON annonce que, outre leur charge sémantique, les mots sont chargés culturellement, certains mots désignent une réalité culturelle différente des autres ; ils constituent les marques de certains faits sociaux. En d'autres termes, la langue concrétise les éléments culturels, alors que la culture assure la perpétuation des usages linguistiques et c'est par ces deux aspects, culturel et social, que la langue acquiert sa valeur. Pour W. MACKEY *« […] la puissance d'une langue n'est pas due à sa valeur linguistique interne à la forme de ses mots*

[20]Voir : Louis-Jean, CALVET, *Sociolinguistique*, Paris, Puf, 2002, p05.
[21] C. DENYS, *La notion de culture dans les sciences sociales*, 3 e (éd), La Découverte, Paris, 2004, p 42.

ou aux structures de sa grammaire […]. »[22] mais elle est due à sa valeur sociale et à la richesse culturelle du peuple qui la parle. En réalité, chaque culture s'exprime par le biais d'une langue, c'est-à-dire que la langue incarne la pensée, les savoirs et les traditions des sociétés.

Ainsi, il semble que la culture ne doit plus être considérée comme une dimension ornementale dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère mais comme une exigence étant donné que :

> *«L'apprentissage de la culture est […] un facteur clé dans l'aptitude à employer et à maîtriser un système linguistique étranger et non pas simplement la déclaration plutôt arbitraire que l'apprentissage de la culture fait partie de l'enseignement des langues. »*[23].

De plus, la maîtrise de la grammaire, de la syntaxe et du vocabulaire ne suffit pas pour manier une compétence communicative en langue étrangère. Pour ce fait, tout élément linguistique ne peut être considéré en dehors de son contexte qui englobe les différents éléments référentiels permettant son interprétation. L'ignorance de ces éléments culturels du pays étranger dont l'apprenant étudie la langue peut le conduire à mal employer son bagage linguistique en contexte communicatif adéquat.

Le souci de l'efficacité de la communication en langue étrangère suscite les partisans de l'approche communicative à prendre davantage conscience de la culture de l'apprenant, ainsi que ses représentations de la culture cible.

De même que Christian Baylon stipule que la langue et la société sont l'envers de la feuille, on peut énoncer que la langue et la culture sont aussi le recto et le

---

[22] William. MACKEY, cité in A. DAKHIA, *Op. cit.*, p106.
[23] M. BYREM, *Culture et éducation en langue étrangère*, HATIER, DEDIER, CREDIF, Paris, 1992, p88.

verso de la même feuille, de fait que langue et culture sont deux termes indissociablement liés.

Il conviendra, par conséquent de considérer que l'enseignement/apprentissage de la langue est inséparable de celui de la culture étant donné qu'à travers les cours de langue l'enseignant véhicule consciemment ou inconsciemment des informations et des images sur la société et le pays où la langue étrangère est parlée.

En somme, si l'on veut bien admettre qu' *« […] apprendre une langue c'est apprendre une culture ; par conséquent, enseigner une langue, c'est enseigner une culture. »*[24] , il nous reste à répondre aux questions qui se posent : comment enseigner la culture ? Comment la présenter en classe ? Et à quelle discipline les enseignants des langues/cultures étrangères peuvent-ils faire appel afin d'accomplir leur tâche ?

I.2.2. L'émergence d'une didactique des langues et des cultures

> *« Depuis maintenant une vingtaine d'années, la culture s'est imposée comme un objet à part entière de l'enseignement/apprentissage des langues et comme un objet de recherche d'une discipline la didactique des langues que beaucoup de ses spécialistes appellent d'ailleurs désormais pour cette raison didactique des langues-cultures »*[25]

Très longtemps sacrifiée à l'avantage des objectifs linguistiques, la problématique culturelle semble reconnue actuellement sa reconnaissance au sein du domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ces

---

[24] *Ibid.* p67.

[25] C.PUREN, « Pour une didactique comparée des langues et des cultures », *in SYNERGIES-Italie revue de didactologie des langues et des cultures*, n°01, GERFLINT/Voyelles, 2003, p09 sur http://gerflint.eu/publications/synergies-des-pays/synergies-italie.html

dernières années, nous assistons à une forte demande sociale en matière d'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères soutenue par *un nomadisme planétaire*[26] croissant. Face à cette demande accrue de plus en plus pour l'apprentissage des langues-cultures étrangères, les institutions et les acteurs du domaine se trouvent incapables de satisfaire aux attentes du public.

Ces raisons et d'autres ne font que centrer la réflexion sur la nécessité de concevoir une discipline chargée, de construire des connaissances et de donner des réponses assez claires aux questions posées en matière d'enseignement de la culture : comment l'enseigner ? Avec quels outils ? Avec quels documents et pour quels objectifs ?

C'est pourquoi R.GALISSON et d'autres didacticiens prennent la peine de développer une nouvelle discipline, appelée la didactique/didactologie des langues-cultures étrangères, qui met au centre de ses préoccupations les interrogations tributaires aux valeurs culturelles de la langue, et qui sera une discipline de « *soutien et de service aux acteurs du domaine* » de l'enseignement/apprentissage des langues/cultures.

Même si la didactique des langues et des cultures est une discipline "*encore jeune*"[27], et encore à la recherche de sa position par rapport aux autres marquant le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, telles que la linguistique appliquée et la didactique des langues, elle est progressivement arrivée, selon Christian PUREN, à *maturité* au cours de ces trente dernières années en se construisant en une véritable discipline avec :

---

[26] R.GALISSON, « Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France : Etat des lieux et perspective » *in Revue Française de Pédagogie*, n°108, juillet-aout-septembre 1994, p27.

[27] Paul RIVENC., « Edgar Morin, la didactique des langues-cultures, et…l'université », *in Synergie Monde revue de didactologie des langues et des cultures*, GERFLINT, n°4-2004, p225.

- «***Son domaine*** *: l'enseignement/apprentissage des langues-cultures et les différents acteurs qui y interviennent ;*
- ***Son objet d'étude*** *: le double processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage des langues et des cultures ;*
- ***Son projet*** *: l'amélioration permanente de ce processus ;*
- ***Sa problématique*** *: l'étude de l'interactivité entre l'enseignant, les apprenants, les finalités et les objectifs, les contenus, les outils, l'environnement et les méthodologies ;*
- ***Ses concepts*** *: lexiculture, interculturel, transculturel …etc. »*[28]

Pour pouvoir reconnaître sa *légitimité* la didactique/didactologie des langues-cultures, en tant que discipline, doit définir son objet d'étude et préciser ses moyens d'investigation, ainsi que ses concepts et de construire son matériel étant le fondement de son action méthodologique. Ainsi, R.GALISSON[29] propose un tableau descriptif de l'appareil de référence pour la didactique/didactologie des langues-cultures (D/DLC) et qui croise : les catégories éducatives et les modes opératoires, c'est-à-dire les unités d'analyse et les formes de traitement.

[28]Ibid.
[29] R.GALISSON, *Op.cit.*, p32.

Catégories éducatives	Modes opératoires		
SUJET (apprenant)	MODE DIDACTOLOGIQUE (ou théorique) : •structuré pour l'observation/l'interprétation ; •produit des discours des ("modèles», entre autres) et des connaissances sur la classe de langue-culture les catégories éducatives en général.	MODE DIDACTOGRAPHIQUE : •structuré pour l'intervention(en différé) ; •produit des discours et des matériels pour tel ou tel type de classe de langue-culture en particulier.	MODE DIDACTIQUE (ou pratique) : •structuré pour l'intervention (en direct : face à face ; •produit des discours et des actes éducatifs dans telle classe de langue-culture singulière.
OBJET (langue-culture)			
AGENT (enseignant)			
GROUPE (groupe- classe)			
MILIEU INSTITUÉ (école)			
MILIEU INSTITUANT (société)			
ESPACE (physique et humain)[30]			
TEMPS (chronologique et climatique)[31]			

(Figure N° :01)

<u>Tableau synoptique</u>

<u>De l'appareil conceptuel/matriciel de référence pour la D/DLC</u>

[30] R.GALISSON a distingué entre espace physique : l'influence de l'environnement géographique ; du milieu (urbain/rural…) ; de l'orientation, de l'aménagement de la salle de classe sur l'activité et la réceptivité du sujet. Et espace humain la relation social du sujet les membres de groupe-classe.

[31]- Le temps chronologique ou historique : l'influence de l'Histoire sur les pratiques d'enseignement/apprentissage.

-Le temps climatique : l'influence du temps qu'il fait (pays chaud, froid, tempéré…) sur l'activité et la réceptivité du sujet.

Les catégories éducatives sont les composantes inhérentes à toute situation d'enseignement/apprentissage. En effet, **(Langue-culture**) est l'OBJET d'un contrat formé par un MILIEU INSTITUÉ **(l'école**) en réponse à la demande et aux objectifs d'un MILIEU INSTITUANT (**société**). Ce contrat lie pour un TEMPS donné et dans un ESPACE donné un AGENT (**enseignant**) et un SUJET (**apprenant**) formant un GROUPE (groupe-classe), en vue d'accéder à la maîtrise de l'objet langue-culture.

Les modes opératoires constituent les trois processus, à la fois indissociables et complémentaires, pour la fondation et l'organisation de principes méthodologiques de la discipline :

a. – Le mode didctologique ou théorique : s'agissant de planifier les situations d'enseignement/apprentissage et de concevoir des modèles pour la réalisation (ultérieur) de matériels didactographiques.

b. – Le mode didactographique : En partant de l'adaptation des modèles didctologiques, le mode didactographique conduit essentiellement à la réalisation de matériels (méthode, manuel, outils pour la classe…), dans le but de faciliter et promouvoir le processus d'enseignement/ apprentissage des langues et des cultures.

c. – le mode didactique ou pratique : permettant la mise en œuvre de principes ou de modèles didctologiques (élaborés par les chercheurs) et l'utilisation de matériels didactographiques (élaborés par les institutions) en les adaptant à la particularité de chaque classe de langue-culture.

Il ressort que la didactique des langues et des cultures est *« une discipline d'observation (donc de production de connaissances) et d'intervention (c'est-à-dire de remédiation et de novation) »*[32] mise en œuvre par des catégories éducatives et des modes opératoires, dont l'objectif est « *de décrire, d'analyser, d'interpréter et de comprendre »*[33] et surtout d'optimiser le processus de transmission du savoir et de savoir-faire en matière d'enseignement/apprentissage du FLE.

Dans le but de faciliter et de promouvoir le processus d'enseignement/apprentissage des langues et des cultures, la didactique des langues et des cultures travaille constamment pour le développement de ses moyens d'action et de sa diffusion. En effet, la didactique des langues et des cultures prend appui sur différentes approches et disciplines répondant aux exigences de deux partenaires en vue d'améliorer le processus d'enseignement /apprentissage du FLE.

Or le problème qui se pose à la didactique des langues-cultures est celui de savoir choisir les supports didactiques qui peuvent êtres les meilleurs représentants de la culture étrangère aux yeux des apprenants et qui répondent aussi à la problématique de discipline.

---

[32] R.GALISSON, « Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France : Etat des lieux et perspective » *Op., cit.*p33.
[33] A. RAASCH. *Op., cit.p351.*

I.2.3.Les différentes approches de la culture

Il existe certain nombre d'approches qui aident les enseignants et les apprenants du FLE à accéder au contenu culturel de la langue étrangère.

I.2.3.1.L'approche anthropologique

Cette approche est fondée sur les attitudes et les comportements des Français. Elle permet d'aborder les questions de la culture sous l'angle des réalités quotidiennes de la vie humaine : le rapport avec le temps, l'espace, l'organisation des relations familiales et sociales, les habitudes et les attitudes des français…etc.

I.2.3.2.L'approche sociologique

Elle est faite à la base de sondages et d'études statistiques permettant de décrire les phénomènes dans leurs dimensions économiques, politiques et sociales. On cherche donc des données quantifiées de la société française :
« 60% de français pense que… », « 10% des femmes françaises estiment que... ».

I.2.3.3.L'approche sémiologique

On vise dans cette approche « *à reconnaître, à interpréter, à comprendre et à mettre en rapport les significations, les sens, les connotations culturelles véhiculées par les faits et documents de civilisation »*[34]. Pour Roland Barthes, la civilisation n'est plus considérée comme un ensemble d'objets ou d'institutions, mais comme un langage, composé de signes ayant des connotations culturelles, des représentations collectives, ou encore des mythes: ces signes ont des signifiés qui se situent à un autre plan que les signifiés primaires des signes linguistiques (plan de la dénotation). L'apprenant est appelé dans cette situation à découvrir

[34] F.DEBYSER cité in J-C.BEACCO, *Op.cit.*, p34.

les signes et la structure profonde d'un fait de société à travers les mythes et les symboles dans la vie quotidienne. Cette approche s'intéresse, donc, à l'analyse des stéréotypes, des héros, des lieux communs, des mythes relatifs à la culture cible. Elle considère la littérature comme le vecteur privilégié de la culture, dans la mesure où elle présente aux yeux des apprenants de la langue étrangère certains faits culturels et sociaux relatifs au pays de la langue cible.

I.2.3.4.L'approche civilisationnelle

Elle consiste à enseigner les personnages, les chefs-d'œuvre, les réalisations artistiques, les grandes institutions, les produits célèbres (haute couture…), et les événements historiques de la culture cible.

I.2.3.5.L'approche géographique et historique

Il s'agit dans cette approche de faire découvrir aux apprenants le *"génie"* du peuple étranger. On stipule qu'il existe des traits culturels (l'organisation sociale de la société, ses grands modes de fonctionnement, l'état des lieux artistiques histoire des idées, histoire de l'art…etc.) suffisamment déterminés pour structurer l'ensemble de la culture.

I.2.3.6.L'approche comparative

Elle permet de souligner les différences et les ressemblances entre la culture de l'apprenant et la culture cible. Elle ne vise pas à mettre les cultures en une simple juxtaposition mais à établir une communication entre les deux cultures et à dépasser les différences. Il s'agit d'amener l'apprenant à dépasser les stéréotypes et les préjugés et de développer chez lui l'esprit d'ouverture et de tolérance.

I.2.3.7.L'approche par le vocabulaire

Elle fonde sa raison d'être sur le principe d'indissociabilité des deux objets d'étude langue-culture. Dans cette approche, l'attention est portée sur les mots en tant que trace culturelle. R.GALISSON les appelle des mots à Charge Culturelle Partagée. Il *" [appelle] Charge Culturelle Partagée la valeur ajoutée à leur signification ordinaire et pose que l'ensemble des mots à C.C.P. connus de tous les natifs circonscrit la lexiculture partagée."*[35]

L'appellation Charge Culturelle Partagée[36] a été choisie pour le jeu de mots ; construit à partir de sigle bien connu CCP. **C**harge renvoie à une idée de supplément et d'ajout au contenu du mot ; **C**ulturelle inscrit cette charge dans l'au-delà de la dénotation dont traitent les dictionnaires de la langue (la dimension sémantique), c'est-à-dire dans une connotation singulière (la dimension pragmatique) ; **P**artagée est le propre de la culture (toute culture est le produit communautaire). Ce partage est l'affaire du plus grand nombre des locuteurs d'une communauté.

Le terme de lexiculture proposé par R.GALISSON[37] désigne l'étude de la culture en dépôt ou sous certains mots dits culturels qu'il convient de repérer, d'expliciter et d'interpréter comme les expressions imagées, les mots-valises, les proverbes et les dictons, les noms de marques …etc.

La liste des diverses approches de la culture n'est pas close et les appellations ne sont pas stabilisées. C.PUREN, à son tour, dénombre par exemple : l'approche par le contact, l'approche par les représentations, l'approche par le parcours d'apprentissage, l'approche par les fondements…etc. L'accès à la culture

---

[35] R.GALISSON cité par M. De Carlo Maddalena. *L'interculturel*, Op. cit., p.103.
[36] R.GALISSON, *"la pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture par un autre lexique"* in Mélanges CRAPEL n°25, 2000, p55, sur : http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/numerosPrecedents.php3?id_rubrique=3
[37] *Ibid*. P52.

étrangère pourrait s'effectuer par une approche ou par une autre selon les objectifs du cours de langue.

I.3. La didactisation de la culture

La difficulté de concevoir didactiquement la culture résulte de son appartenance au monde de symbolique et de l'intangible. Il revient aux acteurs du domaine de chercher les moyens et les procédés qui rendent la culture enseignable.

I.3.1. Les finalités didactiques de l'enseignement/apprentissage de la culture

Le Cadre européen commun de référence pour les langues[38] accorde une place importante à l'enseignement culturel en le considérant comme une composante nécessaire dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans la mesure où il touche les compétences générales que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir.

I.3.1.1. Le savoir

Le vocable savoir renvoie à la connaissance du monde, au savoir socioculturel et à la prise de conscience interculturelle qui contribuent à l'accroissement du « capital culturel » de l'apprenant.

La culture générale englobe la connaissance factuelle du ou des pays dans lesquels la langue à apprendre est parlée. Cela recouvre les principales données géographiques, démographiques, économiques et politiques.

---

[38] CONSEIL DE L'EUROPE, *Le cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Didier, Paris, 2005, p81.

Par ailleurs, le Cadre met l'accent sur le savoir socioculturel[39] qui constitue les traits distinctifs caractéristiques d'une société, parce qu'il regroupe les connaissances de la société et de la culture des gens qui parlent la langue étrangère, dont il est probable qu'elles n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant ou qu'elles soient déformées par des stéréotypes.

Le savoir socioculturel comporte également des données construites par :

- **La vie quotidienne :** nourriture et boisson, heures de repas, manières de table, horaires et habitudes de travail, activités de loisirs, conditions de vie (conditions de logement, niveaux de vie) etc.

- **Les relations interpersonnelles :** la structure sociale, les relations entre les sexes (courantes et intimes), la structure et les relations familiales, les relations entre les générations, les relations entre les classes sociales, etc.

- **Les valeurs, les croyances et les comportements** qui sont en relation à des facteurs ou à des paramètres tels que l'Histoire, la politique, la tradition et le changement, les pays étrangers, les cultures régionales, etc.

- **Le savoir-vivre :** les conventions relatives à l'hospitalité donnée et reçue, telles que la ponctualité, les cadeaux, la durée de la visite, les vêtements, la façon de prendre congé, etc.

- **Comportements rituels** tels que la pratique religieuse et les rites, (naissance, mariage, mort, célébration, festivals, etc.), attitude de l'auditoire et du spectateur au spectacle, etc.

[39] *Ibid*. P.83

La prise de conscience interculturelle repose sur la connaissance des différences distinctives mais également des ressemblances existant entre la culture d'origine et la culture cible. En effet, la perception que l'apprenant construit de la sienne ainsi que de la culture étrangère contribue au développement de la conscience interculturelle et au changement des *« habitus »* des apprenants. Selon Pierre BOURDIEU, les habitus de l'apprenant génèrent des pratiques, des perceptions et des attitudes qui ne sont pas coordonnées consciemment et qui sont donc un facteur déterminant de l'acquisition des connaissances.

I.3.1.2. Le savoir-faire

Le savoir-faire est l'aptitude ou la capacité de l'apprenant à investir et à mobiliser les connaissances et les savoirs acquis durant l'apprentissage dans des situations de communications réelles. Il se manifeste à travers la capacité de gérer efficacement les situations de malentendus et de conflits culturels. Autrement dit, le savoir-faire est la capacité d'utiliser des stratégies variées pour établir des relations et des contacts avec les gens d'une autre culture. C'est en quelques sortes la capacité de jouer le rôle d'un intermédiaire culturel entre sa culture et la culture étrangère en dépassant toutes sortes de stéréotypes et en relativisant son point de vue. Il est alors question de rapprocher les deux cultures.

I.3.1.3. Le savoir-être

Le savoir-être est la capacité de l'apprenant d'établir et de maintenir un système d'attitudes et de tolérance vis- à- vis de la culture étrangère en abandonnant toute perception ethnocentrique. En effet, les connaissances et les aptitudes ne sont pas les seuls fondements de toute activité communicative, mais il y a aussi des facteurs personnels liés à l'identité de l'apprenant et qui devraient être pris en

compte : les attitudes, motivation (externe/interne), désir de communiquer, les traits de personnalité, les styles cognitifs, les valeurs et les croyances religieuses.

I.3.2. Les supports didactiques de la culture en classe

Parmi les problèmes qui se posent à la didactique des langues-cultures est celui de savoir choisir les supports didactiques censés êtres les meilleurs représentants de la culture étrangère. Les lignes qui suivent, tentent de citer les principaux supports à utiliser dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

I.3.2.1. Le texte littéraire

La littérature a, toujours, été considérée comme un support incontournable dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères et elle continue à occuper une place importante dans les manuels actuellement.

> *« Dans la masse des textes, le texte littéraire possède un statut particulier du fait qu'il exploite au maximum les possibilités de création et de renouvellement de la langue : le texte littéraire demeure […] essentiel parce que son fonctionnement pousse à leurs extrémités les possibilités ludiques, symboliques, imaginaires, etc., du langage »*[40].

Le statut que procure le texte littéraire dans l'enseignement du FLE est dû à ses trois composantes à savoir son origine linguistique, sa littérarité et sa dimension culturelle.

---

[40] Y.REUTER, J-L.CHISS, J.DAVID, *Didactique du Français : État d'une discipline*, Éd. Nathan, Paris, p39.

En fait, la littérature française est considérée comme une « *littérature splendide »*[41] , en se référant aux grands écrivains français et à leurs chefs-d'œuvre. Dès lors, il est opportun pour l'apprenant du FLE de découvrir à travers les textes étudiés en classe *« l'une des civilisations les plus riches du monde moderne »*[42] afin de « *se cultiver »* et *« de devenir des personnes distinguées »*[43] .

Aussi la littérature est particulièrement intéressante dans la mesure où elle est un ensemble essentiel à l'apprentissage et à l'approfondissement en langue française, tout en étant un produit particulier de la langue et en tant que travail sur la langue mené par l'auteur comme le suggère Jean PEYTARD : «*le texte littéraire, postulat fondamental, est un laboratoire langagier* […] *tout écrivain est professeur de langue*»[44]. En outre, Jean VERRIER souligne que la littérature est le lieu privilégié pour connaître « *le mouvement de la langue française »* [45]

Le texte littéraire est, enfin, le reflet de la société dans laquelle il est produit. Il dévoile ses modes de vie et son idéologie. Ainsi, l'explication d'un texte littéraire nécessite le recours aux dimensions sociales et culturelles dans lesquelles s'ancre *"[l'enseignement d'une] langue et ses réalisations socialement valorisées [implique] nécessairement de transmettre une culture "* [46] , c'est-à-dire que la littérature incarne les faits sociaux et culturels dans les faits littéraires.

En somme, placé dans un environnement, une société et une culture donnée, le texte littéraire est une expression à la fois linguistique et culturelle de la communauté dont il est question. Il comprend ses rites, ses valeurs et ses

---

[41]M. BLANCPAIN cité par M. DE CARLO, *L'interculturel*, CLE International, Paris, 1998, p26.
[42] *Ibid.*
[43] *Ibid.*
[44] Jean PEYTARD, cité in J.C.BEACCO, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, HACHETTE LIVRE, Paris, 2000, p112.
[45] J.VERRIER cité in J.L.CHISS, J.DAVID, Y.REUTER, *Didactique du français* : *Fondements d'une discipline*, Ed De Boeck, 1995, p40.
[46] Y.REUTER, J-L.CHISS, J.DAVID, *Op.cit.*, p203.

traditions. Lesdites caractéristiques du texte littéraire lui procurent un statut particulier dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

L'exploitation des textes littéraires dans les cours de langue étrangère contribue certainement à la formation et à l'épanouissement intellectuels des apprenants, qui se trouvent exposés à la réalité socioculturelle du peuple parlant cette langue et à ses modes de vie et de penser. Le texte littéraire est aussi une source de motivation pour découvrir l'univers de l'Autre. Dans ce contexte, J-M.DEFAYS avance que:

> *« (…) la littérature -bien choisie, bien exploitée- apporte beaucoup à la motivation des apprenants et à leur compréhension de la culture- cible car dans le meilleur des cas, elle touche à la fois à l'universel et au particulier et établit ainsi un pont entre le connu et l'inconnu dans l'apprentissage comme entre le savoir et le ressenti »*[47] .

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

---

[47] Jean Marc DEFAYAS, *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, Ed. MARDAGA, 2003, p109.

I.3.2.2. Les documents authentiques

A partir des années 1970, l'éclat de texte littéraire a commencé à s'atténuer. A cette période nombre d'idées nouvelles s'affirment :

> *« La conscience que la réalité présentée par un manuel ne peut être que partielle, l'élaboration d'une progression qui répond davantage aux exigences communicatives des étudiants qu'à des priorités de principe, le développement d'un apprentissage autonome, la recherche d'une certaine authenticité de la langue présentée… »*[48]

Le changement de la perspective méthodologique en didactiques des langues-cultures a mis en relief *« l'idée que les processus d'accommodation culturelle (on pourrait dire aussi d'accommodement) sont longs, demandant du temps et sollicitent la participation active du sujet »*[49]. Il s'agit, donc, d'une réflexion qui prône la culture de l'apprenant et sa relation avec la culture-cible.

En fait, c'est le sujet-apprenant dans son environnement et dans sa spécificité culturelle qui détermine le choix de la méthode et du matériel à mettre en œuvre *« L'apprenant devenu, enfin, le centre d'un espace conçu pour lui, autour de lui »*[50] . Se centrer sur l'apprenant a conduit les didacticiens des langues-cultures à se réinterroger sur le matériel didactique qui serait le plus conforme aux diversités des situations d'appropriation des langues-cultures étrangères et qui favorise l'acquisition d'une compétence communicative.

Le choix des documents authentiques vise à rapprocher l'apprenant de la réalité socioculturelle du pays étranger, de fait qu'ils sont pris directement de la réalité

---

[48] M De Carlo Maddalena. *L'interculturel*, Paris, Clé international, coll. Didactique des langues étrangères, 1998, p.32.
[49] J.L.CHISS, J.DAVID, Y.REUTER, *Op.cit*., p129.
[50] Robert GALISSON, *Op, cit*. p.26.

où ils sont fabriqués pour qu'ils soient conformes au réel. Il s'agit des documents *extrascolaires*[51] que les didacticiens investissent pour des fins pédagogiques : des documents de la vie quotidienne (plan d'une ville, dépliants touristiques, …etc.), ou des documents d'ordre administratif (fiches d'inscription, formulaire pour obtenir une carte de séjour, etc.) ou encore des documents médiatiques écrits, sonores ou télévisés.

Contrairement aux textes littéraires véhiculant, parfois, des faits imaginaires, les documents authentiques apportent des faits pris de la réalité quotidienne des autochtones. Ainsi, les thèmes abordés à travers ces documents sont ceux de la vie courante de la communication ordinaire, en vue de préparer les apprenants à la rencontre réelle de l'étranger. Ces documents créent un sentiment de *"proximité de lointain"*[52] dans la mesure où

> *"Ils permettent aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue et qu'ils montrent les situations qu'ils auront à affronter réellement s'ils séjournent dans un pays francophone. Ces supports permettent donc d'unir étroitement l'enseignement de la langue et celui de la civilisation"*[53].

Les documents authentiques placent les enseignants et les apprenants en situation de découverte permanente de la langue-culture cible. La découverte d'une langue authentique - c'est-à-dire réellement située dans un lieu, un moment, un groupe social- ne puisse se faire autrement que par le recours à des documents eux-mêmes authentiques. Ces documents sont jugés les meilleurs représentants de la culture étrangère et leur variété ainsi que leur actualité en rendant l'utilisation motivante.

---

[51] G.ZARATE, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Éd. Didier, Col. CREDIF ESSAIS, Paris p.100.
[52] Heidegger cité in J-P.CUQ, I.GRUCA, *Op.cit.*, p395.
[53] *Ibid. p.392.*

Cependant, le choix de ces documents doit, précise J-P.CUQ et I.GRUCA, répondre à quelques impératifs : âge, habitudes d'apprentissage, pays d'origine de l'apprenant, afin d'éviter certains chocs culturels, de répondre aux besoins des apprenants et de réaliser les objectifs du cours.

L'intégration, au début des années 1970, des documents authentiques écrits, sonores ou visuels dans le domaine de la didactique des langues-cultures, a permis, d'une part, de *concilier* l'apprentissage de la langue à celui de la culture en d'autre terme, de réaliser un équivalence entre les objectifs linguistiques et culturels en classe de langue étrangère, d'autre part, d'enrichir les supports didactiques de l'enseignement/apprentissage de la culture. Tout cela, nous permet de considérer les documents authentiques comme *"un véritable vecteur de la compétence culturelle."*[54]

A cet égard, Louis PORCHER[55] considère les documents authentiques, c'est-à-dire ceux qui n'ont conçu ni produit pour l'enseignement, comme des instruments indispensables pour la construction d'une compétence culturelle chez les apprenants étrangers.

En somme, les didacticiens des langues et des cultures ainsi que les praticiens s'efforcent de proposer une grande variété de méthodes et de supports, afin de donner à l'apprenant le pouvoir de choisir celle qui lui convient.

---

[54] *Ibid.* p.394.

[55] Louis PORCHER, « l'enseignement de la civilisation », *Revue Française de Pédagogie*, n°108, juillet-août-septembre1994, p07.

La didactique du FLE requiert, actuellement, le statut d'une discipline à la fois autonome et transversale, mais qui ne cesse pas de rechercher à renouveler ses méthodes et ses procédés, en vue de répondre aux exigences de deux protagonistes engagés dans le processus d'enseignement/apprentissage. Ainsi, l'apprentissage d'une langue étrangère a pris une nouvelle conception dans la mesure où apprendre une langue ne désigne pas seulement apprendre un savoir linguistique et métalinguistique sur la langue, mais apprendre une langue c'est

> *"[…] apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension."*[56]

En outre, on assiste, ces dernières années, au déplacement des perspectives de l'enseignement/apprentissage des langues :

• de l'enseignement vers l'apprentissage, c'est-à-dire de la conception des méthodes d'enseignement universelles vers la prise en compte des caractéristiques de groupe spécifique d'apprenants (âge, sexe, milieu linguistique et socioculturel, degré d'intérêt ou motivation, capacité et aptitude).

• des connaissances déclaratives vers des connaissances procédurales, c'est-à-dire de la définition de ce que les apprenants doivent savoir vers de ce qu'ils doivent savoir-faire.

De ce fait, il nous est indispensable de nous interroger sur la définition de la culture, de la compétence culturelle et sur ses composantes, la réponse à ces interrogations fera l'objet du chapitre suivant.

---

[56] Patrick Y. CHEVREL, « gestion de la dimension culturelle dans l'apprentissage du français langue étrangère » sur http://pagesperso-orange.fr/chevrel/civilisation1.html

Chapitre II

LA COMPETENCE CULTURELLE EN CLASSE DE FLE

L'avènement de l'approche communicative a accordé une place importante à la dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en stipulant que :

> *« Pour que les individus communiquent, la compétence linguistique ne suffit pas. Ils doivent également partager des règles de conversation, des normes de comportements, des attitudes, des valeurs et des croyances qui, au même titre que les règles de grammaire, contribuent à la coordination de l'interaction »*[57]

Dans ce chapitre nous définissons en premier lieu le concept de compétence culturelle comme composante nécessaire du cours de langue étrangère basée sur l'acquisition d'une compétence communicative. Nous précisons en second lieu les composantes de cette compétence dite culturelle.

Il est nécessaire d'étudier en dernier lieu les différents phénomènes, qui peuvent constituer un obstacle, dans le processus d'acquisition d'une compétence culturelle étrangère.

---

[57] J. COURTILLON cité in Patrick CHEVREL, « gestion de la dimension culturelle dans l'apprentissage des langues du français langue étrangère» sur :
http://pagesperso-orange.fr/chevrel/civilisation1.html

II.1. Culture et compétence culturelle

Le concept de compétence culturelle est le résultat d'une combinaison de deux autres concepts fondamentaux en didactique du FLE, c'est pourquoi, il faut les définir au préalable pour pouvoir définir la compétence culturelle. Ces deux ne sont que *Compétence* et *Culture*.

II.1.1. Compétence

« L'apprenant doit être capable de … », « amener l'apprenant à … » ces formules et d'autres sont souvent mentionnées sur les fiches pédagogiques des enseignants au début de chaque projet, chaque séquence ou chaque leçon. En outre, on admet que l'objectif de l'enseignement est de rendre l'apprenant capable de réaliser une tâche, c'est-à-dire de développer ses compétences. Mais qu'est-ce qu'une compétence ?

Dès qu'on s'intéresse à la notion de compétence deux propositions se dessinent : on s'accorde, d'une part, à reconnaître que la notion a été mise au centre des débats par Chomsky. D'autre part, qu'elle a connu de nombreuses remises en cause par les précurseurs de l'approche communicative.

Chomsky a utilisé ce vocable comme l'un des trois concepts opératoires de sa théorie appelée la grammaire générative et transformationnelle : explication, acquisition et compétence[58]. Selon la perspective générative, le terme de compétence se réfère à un ensemble de connaissances implicites qu'un locuteur possède sur sa langue. Cette compétence implique l'aptitude et la capacité de former et de comprendre, à partir d'un nombre fini de règles, un nombre infini des phrases grammaticales (cet ensemble comprenant des phrases que le locuteur

[58] Martinette MATTHY, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, 2e (éd) Berne, Peter Lang, 2003, p10.

n'a jamais entendu). Tel que le précise le dictionnaire de linguistique et des sciences des langages :

> *« La compétence d'un sujet parlant explique la possibilité qu'il a de construire, de reconnaître et de comprendre les phrases grammaticales, de déceler et d'interpréter les phrases ambiguës et de produire des phrases nouvelles. »*[59]

Il ressort de cela que la compétence est un savoir abstrait et partagé par tous les locuteurs d'une langue. Ainsi, Chomsky a opposé compétence à performance en considérant la performance comme la mise en œuvre effective de la compétence : la performance est l'aspect concret de la compétence.

Néanmoins, en 1972 la compétence chomskyenne a été mise en question par Dell Hymes, qui lui a donné une nouvelle définition. En contestant la conception de Chomsky, il affirme que :

> *« La compétence chomskyenne est une abstraction qui n'inclut pas la compétence permettant d'utiliser adéquatement la compétence (quand faut-il parler, se taire, parler ce langage, ou celui-là, etc.)[...]. La maîtrise pratique de la grammaire n'est rien sans la maîtrise des conditions d'utilisation adéquate des possibilités infinies offertes par la grammaire. »*[60]

Dell Hymes a qualifié la compétence de Chomsky d'insuffisante, et il s'est s'opposé à lui sur plusieurs points. Premièrement, la compétence chomskyenne est purement formelle (linguistique et indépendante des connaissances d'ordre social et pragmatique) alors que Hymes a pris en considération ces dimensions,

---

[59] *Dictionnaire de linguistique et des sciences de langage*, Larousse, 1994, p100.
[60] Catherine KARBRAT-ORECCHIONI, *les interactions verbales*, 3e (éd), t1, Paris, Armand Colin, 1998, p29.

c'est-à-dire le contexte de communication que Chomsky négligeait. De plus, il a jugé la compétence linguistique de Chomsky comme l'une des composantes de la compétence communicative générale. Aussi, pour Hymes, les locuteurs ne sont pas des grammairiens mais ils sont des voix. Lorsqu'un individu apprend une langue, il n'apprend pas seulement des phrases grammaticales mais le moment, la situation et le contexte socioculturel de son utilisation.

D. Hymes définit la compétence de communication comme la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social.

A partir de ces travaux, plusieurs modèles décrivant les composantes de la compétence communicative ont été proposés. En nous référant aux travaux de Sophie Moirand[61], quatre composantes constitutives de la compétence de communication sont à citer ci-dessous.

- **Une composante linguistique,** c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

- **Une composante discursive** consistant en la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

- **Une composante référentielle,** c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.

[61] Evelyne BERAED, *L'approche communicative théorie et pratique*, Paris, CLE international, 1997, p19.

- **Une composante socioculturelle** consistant en la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

En somme, la compétence communicative est *« la capacité de savoir quand parler, quand se taire et quoi dire à qui, quand, où et comment. »*[62]. Sophie Moirand considère la compétence socioculturelle comme une partie intégrante de la compétence communicative de sorte que toute compétence est fondamentalement liée à une pratique sociale.

Par ailleurs, M.BYRAM et A. BLONDEL se rejoignent pour avancer que la compétence culturelle dont on parle actuellement n'est rien d'autre que la compétence socioculturelle de la compétence communicative comme elle est définie par Sophie MOIRAND.

II.1. 2. Culture/civilisation

- **Culture**

Mot fourre-tout, concept flou, terme polysémique, la notion de culture en est aussi l'un des plus équivoques et des plus dynamiques. La complexité de cette notion apparaît même dans sa définition : elle renvoie d'une part à ce qui unit les êtres humains (la culture est propre à l'espèce humaine). D'autre part, à ce qui les diffère la culture comme « *ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social »*[63].

---

[62] Sibylle BOLTON, (trad.) Yves BERTRAND, *Evaluation de la compétence communicative*, Paris, Didier, 1991, p25.
[63] Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle 2003 surhttp://www.unesco.org/culture

Issu du terme latin *cultura* qui signifie le soin apporté au champ, la charge sémantique de ce concept est progressivement élargie. Au XVIIIe siècle, la notion de culture désignait en France l'accès à l'éducation lettrée. Les penseurs des Lumières[64] la définissaient comme la somme des savoirs accumulés et transmis par l'humanité au cours de son histoire. Au XXe siècle, la notion prend une seconde conception collective : ensembles des structures sociales, religieuses, des manifestations intellectuelles et artistiques qui caractérisent une société.

De leur côté, les Allemands donnent à la culture un autre sens. Pour eux, *Kultur* correspond au patrimoine artistique, intellectuel et moral d'une nation considérée comme acquise une fois pour toutes et qui fonde son identité. Le philosophe Johann G. Herder inaugure une conception plus particulariste de la culture, qu'il identifie au "génie national". La culture, pour lui, est*« ce qui rend une population différente d'une autre : chaque population possède sa propre culture qui n'est ni rationnelle ni scientifique mais linguistique, spirituelle et artistique. »*[65]

Contrairement à cette conception particulariste des Allemands et à celle la plus universaliste des Français, la conception britannique de la culture apparaît très élitiste et n'inclut pas l'ensemble des sciences et des arts mais seulement une partie, celle des chefs-d'œuvre de tradition européenne c'est "la haute culture" ; celle de l'Antiquité gréco-latine.

En fait, la notion de culture recouvre une pluralité de sens. Elle renvoie aussi bien au domaine idéologique (les valeurs et les croyances propres à un groupe), qu'au domaine social (le mode de vie, les interactions verbales et non verbales et les relations sociales). Elle peut désigner également l'ensemble des productions intellectuelles ou artistiques, les informations géographiques, historiques et contemporaines sur un pays.

---

[64] C. DENYS, *La notion de culture dans les sciences sociales*, 3 ^{e} (éd), La Découverte, Paris, 2004, p12.
[65] Nicolas JOURNET, *la culture*, Sciences Humaines Editions, 2002, p10.

Vu la diversité des aspects qu'elle englobe, la notion de culture a été comparée à un iceberg. Cette analogie se repose sur le fait que la culture comporte deux parties : une partie explicite (observable) tandis que la grande partie demeure implicite et difficile à appréhender. Les manifestations visibles de la culture ou la structure de surface telle que les réalisations artistiques, les coutumes vestimentaires, alimentaire, etc. Les items de la partie invisible ou la structure profonde pourraient recouvrir les croyances, les attitudes, les perceptions, les valeurs, etc. Ces items, acquis socialement, constituent un ensemble de références inconscientes qui régit les comportements et les conduites des individus.

La culture est, donc, un système de significations acquis et partagé entre les membres d'une communauté, dont chacune conçoit sa culture en conformité avec les modèles qui lui sont propres. Chaque membre de communauté est imprégné de ce modèle culturel, qui l'amène à se conformer d'une façon inconsciente aux principes fondamentaux de sa culture.

De même KRAMECH, définit la culture comme une vision du monde, un système commun de valeurs qui sous-entend la perception, les croyances, les jugements et les comportements. En effet, chaque communauté a ses propres valeurs, sa propre manière de vivre, bref, sa propre mode de vie qui constitue sa culture. Celle-ci s'ouvre comme un ensemble de représentations organisées par un code de relations, qui détermine les goûts, les choix, les rites, les comportements et les attitudes des individus.

Ceci dit, que la culture a un pouvoir sur la manière selon laquelle nous pensons et nous agissons. Elle a, donc, plusieurs fonctions que nous énumérons ci -après:

- **Représentationnelle,** dans la mesure où toute culture véhicule une somme importante de connaissances et de croyances sur le monde qui nous entoure, ainsi que la manière dont il fonctionne et change.
- **Constructive,** puisque la culture fait exister des institutions comme le mariage, l'argent, la loi, le langage, et nous acceptons (ou non) les conséquences qui s'ensuivent.
- **Directive,** par l'intériorisation tant que la culture pousse les individus à observer des normes et des conduites, de telle façon que Jean Pierre Warnier la définit comme étant *« la boussole d'une société, sans laquelle ses membres ne sauraient ni d'où ils viennent, ni comment il leur convient de se comporter »*[66]
- **Evocative,** si on considère que face aux événements, les individus éprouvent des sentiments, expriment des attitudes différentes car tout élément culturel est aussi porteur d'affect.

Ces approches de définition rejoignent celle de dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, adoptant la définition proposée par le sociologue Pierre Bourdieu *«la culture est la capacité de faire des différences ou l'aptitude à distinguer. »*. En fait, la culture est ce qui nous permet de distinguer entre telle chose et telle autre ou ce qui nous distingue de tel groupe social ou de tel autre.

Cela suppose qu'apprendre une langue, c'est apprendre à distinguer. On apprend à distinguer entre les lettres puis entre les mots et les phrases pour qu'on arrive à repérer ce que Lévi-Strauss nomme *« les écarts différentiels*[67]*»* entre les sociétés. *« Apprendre une culture étrangère c'est donc repérer les distinctions que cette culture opère, les classements qu'elle instaure et auxquels elle est*

---

[66] *Jean Pierre Warnier, 2004, La mondialisation de la culture, Paris, Ed. La Découverte, p. 5.*
[67] Louis Porcher, « l'enseignement de la civilisation » *in Revue française de Pédagogie, op.cit.*, p08.

fidèle. Connaître une culture étrangère c'est savoir faire les mêmes classements que les indigènes de cette culture »[68].

Dans une situation d'enseignement/ apprentissage des langues et des cultures étrangères, il convient d'amener l'apprenant à faire des distinctions, d'une part pour ne pas confondre les classements de sa propre culture avec ceux de la culture étrangère, d'autre part pour savoir faire les mêmes classements que les indigènes de cette culture pour les comprendre et de communiquer avec eux. Apprendre une culture étrangère, c'est donc amener l'apprenant à prendre conscience de la relativité de son classement, et que sa vision du monde n'est pas la vision du monde. En somme, apprendre une culture étrangère, c'est apprendre d'accepter l'étranger dans son étrangeté et dans sa différence.

Dans les cours de FLE, la culture a été souvent assimilée à la civilisation. Les lignes qui suivent définiront le concept et explicitent le rapport entre *civilisation* et *culture*.

- **Civilisation**

Conformément à son étymologie, la notion de civilisation a d'abord désigné la différence entre les peuples « civilisés » et les « non civilisés ». C'est ce qu'atteste la deuxième annotation du dictionnaire le Petit Robert « *La civilisation [est] l'ensemble des caractères communs aux vastes sociétés considérées comme avancées; [l'] ensemble des acquisitions des sociétés humaines (opposé à nature, barbarie) »*. Cependant, les sociologues et les ethnologues sont unanimes à considérer que tous les peuples ont une civilisation qu'ils soient civilisés ou non. Ainsi, une civilisation est « *l'ensemble de*

[68] *Ibid.*

phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques) communs à une grande société ou à un groupe de sociétés ».

Selon Robert GALISSON et Daniel COSTE[69] les deux concepts culture et civilisation peuvent entretenir des rapports plus ou moins nets tels que :

- **l'opposition**

La culture s'applique à un ensemble des réalités matérielles, institutionnelles et sociales propres à une société déterminée comme par exemple la culture française. Par contre, la civilisation s'applique à un ensemble de peuples ou de sociétés pour désigner un caractère planétaire, universel commun à plusieurs communautés comme par exemple la civilisation gréco-latine.

- **La successivité :**

La culture est considérée comme les débuts, la verve créatrice de toute civilisation alors que celle-ci est la grandeur apparente. La culture est envisagée comme un processus or la civilisation est l'aboutissement de ce processus.

- **L'inclusion**

Le petit Robert définit la culture comme l'ensemble des aspects intellectuels et artistiques d'une civilisation et le concept de culture est inclus dans celui de civilisation.

- **L'équivalence**

D'après Georges Mounin, la culture et la civilisation sont des synonymes englobant aussi bien l'Histoire, les institutions sociales, politiques, juridiques que les manifestations de la vie intellectuelle, artistique voire spirituelle.

---

[69] R.GALISSON et D.COSTE, *Dictionnaire de didactique des langues*, F Hachette, Paris, 1976, pp136-137.

- **La complémentarité**

Martine ABDALLAH-PRETCEILLE estime que la civilisation renvoie davantage aux œuvres et aux réalisations de la culture, et que celle-ci désigne un système de valeurs dynamique formé d'éléments acquis, avec de postulat, des croyances et des règles qui permettent aux individus d'établir des rapports entre eux et avec le monde.

En résumé, les recherches menées sur les deux concepts ont conduit à réserver la désignation du concept de civilisation pour désigner le côté matériel de la vie humaine, ses réalisations concrètes et observables, alors que la culture se trouve beaucoup plus au côté spirituel et intellectuel de l'être humain.

L'adjectif culturel concerne toutes les pratiques sociales et les habitudes linguistiques, idéologiques et artistiques qui distinguent un groupe ou une société[70]. Le culturel va qualifier prioritairement la culture avec un petit c les us et les coutumes, les modes de vie d'une société. Il concerne également la culture avec grand C (la culture cultivée).

Au regard de tous les sens donnés, le culturel se rapporte à la fois aux faits de civilisation et aux informations relatives aux pratiques sociales. Comme le dit et l'explique le *Dictionnaire de l'éducation (1988) :*

> *« La culture est un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, un ensemble de connaissances, de réalisations, d'us et de coutumes, de traditions, d'institutions, de normes, de valeurs, de mœurs, de loisirs et d'aspirations spécifiques à une communauté ».*

[70] Encarta 2009

L'imprécision inhérente à la définition de la notion de culture constitue un enjeu essentiel dans l'enseignement des langues : Quelle définition de la notion de culture sera donc adoptée en classe de FLE ? Quels éléments culturels introduire dans un cours de FLE ?

II.1.3 .Compétence culturelle

Communiquer efficacement, c'est pouvoir manier les différentes connaissances de la langue étrangère dans ses dimensions linguistiques et culturelles. L'acquisition d'une compétence culturelle naît d'abord d'une prise de conscience d'existence d'un autre mode de vie, d'une autre manière de vivre différente de la nôtre. De ce fait, enseigner une langue/culture étrangère, c'est apprendre à l'apprenant à objectiver son rapport à sa propre culture, c'est lui faire comprendre que toute culture est faite par des gens à la fois semblables et différents de nous.

Lors d'un cours de langue, l'enseignant doit initier et aider les apprenants à découvrir les points de différences qui distinguent chaque culture d'une autre, ainsi que les points de ressemblances qui unissent les êtres humains. Ces points communs sont enracinés dans ce que Louis PORCHER appelle *les universaux singuliers*. Ces derniers sont, en effet, des réalités universelles inhérentes à la vie humaine comme la nourriture et la famille, mais que chaque société les appréhende différemment, selon son environnement et son contexte historique singulier.

De ce fait, la classe de langue serait le lieu où se confrontent deux systèmes culturels, celui de la culture source de la langue maternelle et celui de la langue étrangère ou la culture cible. Cette confrontation conduit l'apprenant à connaître et à dégager un certain nombre de classements, de représentations et de valeurs

qui caractérisent un groupe par rapport à un autre. Dès lors, la compétence culturelle se définit comme *« un ensemble d'aptitudes permettant d'expliciter les réseaux de significations implicites, à partir desquelles se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée »*[71].

Un enseignement de la langue étrangère visant l'acquisition d'une compétence culturelle, ne doit pas se limiter à exposer les apprenants à la culture cultivée ou à la culture anthropologique, mais il faut les sensibiliser à la diversité des paramètres qui définissent l'appartenance à un groupe. En réalité, l'identité culturelle d'un individu est plurielle ; il n'est pas seulement un membre d'une communauté, mais il est un membre d'une région. Il fait partie d'une génération, d'un sexe, d'une religion et d'une profession.

Ainsi, la culture d'une communauté se définit comme la combinaison de plusieurs subcultures : la culture générationnelle, la culture sexuelle, la culture professionnelle, la culture régionale, la culture religieuse, la culture étrangère ou le métissage.

Dans cette perspective, est compétent culturellement tout apprenant pouvant mettre tous ces systèmes culturels en relation. C'est celui étant capable de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté autre que la sienne pour être capable de décentrer et de relativiser sa vision du monde. Il est, enfin, celui qui jugé capable « *de gérer le dysfonctionnement et les résistances interculturelles. »*[72]. C'est ce que dit Louis

---

[71] G.ZARATE cité in A.BLONDEL et al, Que voulez- vous dire compétence culturelle ?, éd. DUCULOT, 1998, p8.

[72] M.BYRAM, G. ZARATE et G. NEUNER, " *la compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes : études préparatoires »*, Strasbourg, Edition du conseil du l'Europe, 1997, p20.

PORCHER, quand il affirme que *« pour être complète, une compétence culturelle doit inclure une compétence interculturelle »*[73]

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

II.1. 2. 1. Les composantes de la culture

Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, il convient de distinguer deux composantes fondamentales de la culture : la culture cultivée et la culture anthropologique.

II.1. 2.1.1. La culture cultivée (ou la culture savante)

La culture cultivée ou la culture savante chez Robert GALISSON, c'est la conception la plus ancienne de la culture en classe de FLE. Elle englobe le domaine de "Belles-Lettres". Cette culture correspond à des savoirs concernant davantage la littérature, considérée comme la source de tout savoir, les grands événements, les réalisations artistiques, etc. Elle est essentiellement transmise par les institutions éducatives, pour être la seule présente dans les classes de langue depuis longtemps.

Au fil du temps, la culture cultivée est apparue de plus en plus décalée par rapport aux besoins de communication contemporaine car la culture, qui se définit comme la connaissance dont se sert l'individu pour s'entendre avec les membres de son groupe et des autres groupes, ne peut se limiter à un héritage à conserver dans les livres ou à l'évocation des choses mortes. En effet, elle est

[73] L.PORCHER, le *français langue étrangère, op. cit* ., p60.

omniprésente dans nos manières de penser, de voir, de sentir, de s'exprimer, d'habiller, dans nos croyances et nos loisirs.

L'apprenant d'une langue étrangère a, certes, besoin d'une culture cultivée pour s'enrichir intellectuellement, mais il a davantage besoin d'une culture anthropologique pour communiquer quotidiennement ; d'une culture qui lui permet de comprendre les comportements des autres et d'entrer en interaction avec eux.

II.1. 2.1.2. La culture anthropologique (ou la culture partagée)

La culture anthropologique gouverne la plupart des attitudes, des comportements, des représentations et des habitudes des locuteurs. Elle correspond à la manière dont les indigènes "*voient le monde*". Sous cet angle, Louis PORCHER souligne l'importance de cette culture dans l'enseignement du FLE, car ce sont les pratiques culturelles qui marquent les comportements et les conduites des individus. La présentation de ces pratiques dans la classe permet à l'apprenant de prendre conscience de la relativité de ses habitudes et de ses pratiques, c'est-à-dire que sa représentation et sa vision du monde n'est qu'une parmi d'autres. L'enseignement de la langue pourra alors être une initiation à la tolérance et à l'acceptation de la différence. Par rapport à la culture cultivée, cette composante de la culture a été depuis toujours marginalisée. Elle n'a pénétré les cours de FLE qu'au milieu des années quatre- vingt. Seule la culture savante est considérée comme représentant de la culture nationale.

Ces dernières années, tout converge pour affirmer que la culture anthropologique est incontournable dans l'acquisition d'une compétence culturelle, dans la mesure où elle offre aux apprenants étrangers assez d'informations sur les indigènes, qui seront utiles en cas de contact direct avec eux.

Par ailleurs, l'identité culturelle d'un individu est plurielle et relève de plusieurs subcultures :

- **La culture sexuelle**

Dans toutes les sociétés, les deux sexes (masculin/féminin) ont des représentations différentes. Celles-ci se manifestent dès l'enfance dans la manière d'éduquer, les filles sont souvent élevées différemment des garçons. De même, la différentiation sexuelle se trouve dans les habitudes, la manière de s'habiller (les vêtements) et de parler, etc.

- **la culture générationnelle**

Des pratiques générationnelles existent depuis toujours. Ces pratiques se distinguent entre elles en permettant l'appartenance générationnelle de chaque individu. Actuellement, une tranche d'âge représente une catégorie sociale à part entière avec ses valeurs, ses modes de consommation et ses rites et ses goûts propres. Par exemple les générations les plus jeunes se caractérisent par une culture technologique que les autres n'ont pas.

Cela crée un grand problème au sein des institutions scolaires. Il arrive quelques fois qu'un enseignant, au fur et à mesure, qu'il avance en âge, celui-ci s'éloigne des pratiques culturelles de ses apprenants. Ces pratiques se renouvellent avec chaque génération, et par conséquent l'enseignant se confronte dans certains cas à un problème d'incompréhension de leurs comportements et de leur penchant.

- **La culture professionnelle**

Chaque profession se caractérise par ses pratiques culturelles spécifiques, considérées comme des marques distinctives. Il y a des manières d'être, de se comporter et de parler qui sont propres aux acteurs de chaque métier.

- **la culture régionale**

Au sein d'une culture nationale d'un pays, plusieurs cultures régionales se présentent comme des « microcultures ». Chacune construit et développe ses propres codes, ses traditions, son histoire, son rapport à l'environnement et ses connivences sociales qui peuvent agir comme des enjeux identitaires autant politiques, économiques que culturelles. C'est l'ensemble des cultures régionales qui définit l'identité culturelle du pays.

- **La culture religieuse**

L'appartenance à une religion instaure un ensemble de rites, d'habitudes et de manières de penser. Même si on n'en pas toujours conscience, ils sont profondément incorporés.

- **La culture médiatique**

Elle apparaît comme un aspect majeur de toute culture nationale. Les médias s'implantent de plus en plus dans les pratiques quotidiennes des individus et des habitus médiatiques s'installent (on a tous des télévisions mais on ne les utilise pas de la même façon). Grâce aux médias, l'étranger est omniprésent chez nous, il nous rend visite. Avant de faire sa connaissance personnelle, les médias nous offrent les premières rencontres indirectes avec l'Autre.

- **La culture étrangère**

Elle réside en la coexistence au sein d'une même nation, de multiples cultures venues d'origines diverses. Ces cultures s'installent et développent ses habitudes, voire ses croyances différentes de celles du pays d'accueil comme les cultures migratoires.

La transformation des frontières géographiques due aux évolutions technologiques et aux mouvements de colonisation, a engendré aussi la transformation des frontières culturelles. En effet, aucune culture n'existe à l'état pur ; toutes les cultures sont *mixtes, métissées, tatouées* à des degrés divers. C'est ce mélange et ce métissage qu'une culture subit au fils des siècles qui font son originalité. Ce métissage se manifeste à travers les lieux de mémoire et les noms des étrangers, etc.

Bref, puisque la culture est une expression essentiellement collective et sociale et comme la compétence est fondamentalement liée aux activités sociales, il s'avère intéressant de définir le concept résultant d'association de ces deux notions et qui constitue notre intérêt de recherche la compétence culturelle.

II.3. Les composantes de la compétence culturelle

Il est très difficile d'inventorier les composantes de la compétence culturelle. L'ébauche de définition que S.MOIRAND donne à la compétence culturelle en tant qu' *« ensemble de connaissances pratiques des règles non seulement linguistiques, mais aussi psychologiques, sociales et culturelles qui commandent la production et l'interprétation de la parole à l'intérieur d'une communauté. »*[74] montre bien la complexité du champ qu'elle recouvre ; « *la compétence*

[74] S. MOIRAND cité in A.BLONDEL et al, *Op.cit.*, p8.

culturelle est ce qui transforme le silence en parole, ou ce qui reconstitue l'épaisseur de non-dit dans la communication. »[75]. Cependant, il est utile de distinguer les composantes les plus utilisées[76] :

II.3.1. La compétence référentielle

C'est la connaissance des domaines d'expérience et les objets du monde et de leur relation. Elle concerne les savoirs et les savoir-faire de l'univers auquel renvoie ou dans lequel circule la langue à apprendre : le territoire, le cadre climatique, géologique, zoologique, la configuration socioprofessionnelle de la société, la répartition géographique de la société, sa densité, son mode d'habitat, ses grands modes de fonctionnement, la répartition de la population par sexe et par classe d'âge et le rapport entre les générations, etc. Toutefois, l'important ne réside pas seulement dans le fait que l'apprenant accumule ces connaissances de toutes sortes, mais d'abord et surtout dans le fait « *qu'il soit capable de s'orienter dans les pratiques culturelles en étranger. »*[77]

II.3.2. La compétence ethno-socioculturelle

Elle recouvre le domaine du fonctionnement culturel implicite : l'imaginaire collectif et l'ensemble des représentations partagées qui le constitue, que ces représentations soient du contenu patrimonial ou qu'elles concernent le socioculturel. La compétence ethno-socioculturelle intègre quatre ensembles de représentations collectives consistant en:

- **Les représentations du patrimoine historico-culturel,** à savoir les grandes mythifications, les grandes œuvres, les grands artistes, les

[75] Ibid. p 6.
[76] H.BOYER, M. BUTZBACH, M. PANDANX, *Nouvelle introduction à la didactique du français* langue étrangère, Paris, CLE international, 1990, p 73.
[77] L. PORCHER, *Le français langue étrangère, Op.cit.*, p.60.

grands hommes, les grandes dates, les grands événements, les lieux de mémoire, les personnages et les phrases célèbres, etc.

- **Les représentations du patrimoine national-identitaire** exprimées par les emblèmes (Marianne, le coq, l'hexagone, etc.), et d'autres signes d'identité plus ou moins emblématisés : mots, devises, dates, personnages, objets, etc.

- **Les grandes images du vécu communautaire** de la vie, de la mort, du corps, etc., les représentations interculturelles (des immigrés, des autres civilisations…)

- **Les attitudes et les évaluations** plus ou moins dominantes, durant une certaine période ou « l'aire de temps » et dont la circulation est avec la complicité des médias : les mots slogans, les thèmes, etc.,

II.3.3. La compétence sociolinguistique

La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les capacités exigées pour faire fonctionner la langue dans les situations sociales. Cette compétence inclut : les marqueurs des relations sociales (l'usage et le choix des salutations, l'usage des formes d'adresse, les conventions de prise de parole), les règles de politesse, les expressions de la sagesse populaire, les différences de registre (officiel, formel, familier, etc.), le dialecte et l'accent.

Pour bien communiquer en langue étrangère, l'apprenant doit connaître les formules d'adresse à utiliser dans différentes situations, connaître les expressions figées, reconnaître les différents registres de la langue ainsi que les différents dialectes et accents. Ces éléments doivent être pris en considération dans

l'enseignement/apprentissage des langues car la langue, avant d'être un objet d'étude, elle est d'abord un fait social.

En résumé, on peut dire que la compétence culturelle d'un locuteur correspond à ses savoirs dénotatifs, connotatifs et pragmatiques. Les savoirs dénotatifs impliquent la maîtrise d'éléments sémantiques définissables, classifiables, hiérarchisés, ce qui détermine les traits distinctifs et les modes de classement d'une communauté ; alors que les savoirs connotatifs en fonctionnant sur l'implicite, ils renvoient aux valeurs et aux représentations socialement marquées. Quant aux savoirs pragmatiques, ils concernent l'emploi de la langue en fonction de la situation de communication et la position sociale (sexe, âge, profession de l'interlocuteur).

II.4. La classe de langue face aux facteurs et aux enjeux du contexte socioculturel

Tout converge pour dire que le rapport entre langue/culture et société est un rapport d'interdépendance ; la langue ne peut exister indépendamment du contexte socioculturel dans lequel elle fonctionne. Etant donné que le contexte socioculturel influe sur les locuteurs de la langue, il est indispensable de le mettre en valeur avant d'entamer un cours de langue notamment celui d'une langue/culture étrangère dans la mesure où « l'*individu n'aborde pas l'apprentissage d'une langue étrangère, vierge de tout savoir culturel* »[78]. Son appartenance à une communauté ou à une culture donnée, détermine implicitement sa vision du monde et sa perception des autres cultures. Une fois, que l'apprenant se trouve en classe de langue étrangère, ses représentations s'imposent comme des facteurs déterminant son apprentissage. Bien que l'acquisition de la culture d'origine soit un processus implicite et inconscient,

[78] G. ZARATE, Enseigner une culture étrangère, HACHETTE, Paris, 1986, p24.

l'apprentissage d'une culture étrangère ne l'est pas. Il incite une série de processus de comparaison, de déduction et d'interprétation que l'apprenant met à profit pour comprendre l'univers de l'Autre.

Il est à noter qu'un apprenant du FLE est mené, consciemment ou inconsciemment, à exploiter ses acquis linguistico-culturels en langue maternelle, pour mieux appréhender la langue étrangère dans ses systèmes linguistique et culturel. Pour L. DABENE *« tout individu en contact plus ou moins intense avec une culture étrangère (…) ne peut manquer d'adopter une attitude particulière plus ou moins marquée de subjectivité. »*[79] Dans certains cas, ces attitudes peuvent influer négativement sur le processus d'acquisition de la culture.

La rencontre de la culture d'origine et la culture étrangère dans un cours de FLE génère la manifestation de quelques phénomènes, parmi lesquels nous citons les représentations, les stéréotypes et l'ethnocentrisme.

II.4.1. Les représentations

Au cours de son histoire, chaque société construit une représentation d'elle-même et une représentation de l'Etranger. La question des représentations est l'une des plus anciennes, E. DURKHEIM est le premier qui a lancé le terme. Il a distingué entre « les représentations collectives » et « les représentations individuelles ».

Après quelques années, la psychologie sociale a remplacé le concept de « représentation collective » par celui de « représentation sociale », afin de mettre accent sur le fait que toute représentation puise ses racines dans les

[79] L.DABENE, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris, 1994, p79.

pratiques sociales. C'est ainsi que Denise JODELT déclare que la représentation sociale est

> *« Une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une vision pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. (...) On reconnaît généralement que les représentations sociales en tant que système d'élaboration régissant notre relation au monde et aux autres, orientent, organisent les conduites et les communications sociales(…), la diffusion de connaissance, le développement intellectuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et les transformations sociales »*[80]

Il ressort que la représentation est une forme de connaissance partagée par tous les membres de la société, et qui comporte plusieurs éléments : attitudes, opinions, croyances, valeurs, idéologies. Elle se veut ainsi une reconstruction non objective du réel dont l'ensemble du groupe aura la même image de l'objet. Enracinée dans le vécu, la représentation dépend de l'individu de son origine, de son histoire, de sa réalité, de son expérience, et la nature de ses relations sociales ; elle dépend aussi du contexte social dans lequel elle s'inscrit. La représentation contribue donc à la définition de la vision du monde de l'individu et du groupe en général.

C'est pourquoi on dit que les représentations jouent un rôle fondamental dans la dynamique des relations sociales. Elles sont en quelque sorte *« organisatrices de l'expérience, régulatrices de la conduite, donatrices de valeur, elles permettent la compréhension du monde par imputation et généralisation de*

---

[80] Denise JODELT cité in Monique LEBRUN, *Les représentations sociales des méthodes de recherche aux problèmes des sociétés*, Coll. Théorie et pratique dans l'enseignement, Les Editions logiques, p.401.

signification »[81]. Cette citation révèle clairement les rôles essentiels qu'assurent les représentations dans notre vie :

- Le rôle psychique dans la mesure où la représentation est une réalité psychologique permettant l'appropriation des normes et des valeurs et de faire connaître la manière de penser de l'individu.
- Le rôle social assurant un lien extrêmement prégnant entre les représentations et les pratiques sociales, car elles génèrent les pratiques et créent des liens entre les individus en les permettant de vivre en société avec les autres. En tant que savoir commun, la représentation sociale facilite la communication car elle est le moyen qui détermine le cadre référentiel commun permettant l'échange social, la transmission et la diffusion de ce savoir. De ce fait, elles assurent plusieurs fonctions au sein de la société :
- Une fonction identitaire : les représentations sont partagées par tout le groupe ; elles permettent ainsi la comparaison avec d'autres groupes et de se situer par rapport aux autres ;
- Une fonction d'orientation : face à l'incertitude engendrée en situation de rencontre, les représentations poussent les individus à agir de telle façon ou d'une autre. L'individu s'appuie donc sur ses représentations pour adopter le comportement qui convient aux circonstances ;
- Une fonction de justification : face à l'inconnu et l'incompréhension d'un comportement étrange, elles justifient le choix d'une position ou d'une attitude donnée.

Par ailleurs, le concept de représentation est fondamental dans le champ de la didactique des langues et des cultures. Vu que la langue n'est pas seulement un système clos composé des mots abstraits mais aussi un produit social ancré dans

[81] Reni TARIN, Apprentissage, diversité culturelle et didactique Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère, Ed. LABOR, 2006, p 90.

la réalité quotidienne des individus, les représentations de la langue étrangère et celles de la langue maternelle de l'apprenant, et par conséquent des deux, cultures sont conçues comme des éléments participants à la structuration du processus d'enseignement/ apprentissage.

Dans le même ordre d'idées, Philipe MEIRIEU souligne qu'il est très difficile de faire progresser un individu si l'on ne part pas des ses représentations. En fait, cet auteur met en valeur deux évidences : dans l'apprentissage, on ne part jamais de rien, car l'apprenant n'est pas une page blanche, il possède un certain nombre de savoirs et de représentations du monde. En outre, toute représentation est susceptible d'évolution. En somme, l'acquisition de nouveaux contenus nécessite la révision des représentations antérieures des apprenants. Il s'agit de rendre ces représentations culturelles étrangères visibles pour pouvoir les faire évoluer et pour permettre à l'apprenant de les repenser, les redéfinir ou de les relativiser. De même, les stratégies d'apprentissage sont construites en fonction des images que les apprenants ont de la langue étrangère, de ses locuteurs, de sa culture et de sa relation avec sa langue/culture maternelle.

En résumé, ignorées par les enseignants, les représentations des apprenants peuvent entraver le bon déroulement des apprentissages. En revanche, les considérer comme des données intrinsèques de tous processus d'enseignement/apprentissage permet de la mise en œuvre d'actions didactiques appropriées.

II.4.2. Les stéréotypes

La culture se définit comme une programmation de l'esprit qui distingue les membres d'un groupe ou d'une catégorie de personnes par rapport aux autres. Cette programmation constitue un cadre de référence à partir duquel l'individu

perçoit, sélectionne et classe les choses. Ce processus de classement a été développé par Martine ABDELLAH-PRETCEILLE sous le nom de catégorisation. Elle affirme que la catégorisation est inhérente à toute pensée et elle désigne :

> *« Les processus psychologiques qui tendent à ordonner l'environnement en terme de catégories : groupes de personnes, d'objets, d'événements en tant qu'ils sont soit semblables, soit équivalents les uns aux autres pour l'action les intuitions ou les attitudes d'un individu »*[82]

La catégorisation consiste à placer un objet ou un individu dans une classe déterminée, sur la base de l'une de ses caractéristiques. Cet objet est considéré comme semblable à tous les autres membres de la classe sous tous les aspects. Cette catégorisation fait partie des processus cognitifs ordinaires. Par exemple l'être humain a instinctivement peur de l'inconnu, lorsqu'il est confronté à un étranger énigmatique et différent de lui, il commence à se défendre contre sa peur en identifiant l'Autre à une catégorie d'une manière générale. A vrai dire, ce jugement anticipé n'est que le reflet de ses stéréotypes.

En fait, les stéréotypes sont un ensemble de croyances qui se construit grâce aux constituants des groupes sociaux servant à faire sortir les variations à l'intérieur de chaque groupe. C'est ainsi que le concept de stéréotype a été défini comme
« Un ensemble de croyances partagées à propos des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais aussi des comportements, propres à un groupe de personnes »[83]

---

[82] Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris, 1996, p. 115
[83] BOURHIS, Y. Richard, Jacques-Philipe, *Stéréotypes, discrimination et relation intergroupes*, 2(éd.), Belgique, Mardaga, 1999, p129.

Partagés et transmets par les membres de même groupe, les stéréotypes sont des opinions ancrées dans l'inconscient de l'individu. Ils sont fixes et ne changent que lentement comme l'atteste son étymologie. Le mot stéréotype vient su grec *stereos* et *typos ; stereos* veut dire « dur » et « solide », et *typos* signifie « gravure » ou « modèle », c'est-à-dire que le stéréotype est une gravure ou modèle solide et difficile à enlever ou à changer.

Ce moyen de jugement peut être une arme à double tranchant. Il permet à l'individu d'appréhender son environnement dans la mesure où il fait partie de sa réalité sociale. En tant que tels, les stéréotypes remplissent plusieurs fonctions dont la fonction principale est celle " d'identification" permettant de décrire l'étranger dans sa différence et de protéger l'identité de l'individu car les stéréotypes sont des "*lunettes sociologiques* " à travers lesquelles l'individu se voit et voit les monde qui l'entoure.

Toutefois, la stéréotypie peut être aussi un moyen qui déforme la réalité en influant négativement sur l'interprétation des comportements culturels. Elle est une catégorisation partielle puisqu'elle attribue à une chose ou à une personne les caractéristiques de groupe sans analyse préalable. Ce qui dit stéréotypes, dit idées préconçues concernant des personnes, des groupes sociaux et leurs modes de vie dans la mesure où elles semblent des

> *« Représentations généralisantes forgées à priori, sans fondement empirique au rationnel, amenant à juger les individus en fonction de leur appartenance catégorielle, et résistantes à l'apport d'informations ; elles vont servir de fondement aux processus de stigmatisation sociale, en d'autres termes de « jugement de valeur ». »*[84]

[84] Ruth AMOSSY, Anne HERSCHBRG PIERROT, Stéréotype et clichés, Lettres et Sciences sociales 128, Ed Armand Colin, Paris, 2005.

En effet, la stéréotypie procède souvent d'une généralisation grossière ou d'une simplification réductrice ; la généralisation consiste à extrapoler les mêmes caractéristiques à tous les membres d'un groupe dont l'individu ne peut être identifié qu'à partir d'une identité collective attribuée à l'ensemble de groupe ; le réductionnisme, au contraire, consiste à polariser l'attention sur tel ou tel indice parmi ceux qui apparaissent dans la réalité. Cette simplification réduit l'image d'une société à quelques *"traits saillants"*.

Dans un cours de langue étrangère, l'apprenant se trouve confronté aux problèmes de décodage de la culture étrangère, c'est ainsi que les stéréotypes se mettent en place comme des réponses d'ordre affectif et psychologique à ses interrogations. Les stéréotypes, dans un cours de culture étrangère, sont incontournables et vouloir les éradiquer constitue une *falsification* parce qu'ils ont un fondement réel. Louis PORCHER[85] a proposé de les utiliser comme un point de départ dans un apprentissage dans lequel on les dépasse tout en les situant dans son contexte. Il s'agit, donc, de rétablir ces stéréotypes pour donner une image plus juste de la réalité.

II.4.3. L'ethnocentrisme

Le terme est apparu pour la première fois en 1906 sous la plume de sociologue américain William G. Summer. Selon lui la définition du concept est :

> *« L'ethnocentrisme est le terme technique pour vue des choses selon laquelle notre propre groupe est le centre de toutes choses, toutes les autres groupes étant mesurés et évalués par rapport à lui […]. Chaque groupe nourrit sa propre fierté et vanité, se targue d'être supérieur […].Chaque groupe pense que ses propres coutumes sont*

[85] Louis PORCHER, *le français langue étrangère émergence et enseignement d'une discipline*, Hachette, Paris, p64.

> *les seules bonnes et s'il observe que d'autres groupes ont d'autres coutumes, celles-ci provoquent son dédain. »*[86]

Le terme vient du latin *« ethnos »* et *« centrum »*. « *Ethnos* » veut dire peuple et *« centrum »* signifie centre. Comme son étymologie l'indique, ce concept désigne l'attitude d'un individu ou d'un groupe qui considère sa culture et son groupe comme le centre du monde autour duquel se gravitent les autres. Donc, c'est la tendance à juger et à interpréter les autres modes d'appartenance et les autres cultures à travers la vision et le mode de penser de son groupe. Autrement dit, considérer ses normes, ses valeurs et sa culture comme universelles et meilleures et que toutes les autres cultures qui viennent à hiérarchiser après la sienne sont réputées inférieures.

La notion d'ethnocentrisme est liée à la perception que chaque culture se fait de l'Autre. La vision ethnocentrique condense la diversité culturelle du monde à une seule culture cernée entre les frontières géographiques du pays.

Il s'agit aussi d'une stratégie naturelle de défense, une réaction contre toute forme de déculturation et d'aliénation visant à protéger et à assurer la cohésion du groupe ; l'ethnocentrisme ne devient un élément « *pathologique »*, déclare Martine ABDELLAH-PRETCEILLE, que si l'individu ou le groupe est incapable de se distancier par rapport à eux, de s'en démarquer.

En classe de langue, le phénomène d'ethnocentrisme est prêt à apparaître dans toutes les pratiques d'enseignement/apprentissage : les comportements et le discours des enseignants et des apprenants, les exercices, les productions et l'évaluation. En rupture avec cette attitude, l'enseignant doit introduire l'idée de relativité des cultures, de leur égalité, et de leur dignité. De même que sa vision

---

[86] William G.Summer cité in Denys CUCHE, *la notion de culture dans les sciences sociales, op.cit.*, p.21.

du monde n'est pas la vision du monde, elle n'est qu'une parmi d'autres aussi possible.

> *« L'apprentissage d'une langue étrangère devrait (…) se traduire par l'acquisition d'un nouveau point de vue sur le monde venant enrichir la vision antérieur. D'une certaine manière, tel est effectivement le cas puisque chaque langue contient, peu ou prou, la totalité des concepts et des modes de pensée élaborée par une partie de l'humanité »*

Cette citation nous rappelle la fonction fondamentale de l'enseignement des langues. En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère élargit l'expérience socioculturelle de l'apprenant en lui donnant la possibilité d'aventurer et d'inaugurer des nouvelles perspectives.

Actuellement, le contact avec les Etrangers est devenu de plus en plus intense, ce qui réclame une formation au culturel qui n'était pas tout à fait absente dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères. Cela est devenu aujourd'hui un impératif.

Dans ce contexte de mobilité et de mutations mondiales, il est important de s'interroger sur :

- la situation de l'école algérienne
- les objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie
- les compétences à installer chez les apprenants

Le chapitre suivant tentera d'y répondre.

Chapitre III

LA COMPETENCE CULTURELLE ET LE MANUEL SCOLAIRE DE FLE : CONTRAINTES ET PERSPECTIVES

Tout acte d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère quelle qu'elle soit, renvoie en premier lieu à l'enseignant conçu comme le médiateur principal du savoir et le représentant de la langue étrangère aux yeux des apprenants ; en deuxième lieu, aux auxiliaires pédagogiques qui permettent d'accomplir efficacement cet apprentissage. Il s'avère, dès lors, nécessaire de mettre l'accent sur la contribution de ces deux éléments dans la formation culturelle des apprenants.

Autrement dit, l'intérêt que nous portons au développement de la compétence culturelle en classe de FLE, nous incite à approcher tous les éléments ayant une influence directe sur les apprenants. C'est ainsi que ce troisième chapitre qui se veut pratique, s'intéresse tout d'abord à l'enseignement du FLE en Algérie, état de lieu et objectifs d'apprentissage. Par la suite, il s'agit d'effectuer une analyse de manuel scolaire de troisième année secondaire en vue de relever les éléments culturels qu'il véhicule. Par ailleurs, la manière dont l'enseignement se déroule ou l'exploitation réelle de ce manuel dépend largement de ce que les enseignants font dans leurs classes. Une telle considération nous incite à approcher la réalité de classe de FLE au moyen d'un questionnaire en vue de dégager le point de vue des enseignants concernant le contenu et le rôle du manuel dans le développement de la compétence culturelle des apprenants.

La confrontation du point de vue des praticiens (les enseignants) avec celui des théoriciens (les concepteurs de programmes) énoncé dans le programme et à travers le choix de contenu du manuel, nous conduit à l'application et l'adaptation d'une certaine grille d'analyse[87] pour l'évaluation du manuel scolaire.

---

[87] M.G. FRANÇOIS, R. XAVIER, *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, Ed. De Boeck, Bruxelles, 1993.

III.1. L'enseignement du FLE en Algérie

III.1.1. Le français en Algérie

L'Algérie a été pendant très longtemps un lieu de rencontre de plusieurs civilisations qui ont marqué l'évolution du pays. C'est ce qu'atteste la lecture du paysage linguistique algérien. Ce dernier se caractérise par la coexistence de plusieurs langues : l'arabe littéraire, l'arabe algérien, le berbère avec ses variétés (kabyle, mozabite, chelhi, etc.), et le français.

L'Histoire de la langue française en Algérie est une histoire à la fois confuse et très longue dont nous allons raconter les événements constituant des étapes charnières. Elle se résume en trois phases importantes : L'histoire commence dès l'installation de la puissance coloniale qui a procédé à une réduction statutaire de la langue arabe au profit de la langue française. Celle-ci est considérée comme le véhicule de la modernité, de la civilisation et des valeurs de la vie moderne.

Après l'indépendance, l'Algérie a entamé une autre guerre de libération, celle-ci n'est pas celle des armes mais celle des âmes pour libérer les esprits des algériens des superstitions et de l'ignorance héritées de la domination française. L'Algérie a revendiqué son identité arabe; se donnant comme objectif de récupérer ses origines, elle promulgue la loi de l'arabisation.

> *« La culture algérienne sera nationale, révolutionnaire et scientifique. Son rôle de culture nationale consistera en premier lieu, à rendre à la langue arabe, expression même des valeurs culturelles de notre pays, sa dignité et son efficacité en tant que langue de civilisation. »*[88]

[88] Mostefa BOUTEFNOUCHET, *La culture en Algérie Mythe et Réalité*, SNED, Alger, 1982, p142.

La langue arabe sera, donc, appelée à jouer le rôle qui doit lui revenir. Cependant, cette loi est devenue un élément de discorde entre ceux, d'une part, qui voient dans la langue arabe un élément unificateur. Ceux qui considèrent que celle-ci doit prendre sa place de première langue au sein de la société algérienne en considérant la langue française comme un prolongement de colonisateur. D'autre part, ceux qui voient que la langue arabe accuse un grand retard sous prétexte que la longue période de la domination française a éloigné la langue arabe de la scène politique, économique et socioculturelle du pays et que durant cette même période, la langue française était considérée comme le seul support de science et de technologie.

En effet, le processus d'arabisation n'a pas atteint ses objectifs. Le problème réside dans le fait que la mise en application de cette loi nécessite une longue période, mais les décideurs ont opté pour sa mise en œuvre comme une réaction contre toute forme de colonisation. En outre, les retards subis par la langue arabe en Algérie et *« les préjugés hérités de l'ère coloniale ont tous contribué à faire en sorte que le problème ne puisse être résolu en dehors des conditions d'une grave exigence de qualité et d'étapes nécessaires qui seules auront raison de ces obstacles matériels et moraux.»*[89]

Le français *« un butin de guerre »* selon l'expression de Kateb Yacine ne peut en aucun cas disparaître du marché linguistique algérien, car il n'habite ni les livres ni les papiers, mais il habite et obsède l'imaginaire collectif des algériens, considéré comme la langue des écrivains et de grande culture. Vouloir l'occulter signifie nier l'une des composantes du peuple algérien. De même *« le français est une langue internationale dont le prestige et la notoriété sont universellement*

[89] *Ibid.* p151.

établis. Nous en priver et en priver nos enfants reviendrait à refuser ce que notre histoire récente a réussi à forger. »[90]

En nous basant sur l'article de Miloud Boularas paru dans la revue *le français dans le monde* N°330/2003, nous pouvons apprendre qu'actuellement la langue française occupe une place prépondérante dans la société algérienne, et que 60% des foyers algériens comprennent et pratiquent le français. Celui-ci domine le discours quotidien des algériens qui est généralement un mélange entre le français et l'arabe chez toutes les franges de la population et dans tous les secteurs : social, économique et éducatif. De plus, la langue française constitue le symbole de la réussite et de la promotion socioprofessionnelle.

Toutes ces données confirment que l'Algérie est le premier pays francophone après la France, et pourtant *« L'Algérie est un pays qui n'appartient pas à la francophonie »* déclare le président Abdelaziz Bouteflika au sommet de la francophonie tenu à Beyrouth. Ce refus vis-à-vis de la francophonie soulève des préoccupations d'ordre politique et identitaire qui voient dans la francophonie une menace ou un phénomène de néocolonisation. Cependant, ce refus n'a aucune raison d'être envers la langue française précise le président *« nous n'avons aucune raison d'avoir une attitude figée vis-à-vis de la langue française qui nous a autant appris et qui nous a, en tout cas, ouvert la fenêtre de la culture française »*[91].

En effet, la culture française fascine depuis toujours les algériens. Elle est étroitement liée à l'imaginaire collectif algérien, aux grands idéaux scientifiques, éthiques et esthétiques et à l'accès à la civilisation et au modernisme. La culture française n'est pas seulement le legs d'un siècle et trente deux ans de

---

[90] E. ABDOU, *Langues maternelles et citoyenneté en Algérie*, Ed. DAR EL GHARB, Oran, 2004, p291

[91] Karima AIT DAHMANE, « *la langue française en Algérie : Stéréotypes interculturels et apprentissage en contexte plurilingue » in* Henri BOYER, Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène, l'Harmattan, Paris, 2007, p20.

colonisation, elle est omniprésente dans les foyers algériens grâce aux médias, grâce aussi à l'Internet et au voyage (la France représente le premier pays visité par les algériens). De plus, les émissions françaises occupent une place importante dans la télévision algérienne. Quelques programmes sont sous-titrés en arabe mais les débats se déroulent généralement en français. Il y a aussi une chaîne algérienne en français *"canal Algérie"* destinée aux immigrés. Quant à la presse écrite, nous pouvons trouver un grand nombre de journaux et de magazines rédigés en français.

En réalité, même si le français était au début perçu comme la langue du colonisateur, il est devenu très vite « *une arme braquée sur son premier destinateur* »[92], un moyen de lutter contre ce même colonisateur. C'est ce que montrent la littérature algérienne d'expression française et la littérature engagée. A ce sujet l'écrivain Kateb Yacine affirme que « *c'est en français que nous proclamons notre appartenance à la communauté algérienne.* »[93]

La réalité algérienne indique que la langue française bénéficie d'un statut privilégié au sein de la société algérienne. Elle est devenue un élément constitutif de l'environnement linguistique et culturel algérien. C'est ainsi que Rabah Sebba affirme que :

> *« Sans être officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue privilégiée de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue de façonner de différentes manières et par plusieurs canaux l'imaginaire collectif, sans être la langue de l'université, elle demeure la langue de l'université »*[94]

---

[92] *Ibid.*
[93] *Ibid.*
[94] *Ibid.* p 21.

Généralement, on dit que c'est « *la colonisation qui a enfanté la langue française en Algérie* », mais est-ce après quarante-sept ans d'indépendance, l'Algérie est incapable de voir qu'elle ne veut pas abandonner cet enfant qui devient de plus en plus gâté? C'est ce qu'atteste la place du français dans le système éducatif algérien.

III.1.2. Le français dans le système éducatif algérien

Si la langue française bénéficie d'un statut privilégié dans la société algérienne, quel est son statut dans le système éducatif algérien ?

L'enseignement/apprentissage du FLE représente l'une des préoccupations majeures dans le domaine de la formation scolaire. La politique linguistique algérienne après l'indépendance a été axée sur l'arabisation. Les disciplines à contenu idéologique sont arabisées : l'Histoire, la géographie, la philosophie, etc.; aucune discipline n'est dispensée en français dans le cycle fondamental et secondaire à part le français, enseigné comme matière obligatoire.

L'arabe est le seul médium dans l'enseignement obligatoire en Algérie. Cependant, il est très rare de trouver un plan d'étude dans l'enseignement supérieur sans qu'un cours de français n'y soit inclus. Il y a même des branches qui sont enseignées uniquement en français : médecine, pharmacie, biologie, informatique, etc., donc le français conserve son prestige dans l'enseignement supérieur.

Après la dernière réforme du système éducatif, le français est devenu une matière obligatoire dans toutes les écoles à partir de la troisième année primaire alors qu'elle était enseignée auparavant à partir de la quatrième année.

Officiellement, le français est une langue étrangère au même titre que l'anglais et les autres langues étrangères; mais son introduction dès le primaire après deux années seulement de l'enseignement de la langue maternelle l'arabe, alors que les autres langues n'interviennent qu'au cycle moyen ou secondaire, révèle une autre réalité. Le français est, encore, ancré, enraciné dans l'imaginaire collectif des algériens et garde toujours sa dignité et son prestige malgré l'essor et la domination mondiale de l'anglais comme la langue de la technologie et de l'informatique. A cet égard M. Achouche affirme que :

> *« 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 été quantitativement progressée du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien »*[95]

Par ailleurs, selon le ministère de l'Education nationale et le CNEAP[96] (centre national d'étude et d'analyse pour la planification) 98% des parents d'élèves ont choisis le français comme première langue étrangère à enseigner au primaire à côté de la langue arabe. En effet, le français doit son statut de première langue étrangère aux considérations d'ordre historique et culturel.

---

[95]M. Achouche, « la situation sociolinguistique en Algérie », *in Langues et Migration*, Centre de didactique des langues et lettres de Grenoble, 1981, p.46.

[96] Y. DERRADJI, « vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? », in V.CASTELLOTI et H. CHALABI, *le français langue étrangère et seconde*, *Op.cit.*, p49.

III.1.3. Le français au secondaire algérien

> *« L'école a pour mission de former les femmes et les hommes de demain, des femmes et des hommes en mesure de conduire leur vie personnelle, civique et professionnelle en pleine responsabilité et capables d'adaptation, de créativité et de solidarité »*[97]

En effet, l'école reflète les aspirations et les attentes de l'Etat. A l'instar de toutes les écoles du monde, l'école algérienne assure une mission à multiples visages : elle doit former et éduquer les futurs citoyens et les doter des mécanismes de base des connaissances. De ce fait, quels sont les objectifs de l'enseignement du FLE en Algérie ?

Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. Les finalités de l'enseignement du français ne peuvent se dissocier des finalités de l'ensemble du système éducatif. L'enseignement du français doit contribuer avec les autres discipline 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 ;
- Leur insertion dans la vie sociale et professionnelle ;
- L'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs ;
- La sensibilisation aux technologies modernes de la communication ;
- La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle ;

[97] CHADUC (M.T.H) et al, *Les grandes notions de pédagogie*, Paris, Armand colin Bordas/HER 1999, p.140.

- 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.

Ces derniers objectifs révèlent clairement l'importance accordée à l'objectif culturel. La familiarisation avec les autres cultures francophones ne peut être réalisée que si l'apprenant est exposé à ces différentes cultures. Donc, l'enseignement du FLE vise à faire de l'apprenant un citoyen responsable et actif au sein de la société, de part les connaissances qu'il aura à acquérir sur le monde, sur sa diversité et son évolution.

Vu les objectifs signalés au programme, l'enseignement/apprentissage du FLE donne à l'apprenant la possibilité d'accéder à d'autres usages, à d'autres modes de vie, à d'autres valeurs et à d'autres cultures. Il cultive la tolérance et la paix dans la mesure où il prépare l'apprenant à admettre et à respecter les différences.

En effet, tout cela ne concerne que les objectifs formulés théoriquement et apparus au programme. Cependant, est-ce que le manuel scolaire, qui est la concrétisation de ce programme, répond à ces objectifs ?

III.2. Le manuel scolaire : atout ou entrave dans le processus d'acquisition de la compétence culturelle

III.2.1. Le manuel scolaire aux yeux des théoriciens

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

III.2.1.1. Lire le contenant du manuel

III.2.1.1.1.La description du manuel

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

Avant d'évoquer le contenu du manuel, il importe de décrire son aspect matériel car le premier contact avec le manuel est physique. D'ailleurs il est définit comme *« (…) un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté. »*[98].

La page de couverture cartonnée pelliculée, ainsi que le format équilibré du manuel lui offre le caractère maniable et résistible à la fois. La page de couverture est en deux parties : la première page et la quatrième page de couverture. Dans la première page, nous lisons d'abord la matière à enseigner « Français » écrite en caractère gras et bleu ainsi que le niveau auquel s'adresse le manuel «3»Troisième Année Secondaire écrit en noire, blanc et rouge. Toute la page de couverture est en bleu qui symbolise la sérénité, la tranquillité et la paix. La page de couverture donne une première impression sur le contenu du manuel par la présence de quelques expressions telles que : *Amnesty International, Quelque part partout, Solidarité.* En outre, y figurent aussi des affiches et des photos telles que le bateau qui évoque le voyage et l'échange entre les communautés. Quant à la quatrième page de couverture, elle est en bleu azur où nous pouvons lire en bas en arabe le prix de vente (240DA) et *l'Office National des Publications.*

---

[98] François RICHAUDEAU, Conception et production des manuels scolaires, guide pratique, Ed. DUCULOT, GEMBLOUX, Belgique, 1979, p.51.

III.2.1.1.2.La structuration du manuel

Dans son ensemble, le manuel contient 221 pages qui se répartissent comme suit: un sommaire, un avant-propos intitulé « aux utilisateurs » et le contenu du programme divisé en quatre projets. Le sommaire est un tableau synoptique qui résume le contenu du manuel. Juste en face du sommaire, il y a l'avant-propos. Celui-ci est un texte signé par les auteurs du manuel et qui s'adresse aux utilisateurs, c'est-à-dire les deux partenaires du contrat didactique l'enseignent et l'apprenant. Les auteurs de l'avant-propos insistent sur la conformité du manuel au programme. Ils expliquent le contenu du manuel, ainsi que l'approche préconisée.

Pour ce qui y est des projets, chacun d'eux comprend deux ou trois séquences selon le degré de complexité, et l'intention communicative. Prenons l'intention communicative comme exemple « Exprimer des faits et manifester son esprit critique » du premier projet qui a comme objet d'étude « Texte et documents d'Histoire ». Celui-ci se divise en trois séquences : « Informer d'un fait d'Histoire », « Introduire un témoignage » et « Analyser et commenter un fait d'Histoire ».

Quant au deuxième projet, il a comme intention communicative « Dialoguer pour confronter des points de vue » et comme objet d'étude « Débats d'idées ». Concernant les séquences, elles sont en nombre de deux : « S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader », « Prendre position dans un débat : concéder et réfuter ».

L'objet du troisième projet est « l'Appel ». Il comporte deux séquences : « comprendre l'enjeu de l'appel et sa structure », « Inciter son interlocuteur à

agir ». Les deux séquences convergent dans l'intention communicative « Argumenter pour faire réagir ».

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

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

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

- ✓ Compréhension de l'écrit
- ✓ Expression orale
- ✓ Expression écrite
- ✓ Exercices de fonctionnement de la langue

La démarche adoptée consiste à soumettre à l'analyse (activité de compréhension) le texte choisi en fonction de l'intention communicative pour permettre à l'apprenant de percevoir les aspects du discours inscrits au programme. Cette analyse et la manipulation de données contenues dans les supports permettent de « faire le point » pour fixer les notions à retenir et les réinvestir dans les activités de productions (écrites et orales).

Le manuel propose aussi des différents types d'évaluation et les situe à des moments adaptés à leurs fonctions. Nous trouvons d'abord l'évaluation diagnostique qui se situe au début de chaque projet, sous forme d'activités de compréhension ou de production. Elle permet au professeur de contrôler les « prérequis » des apprenants pour organiser son action pédagogique en fonction de leurs niveaux. L'évaluation formative intervient à son tour, au fur et à mesure que le processus d'apprentissage progresse (à la fin de chaque séquence). Elle met en évidence les éléments sur lesquels peut s'appuyer le professeur afin d'apporter les régulations et les remédiations adéquates. L'évaluation certificative (à la de projet) permet, enfin, de constater les acquis réels des apprenants.

III.2.1.2. Lire le contenu du manuel

III.2.1.2.1. Textes du manuel

Concernant l'objectif qui consiste à relever les éléments culturels véhiculés dans le manuel scolaire, il nous paraît utile de nous intéresser aux textes constituant le corps de l'ouvrage car les textes du manuel sont, pour les apprenants, les premiers reflets de la langue et de la culture cible qu'il s'agit de découvrir. En outre, le choix des textes a une grande influence sur le comportement des apprenants et sur leur formation. Ce choix doit aussi répondre aux objectifs annoncés au programme et au début de chaque projet ou séquence.

Le manuel regroupe plusieurs textes faisant l'objet d'étude dans les différentes activités d'apprentissage. Les textes sont dans l'ensemble des textes littéraires. La littérature occupe donc une place prépondérante dans le manuel. En effet, le texte littéraire a l'avantage d'être exploité à des fins à la fois linguistiques et culturelles. Il est, d'une part, le lieu d'apprentissage où l'apprenant et

l'enseignant peuvent explorer tous les éléments possibles (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques) de la langue française, d'autre part il permet un accès privilégié à la culture étrangère.

La lecture typologique des textes nous permet de constater la proportion considérable réservée au texte argumentatif et au texte narratif. Ce dernier est travaillé dans les quatre projets. Un tel choix reflète l'esprit de cohérence et de continuité entre les différents projets. Le manuel s'ouvre sur le texte historique et s'achève par la nouvelle. En effet, le texte narratif sert à préparer et à initier les apprenants aux autres types : argumentatif, expositif, informatif …etc. Quant à l'argumentation, il nous semble que le projet 02 et le projet 03 offrent à l'enseignant une occasion propice pour initier les apprenants à la logique du pour et du contre, de la persuasion et de la prise de position. Une composante qui prévaut lorsqu'il s'agit de défendre un point de vue ou de se positionner par rapport à une autre culture et de justifier ses choix.

Possédant des formes variées allant des extraits de romans, jusqu'aux articles de journaux français très connus tels que le Monde (les textes pages 74, 66, 62) et l'Humanité (page 143), en passant par des nouvelles et des poèmes (sept poèmes dont cinq sont écrits par des français V.HUGO, Boris VIAN, Jacques SALOME), les genres des textes offrent des approches très diversifiées. Le manuel contient aussi des affiches publicitaires (pages 146, 141, 136, 103), des photos (pages 53, 12,06) et une image caricaturale page 99. Tous ces éléments laissent entendre que l'aspect culturel est pris en compte dans le manuel.

III.2.1.2.2. Auteurs des textes :

Suite au classement des textes par auteurs, nous avons constaté la présence d'écrivains français, d'écrivains algériens d'expression française et enfin

d'écrivains francophones en général. La représentativité des écrivains français semble être dominante. Une telle dominance, nous permet de dire que ce choix est certainement voulu par les auteurs du manuel, pour au moins offrir aux apprenants l'occasion de côtoyer les grands écrivains et leurs œuvres, qui ont acquis une audience internationale et de découvrir l'une des plus grandes littératures universelles, la littérature française.

L'étude de ces textes permet aux apprenants d'accéder à la culture étrangère car l'œuvre littéraire incarne les traditions, les mœurs et les coutumes de l'époque et de la société d'origine. Elle est un témoin du contexte socioculturel des peuples. La lecture des textes donnera aussi l'occasion pour mettre en évidence le travail sur la langue mené par l'auteur. Parmi les grands écrivains cités dans le manuel, nous pouvons citer par exemple : V.HUGO, VOLTAIRE, G.DE MAUPPASSANT, T.GAUTIER, J.J. ROUSSEAU, PAUL VALERY, J. DE LA FONTAINE, etc.

Les écrivains algériens d'expression française occupent, eux aussi, une place non négligeable, on peut citer comme exemples M. DIB, KATEB YACINE, M.KADDACHE, etc. Le manuel scolaire contient aussi des textes d'écrivains francophones, tel que TAHER BEN DJALLOUN.

Pour ce qui est des écrivains autres que les français ou les algériens, nous pouvons dire qu'ils sont aussi représentés par plusieurs textes dans le manuel : Edgar POE, Dino BUZZATI, etc.

Le choix d'inclure des textes de la littérature et des auteurs français dans un manuel laisse supposer que celui-ci est conçu dans l'intention de donner des savoirs culturels aux apprenants. De plus, le nombre important des auteurs

étrangers notamment français et la diversité des genres textuels expriment l'ouverture du manuel scolaire sur l'Autre, sur sa langue et sa culture.

III.2.1.2.3. Analyse des textes

-**Texte :** la langue française: une part ou une tare de notre histoire de S. Bénaissa
-**Projet 03:** l'appel

Commentaire :
Une première lecture du titre nous incite à chercher le rapport entre les termes suivants: « la langue française » et « notre histoire ». Le terme « la langue française » est envisagé dans l'absolu alors que dans l'expression "notre histoire", "notre" est un adjectif possessif qui désigne une personne particulière; ce que relativise le contenu du texte, le renvoyant à un peuple précis. En faisant le lien entre l'auteur et le titre, nous découvrons que le texte met en lumière les conflits linguistiques et culturels entre la langue française et la langue arabe et par ricochet, la culture européenne et la culture arabo-musulmane.

Le texte est le support du projet 03 « l'appel », de la 2ème séquence. Celle-ci a comme objectif "inciter l'interlocuteur à agir" ce qui permet à l'élève d'apprendre le processus d'argumentation. Les objectifs linguistiques à atteindre à travers l'étude de ce texte sont :
- Identifier le rapport entre les passages argumentatifs et narratifs.
-Ressortir du texte la thèse défendue par l'auteur, ainsi que les différents procédés qu'il a employés pour défendre sa thèse.

La thématique générale du texte est celle de la double scolarité à gérer, à l'école française et à la médersa et, au-delà, des deux langues et des deux cultures en concurrence. Le texte s'organise en cinq paragraphes : Le premier paragraphe

annonce la problématique générale du texte, celle de la double scolarité. Quant au deuxième paragraphe, il critique le comportement des maîtres de l'école française; le troisième, lui, énonce les "arguments du cheikh": réussite de la médersa; apprenez l'arabe et le français. Les deux derniers paragraphes à leur tour évoquent les conséquences (effets) des arguments du cheikh sur les parents et leurs enfants.

Dans ce texte à dominante narrative, l'auteur algérien raconte ses souvenirs de la période coloniale. Nous pouvons lire comme composante culturelle les éléments suivants: Noël, la fête de pâques, « l'école /la médersa», « le cheikh/le maître », « l'arabe /le français ». Ces éléments invitent l'apprenant à établir une comparaison entre la culture d'origine et la culture étrangère. Noël et la pâque sont les fêtes des chrétiens. Lire ces mots c'est évoquer l'aspect religieux de la société française.

A travers l'énoncé *« les vacances de Noël et de pâques était consacrées à rattraper le retard à la médersa »*, nous pouvons lire que seulement les écoles françaises étaient en vacances, alors que la médersa n'était pas concernées par ces fêtes. La dichotomie « école/médersa » évoque deux processus d'apprentissage différents qui reflètent deux ancrages culturels différents. Tandis que l'école française approche les apprenants algériens de la civilisation gréco-latine, la médersa essaye de protéger la civilisation arabo-musulmane et les traditions algériennes menacées par la colonisation.

Les parents conscients de la situation du pays à cette époque, sont obligés d'envoyer leurs enfants à l'école française pour apprendre le français, la langue de travail et de commodités quotidiennes et courantes. Cependant, pour sauvegarder leur propre culture, les parents ne se contentent pas d'envoyer leurs enfants dans les écoles françaises, mais ils les inscrivent également dans les

médersas et les écoles coraniques. Il va de même pour l'appellation "le maître" et "le cheikh". Le maître est la personne chargée d'enseigner et de transmettre certains savoirs. Le cheikh est la personne qui est certes chargée d'enseigner et d'éduquer, mais il a une grande autorité et du pouvoir sur ses apprenants et leurs familles.

Dans le dernier paragraphe du texte, le cheikh a établi une comparaison dans laquelle il explique le mérite d'apprendre une langue et d'approcher une culture quelle soit nationale ou étrangère, en précisant que l'apprentissage de l'arabe n'empêche pas de s'ouvrir sur d'autres langues et par conséquent d'autres cultures. D'ailleurs, notre religion l'encourage et malgré la différence, nous pouvons toujours chercher des liens de ressemblance et de rapprochement qui unissent les êtres humains. Le cheikh avance que l'apprentissage de l'arabe est incontournable pour le développement de l'Algérie, pour la reconnaissance de son identité culturelle par ses propres enfants et par les autres alors que l'apprentissage du français est une richesse qu'il ne faut point négliger pour s'ouvrir sur le monde et sur les autres sociétés.

Le texte permet de réfléchir sur la différence entre deux systèmes d'enseignement, sur deux univers culturels: l'école et la médersa. Il permet aussi de renseigner sur les fêtes religieuses, les vacances des Français. Le texte peut amener les apprenants et l'enseignant à s'interroger sur le statut de la langue française en Algérie avant et après l'indépendance

- **Textes :** La main p 172, La peur p 204, de Guy de Maupassant
- **Projet 04:** Rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur

Commentaire

Comme nous l'avons déjà signalé les deux textes s'insèrent dans le projet 04 dont l'intention communicative est d'amener l'apprenant à rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur. Ces textes sont des nouvelles choisies de l'écrivain français Guy de Maupassant.
Le manuel de 3AS contient au moins cinq textes de cet auteur dont trois sont des nouvelles complètes : *la main, la ficelle, la peur* et deux extraits de *l'apparition* et *sur l'eau*. Cette prépondérance oblige l'enseignant à présenter Maupassant aux apprenants: sa vie, son style d'écriture et ses œuvres.

Le nombre important des villes et des lieux décrits dans les textes : Marseille, Paris, Toulon, Finistère, Ajaccio, Saint-Claude, Normandie, Point de Raz, Penmarch, invite l'enseignant et l'apprenant à consulter la carte géographique pour les situer et découvrir les frontières de la France: l'Angleterre, et l'Océan Atlantique. De plus, l'introduction du nom du département permet à l'enseignant de montrer aux apprenants que la France est divisée en 96 départements.

Les textes de Maupassant mettent en scène des personnages qui se meuvent dans le monde littéraire, chacun avec son nom très connu, son style d'écriture qui se présente, au fur et à mesure, que nous avançons dans la lecture des textes. Le choix des personnages réels (des écrivains) et la description minutieuse des lieux et des personnages constituent une première information sur les courants littéraires français: le naturalisme et le réalisme. Les textes ont servi à approcher les apprenants de la littérature française.

Les thèmes évoqués dans les textes et les détails donnés par l'auteur Maupassant sur les écrivains donnent une information sur le genre littéraire auquel appartiennent les textes qui est la nouvelle fantastique. En outre, l'auteur montre

l'influence qu'exerce la littérature allemande présentée par l'écrivain Hoffmann, la littérature américaine présentée par Edgar Poe et la littérature russe présentée par Tourgueneff sur Maupassant et sur la littérature française en général.

Nous remarquons que l'auteur a comparé Tourgueneff au fleuve de Ovide; ce qui conduit l'enseignant à expliquer que Ovide est un écrivain latin et qu'il a écrit le poème de Métamorphoses inspiré de la mythologie grecque. Cette explication permet de montrer aux élèves l'origine gréco-latine de la langue française.

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

- **Texte :** Delphine pour mémoire de Didier DAENINCKX page 27
- **Projet 01:** Exposer des faits et manifester son esprit critique
- **Séquence 02:** Introduire un témoignage dans un fait d'Histoire

Commentaire

Comme c'est le cas de plusieurs textes, celui-ci mêle la séquence narrative et la séquence descriptive mais il semble que c'est la première qui domine. L'écrivain raconte les souvenirs de son enfance. La thématique générale du texte est celle de la dénonciation de toute forme d'oppression et de violence. En effet, le texte est avant tout une critique de la guerre, une contestation contre le silence officiel à propos des crimes commis par le système colonial.

Dans le premier paragraphe l'auteur se souvient d'un événement qui a eu lieu à Paris lors qu'il avait dix ans. L'auteur français manifestait sa solidarité avec un citoyen algérien, impuissant, qui a été humilié par les policiers français.

De même, le deuxième paragraphe montre l'aspect brutal et impitoyable des représentants de l'autorité française. L'auteur relate l'assassinat de deux immigrés italiens.

Dans ces deux paragraphes, l'enseignant du FLE peut s'arrêter devant les mots « la République », « Aubervilliers », pour expliquer aux apprenants que le mot République désigne le régime politique de la France et que « Aubervilliers » est une ville française. Dans le premier paragraphe, il s'agit d'un immigré algérien, alors que dans le deuxième les immigrés étaient des italiens, voulant dire par là que la France est un pays d'immigration où nous pouvons trouver des hommes de différentes nationalités et que Aubervilliers est une ville cosmopolite.

Dans le troisième paragraphe, l'auteur porte son témoignage sur les évènements sanglants survenus au cours des manifestations du FLN à Paris pendant la révolution algérienne : l'incident du métro Charonne (08/02/1962) et les manifestations des ouvriers. Ces évènements ont été comparés aux évènements de la Commune de Paris comme l'indique l'auteur « *le 17/10/1961, le plus important massacre d'ouvriers à Paris depuis la commune* » ici l'enseignant peut ouvrir une parenthèse pour revenir sur l'Histoire de la France et expliquer aux élèves les évènements de la Commune de Paris (1871).

Dans les deux derniers paragraphes, l'auteur fait référence à son ouvrage « *Meurtres pour Mémoire* » qui dénonce les répressions sanglantes et les crimes commis par le système colonial. Ce qui est remarquable aussi, c'est le jugement

et la position de citoyen français (l'auteur) qui manifeste son refus des comportements de ses compatriotes. Cela manifeste l'une des attitudes des français qui aspirent à la paix, à la tolérance et à la promotion des valeurs humanistes.

- **Texte :** l'appel du 31Octobre 2000 page 142
- **Projet 03:** argumenter pour faire agir
- **Séquence 02:** Inciter son interlocuteur à agir

Commentaire

La même thématique de texte « *Delphine pour mémoire* » a été développée dans le texte « *l'appel de 31 octobre 2000* ». Cet appel est signé par douze intellectuels français et publié dans le journal « *l'Humanité* », un journal français très connu en France et ailleurs. Ces intellectuels lancent un appel, demandant au président de la république et à ses ministres de condamner la torture perpétrée au nom de la France durant la guerre d'Algérie.

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

Après une longue période de l'indépendance de l'Algérie, ce sont des français qui demandent à leurs responsables de rendre justice à un autre peuple longtemps opprimé et décident de suivre une démarche de vérité et de justice. Les textes établissent une distinction entre le peuple français et les représentants du régime colonial.

En ce sens, les deux textes peuvent s'inscrire dans le discours culturel dans la mesure où ils luttent contre toute forme de violence et d'injustice. C'est un discours qui a pour objectif d'enraciner l'idée de respect entre les hommes, de dépasser les différences et d'exprimer l'idéal humaniste.

Les informations culturelles que l'enseignant peut signaler aux apprenants lors de l'étude de ces textes sont :

- Faire connaître le régime politique de la France
- Faire connaître la division administrative du territoire français
- Approcher l'univers géographique de la France (la France est pays méditerranéen comme l'Algérie) et connaître les pays limitrophes.
- Connaître quelques villes françaises (la capitale Paris et les villes limitrophes comme Vincennes, Aubervilliers, Bezons) et leurs caractéristiques. Il ajoute le nom de métro Charonne qui s'appelle actuellement Bonne nouvelle.
- Évoquer les évènements historiques qui se sont déroulés en France. L'exercice de production orale (page 28) exige aux apprenants de faire une petite recherche documentaire sur l'Histoire de la France
- Connaître quelques personnalités politiques françaises : M. J. Chirac, M. L. Jospin, M. A. Malreaux,
- Évoquer les valeurs morales telles que la justice, la vérité et la tolérance
- Les textes font allusion à la devise de la France « Liberté, Égalité, Fraternité ». Liberté comporte deux sens: un sens territorial, dans la mesure où les auteurs dénoncent toute forme de guerre et d'occupation. Le terme vise aussi la liberté d'opinion et d'expression (la liberté de la presse) dans la mesure où les textes sont écrits par des Français, publiés dans des quotidiens politiques français. Ils constituent en même temps une critique contre la politique française et les grands responsables de ce pays. La France est le pays de la liberté, Égalité, Fraternité dans la mesure où les

destinateurs de ces textes, les intellectuels français demandent à leurs représentants de condamner la torture et d'assumer leur responsabilité, afin de promouvoir l'esprit d'égalité et de fraternité sans *« aucune discrimination d'époque et de lieu »*, et afin de se tourner *«vers un approchement des personnes et des communautés et non vers l'exacerbation et l'antagonisme »*

- En répondant aux questionnaires qui accompagnent les textes, les apprenants peuvent faire la distinction entre les positions des citoyens français et les représentants de l'État et découvrir l'une des attitudes des français qui manifestent le désir de paix et de dialogue avec les autres peuples.
- S'initier à la culture de paix et de non-violence
- Le manuel évoque aussi l'origine gréco-latine de la langue française et la spécificité de l'argot parisien texte page 191.

III.2.1.2.4. Approche thématique et lexicale du manuel

L'analyse des textes nous permet de faire le point sur le contenu culturel que contiennent les thèmes et le lexique des textes regroupés dans le manuel scolaire. En effet, les thèmes sont utilisés comme un moyen pour que les apprenants s'adaptent à un modèle d'apprentissage précis.

Le manuel de la 3AS a tendance à refléter un aspect universel dont le centre d'intérêt est le monde et l'être humain. La morale tourne principalement autour de la paix, la solidarité et la liberté. Ce sont les thèmes principaux qui reviennent presque dans tous les projets. Il convient de signaler que même certains textes scientifiques comportent une idéologie moralisatrice : le texte de la page 08 du manuel intitulé « Main ». C'est un texte descriptif écrit par un chirurgien. A première vue, celui-ci semble être purement scientifique, mais une lecture

attentive permet de déceler sa morale. Le texte véhicule l'idée que l'homme doit être un citoyen actif, car il est le seul être capable de réagir et de changer le monde, dont la main symbolise l'être humain. C'est une sorte de métonymie qui vise à désigner le tout en évoquant l'une de ses parties.

L'étude thématique nous a donné la possibilité de dégager quatre types de cultures.

- La culture algérienne
- La culture humaniste
- La culture générationnelle et
- La culture française

Dans les textes du premier projet, la culture algérienne est largement exploitée à travers les exercices et les illustrations iconiques dont la plupart fait référence aux marques de l'identité algérienne. Par exemple, l'exercice de production orale de la page 34 demande aux apprenants de mener une recherche sur la symbolique des couleurs du drapeau algérien. Il y a des photos de personnalités très connues : des personnalités historiques à la page 06, l'écrivain algérien d'expression française, Kateb Yacine, à la page 40. Il y a aussi des monuments historiques à la page 57. L'exploitation de ces supports en classe de FLE laisse circuler la culture nationale dont la langue française est utilisée comme un moyen véhiculant la culture algérienne et relatant les exploits de la civilisation arabo-musulmane (textes page 14 et page 55).

Le deuxième projet présente une culture scientifique et une culture médiatique qui mettent en relief les réalisations, les bienfaits et les méfaits de la science et des médias. Les thèmes récurrents sont : l'Internet, l'environnement, etc.

Quant au troisième projet, il est consacré à une culture humaniste et à la sensibilisation aux causes humanitaires, ou à ce que C. Puren a appelé la composante transculturelle de la compétence culturelle, dont les principaux thèmes sont : la maladie, les droits de l'homme, les droits des enfants, la protection de l'environnement, les valeurs de paix, de solidarité, de fraternité et d'égalité, etc.

Les thèmes sont dans l'ensemble des sujets d'actualité, et qui permettent aux jeunes apprenants de suivre les dernières découvertes dans le monde, et d'être à l'écoute de ce qui se passe ailleurs, surtout dans le domaine scientifique, où nous remarquons l'insertion des sujets récents comme par exemple: l'Internet, les recherches scientifiques sur (le sida). Nous pouvons, donc, parler d'une culture générationnelle : la coupe du monde, le moteur de recherche Google, le Titanic.

Dans le manuel scolaire, nous pouvons trouver aussi un certains nombres de références qui se rapportent à la culture française: référence à la France, à son Histoire, à sa géographie et à sa culture, par l'intermédiaire des noms de personnages très connus et qui représentent les différents secteurs de la culture française, en l'occurrence, des écrivains, des scientifiques, des politiciens, etc. Parmi ces références nous citons :

- ✓ **Les références géographiques :** dans le manuel, les références géographiques françaises sont multiples: Paris, Alsace, Lorraine, Aubervilliers, Ajaccio, Normandie, Marseille, etc. Nous trouvons également des références francophones telles que La Belgique, La Suisse, Le Luxembourg, Les Antilles. Nous y voyons, aussi, les fleuves comme la Seine et les mers comme la Méditerranée et la Manche.

- ✓ **Les références littéraires et artistiques :** le manuel intègre dans son contenu des leçons systématiques, des extraits littéraires et des textes d'auteurs français très connus: V. HUGO, VOLTAIRE, G. DE MAUPPASSANT, etc. Il recèle aussi le nom du céramiste français, Bernard Palissy. Dans ce manuel, il ya deux poèmes de l'écrivain et du musicien de jazz, le Français Boris Vian. Le manuel évoque, enfin, le nom du philosophe J. J. Rousseau et du scientifique Louis Braille et son invention célèbre, l'écriture des non-voyants.

- ✓ **Les références politiques :** le manuel évoque plusieurs fois le régime politique et administratif français : la France est une république divisée en départements et en communes. Y figurent aussi, le nom de l'ancien président M. Jacques Chirac et son premier ministre, à une certaine époque, M. Lionel Jospin, le ministre André Malreaux, le président De Gaule, etc. Le manuel contient également des articles des journaux français tels que, Le Monde et L'Humanité.

- ✓ **Les références historiques :** le livre scolaire fait à plusieurs reprises référence à l'Histoire de la France, notamment dans le premier projet qui évoque l'histoire des relations algéro-françaises. L'exercice de production orale page 29 demande aux apprenants de faire une recherche sur certains événements qui se sont déroulés en France à une période précise (entre le 17/10/1961 et le8/02/1962). Concernant les personnalités, nous y trouvons les noms des rois Louis XV et Louis XIII. Le manuel évoque aussi l'époque du moyen âge.

En somme, nous pouvons dire que la culture étrangère est représentée d'une manière assez variée. La France est représentée à travers des objets intellectuels. Les références sur les français donnent aux français l'image des citoyens civilisés et pacifiques. Cela nous permet de dire que la représentativité de la

culture étrangère dans le manuel scolaire se concentre sur la présentation d'une culture générale.

III.2.2. Le manuel scolaire aux yeux des praticiens

III.2.2.1. Description et distribution du questionnaire

Bien qu'il faille faire une distinction entre ce que les enseignants disent et ce qu'ils font en classe sous la pression des contraintes officielles (le temps, le programme…), il est utile de connaître leurs points de vue sur l'enseignement de la culture, son rôle et son statut et sur sa place dans le manuel de FLE. Dans cette optique nous avons proposé un questionnaire aux enseignants de FLE au secondaire.

Notre questionnaire se compose de onze questions majoritairement ouvertes, étant donné qu'elles invitent les enseignants, chaque fois, à faire un commentaire ou à donner des justifications à leurs réponses en vue d'enrichir notre étude par des suggestions ou des propositions.

Selon leurs objectifs, les questions se répartissent ainsi :

- Les quatre premières questions s'informent sur les représentations que se font les deux partenaires l'enseignant et l'apprenant sur la langue française et sur la culture qu'elle véhicule ; étant donné que ces représentations ont une grande influence sur la méthode d'enseigner et les stratégies d'apprentissage, ainsi que sur la motivation des apprenants. En effet, la culture ne peut être acceptée que si les apprenants ont envie d'apprendre la langue, et par ricochet découvrir sa culture.

- Les questions 5, 6, 7 cherchent à connaître les liens que les enseignants croient exister entre la langue et la culture, ainsi que l'importance et l'apport de l'enseignement de la culture en classe de FLE.
- La huitième question s'interroge sur les objectifs de l'enseignement du FLE, et sur la place de la composante culturelle dans le système éducatif algérien.
- Les questions n° 09 et 10 visent à mesurer l'adéquation entre ces objectifs et le contenu du manuel de français de la troisième année secondaire ; et sur la contribution de ce dernier dans le développement de la compétence culturelle des apprenants du FLE.
- La dernière question se renseigne sur les moyens et les supports qui peuvent, selon les enseignants, rendre l'enseignement de la culture plus efficace et par delà favoriser l'acquisition d'une compétence culturelle.

Le questionnaire a été distribué à la fin de l'année au moment où tous les enseignants ont terminé le programme. Donc, à un moment où ils ont pu parcourir tout le contenu du manuel, notamment les débutants.

Parmi trente cinq questionnaires distribués, vingt cinq seulement ont été récupérés. Et parmi ces derniers, cinq ne contiennent aucune justification, ils ont donc été annulés. De ce fait, nous prenons en considération uniquement la vingtaine de questionnaires restante comme objet d'analyse. Aussi, le nombre vingt représente 100%.

Tableau :

	[99]Q. distribués	Q. récupérés	Q. annulés	Q. d'analyse
nombre	35	25	05	20
pourcentage	/	/	/	100%

[99] Q. questionnaires

Dans ce qui suit, nous présentons les réponses obtenues, ainsi que nos observations et interprétations.

III.2.2.2. Analyse et interprétation des résultats

Question n°1 :

1. Quelles représentations faites-vous de l'enseignement de la langue française et de la culture qu'elle véhicule en classe de FLE?

-La langue française est une belle langue mais difficile à maîtriser, une langue poétique et de grande culture ; elle est la langue de science et de technologie. C'est une langue d'une littérature universelle qui nous permet d'accéder aux chefs-d'œuvre des grands écrivains classiques , telles étaient les réponses données par la majorité des enseignants. En précisant que l'enseignement de la langue est inséparable de celui de la culture, et qu'une compétence communicative exige une compétence culturelle. Quatre enseignants affirment son statut en tant que langue étrangère en Algérie, pourtant ils la considèrent comme une partie intégrante de notre patrimoine culturel, évoquant à l'appui la littérature algérienne d'expression française. Un seul enseignant déclare que le français est un « butin de guerre » en Algérie et qu'elle ne constitue pour lui qu'un gagne-pain mais sans donner aucune explication.

Question n°2 :

2. Les apprenants algériens s'intéressent-ils à cette langue ?

☐ Oui

☐ Non

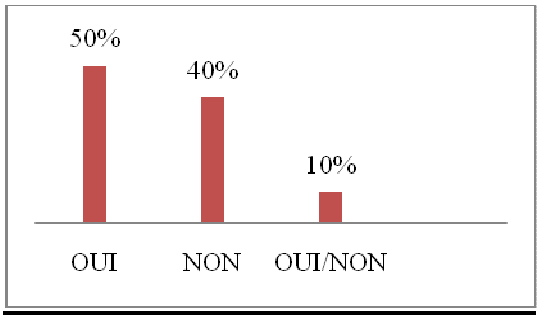
Justifiez :……..

Bien que la réponse à cette question demande au répondant de cocher une seule case, puis de justifier son choix, quelques enseignants ont coché les deux cases en justifiant leurs réponses. Leurs justifications nous paraissent convaincantes, c'est pourquoi nous n'avons pas annulé ces questionnaires. Cela nous donne le tableau et la représentation graphique suivants:

Tableau n°1 :

	Oui	Non	Oui/Non
Le nombre	10	08	02
Le pourcentage	50%	40%	10%

Représentation graphique n°1



50% des enquêtés ont répondu affirmativement. Ils ont déclaré que les apprenants sont disposés à apprendre une langue étrangère malgré les difficultés qu'ils rencontrent. Ils sont motivés par le fait que la langue française est une langue largement utilisée dans le monde entier, c'est-à-dire que c'est une langue de communication mondiale. En effet, les apprenants considèrent le français comme la clé de la réussite et le symbole du savoir puisqu'elle est la langue de l'administration et de l'enseignement supérieur en Algérie.

Huit enseignants admettent que les apprenants ne s'intéressent pas suffisamment à la langue française, car ils la considèrent comme une langue difficile à maîtriser du point de vue grammatical, vu le nombre important d'irrégularités et les exceptions qui rendent l'application des règles difficile. Par conséquent, les apprenants obtiennent des mauvaises notes, ce qui les amène progressivement à la démotivation et au désintéressement à l'apprentissage du FLE. Ils ajoutent que les élèves désirent bien apprendre cette langue d'envergure internationale, mais ils souffrent de nombreuses lacunes qui s'étaient inculquées dès le primaire, et qui les empêchent depuis de suivre normalement leur parcours scolaire.

Deux enseignants sur 20, constituant donc 10% des interrogés, ont coché les deux cases "oui" et "non". Ils affirment que les élèves sont plutôt contraints d'apprendre le français. Ils n'ont pas donc le choix de s'intéresser ou de se désintéresser à cette langue, car elle est une matière obligatoire dans le cycle scolaire ; ils "doivent" l'apprendre pour réussir aux examens. Ils précisent que généralement c'est une catégorie d'élèves de niveau faible qui porte cette image négative.

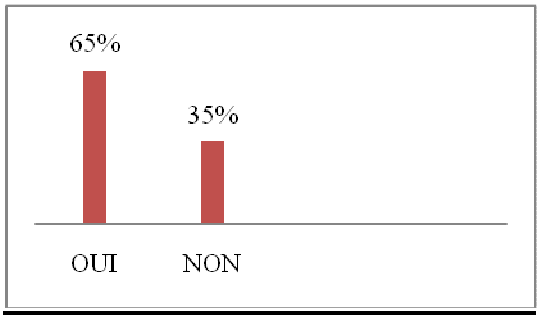
Question n°3

A. Pensez-vous que cela est dû à leurs représentations vis-à-vis de la culture étrangère?

Tableau n°2 :

	Oui	Non
Le nombre	13	07
Le pourcentage	65%	35%

Représentation graphique n°2



Les sept enseignants ayant répondu "non", affirment que les élèves n'ont aucune représentation de la culture française; ce qui les intéresse, c'est plutôt la langue comme idiome. Cependant, vu les relations Algéro-Françaises et vu la durée de scolarisation (10 ans) et aussi les nouveaux moyens de communication de masse (la TV, l'Internet..., etc.) il est impossible que les apprenants ignorent complètement la culture française. Ils ont au moins une idée préconçue, héritée de leur entourage ou une image stéréotypée.

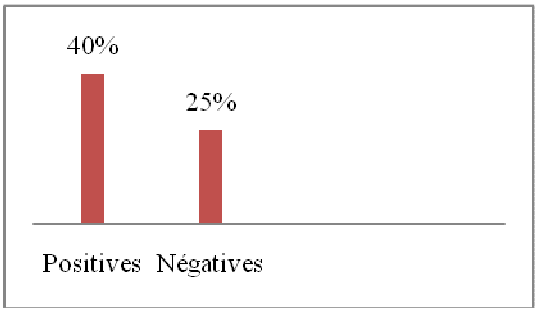
B. Si Oui, est-ce-que ces représentations sont :

Parmi les treize enseignants qui ont répondu par l'affirmative, les réponses peuvent se répartir ainsi:

Tableau n°3

	Positives	Négatives
Le nombre	08	05
Le pourcentage	40%	25%

Représentation graphique n°3



Huit enseignants, parmi les treize, ont répondu que les apprenants ont une représentation positive à l'égard de la langue/culture française. Ils déclarent que tous les algériens, notamment les jeunes, rêvent de vivre à l'Etranger, un jour et que la langue/culture française constitue "le passeport" vers la France. D'ailleurs, le fait de parler le français est un prestige pour beaucoup de jeunes, considérant la culture française comme un moyen d'accéder à la civilisation et au progrès.

Trois enseignants sur cinq estiment que les apprenants ont une représentation négative. Ceux-ci croient que les apprenants n'apprécient pas la culture étrangère puisqu'ils l'associent à la langue française considérée comme une langue difficile comparée à l'anglais. Deux enseignants admettent que cela est dû aux images stéréotypées (la culture de colonisateur).

Question n°4

4. Si vos apprenants ont une représentation négative, comment vous comportez-vous face à cela?

On dit aux apprenants que toutes les cultures du monde méritent de la dignité et que la culture française est une culture riche, telle était la réponse de la majorité

des enquêtés. Cinq enseignants avancent qu'ils démontrent aux apprenants que les cultures ont des points communs qui les relient, et malgré la diversité des langues et des identités, il y a toujours des points de ressemblance. Donc, il s'agit d'initier les élèves à l'acceptation et au respect de la différence.

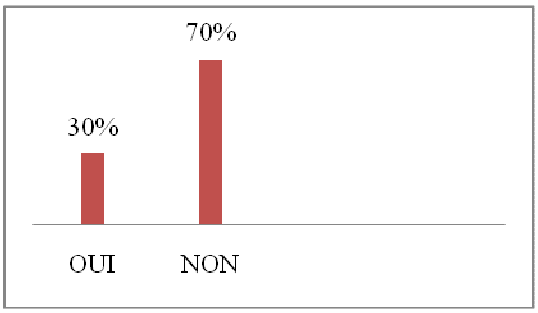
Question N° 5

5. Est-il possible d'enseigner la langue sans tenir compte de la culture qu'elle véhicule?

Tableau n°4

	Oui	Non
Le nombre	06	14
Le pourcentage	30%	70%

Représentation graphique n°4



De la lecture de ce tableau, nous constatons que 70% des enseignants interrogés croient au lien indéfectible entre la langue et la culture. Ils affirment que la langue est un fait social et que toute langue comporte en elle la culture du peuple qui la parle. Ils insistent, par conséquent, sur le fait que l'enseignement de la culture accompagne nécessairement l'enseignement de la langue.

Ceux qui ont affirmé que la langue et la culture sont dissociables, se justifient par le fait que la composante culturelle est implicite, et qu'elle est difficile à enseigner et ils n'ont pas les moyens pour le faire. Ils précisent, au fait, que ce qu'ils enseignent a trait uniquement à la langue en tant que moyen de communication, comme idiome ; présentant aux apprenants la grammaire, la conjugaison et les matières dans lesquelles ils seront évalués et grâce auxquelles ils peuvent réussir aux différents examens.

Question n°6

6. Quelle place accordez-vous à la composante culturelle dans vos cours ?

Les enseignants s'accordent pour affirmer qu'actuellement l'enseignement de la culture constitue une nécessité, vu le phénomène de mondialisation et de multiplication des moyens de communication. Ce qui rend la rencontre et l'échange avec les étrangers beaucoup plus intenses. On doit donc accorder à la composante culturelle une place importante, mais tout dépendra du contexte et de la nature du cours. Par exemple, les leçons de compréhension de textes et de production écrite nécessitent le recours aux éléments culturels afin d'enrichir le cours et pour l'illustration.

Seuls deux enseignants déclarent qu'ils n'accordent aucune importance à la composante culturelle étrangère, et en cas où ils se trouvent confrontés à des exemples de ce type, ils les remplacent par d'autres rechargés par la culture nationale afin d'éviter toute forme de choc ou d'affrontement.
Un enseignant dit qu'il réserve à la composante culturelle la place d'un invité d'honneur sans donner plus de commentaires.

Question n°7

7. Quel est l'apport de l'enseignement de la culture en classe de FLE ?

Les enseignants ont répondu qu'il est important pour les apprenants de connaître d'autres modes de vie, qu'ils soient "meilleurs" ou non de leurs modes. Ces connaissances peuvent les aider à devenir moins prisonniers de leur propre façon de vivre.

Pour eux, l'enseignement de la culture donne aux apprenants l'occasion de découvrir l'une des plus grandes cultures, du fait que la langue et la culture françaises ne sont pas seulement celles des Français et de la France, mais la langue et la culture de nombreuses communautés francophones. L'acquisition d'une culture étrangère contribue aussi à la formation de la personnalité des apprenants.

En outre, les connaissances culturelles sont considérées comme un moyen pédagogique permettant de susciter l'intérêt des élèves et de contextualiser leur apprentissage de la langue. L'enseignement de la culture peut constituer donc une motivation pour l'apprentissage du français parce que les élèves sont majoritairement des adolescents et par conséquent dotés d'une forte curiosité, les incitant à découvrir tout ce qui est nouveau et différent. Enfin, le recours à des supports à visée culturelle renforce la compétence linguistique des élèves car ces supports tissent des liens entre le linguistique et le culturel.

Question n°8

8. Quelle importance le système éducatif algérien accorde-t-il à l'objectif culturel?

Seize enseignants font référence à l'ordonnance N°76/35 qui définit l'enseignement/apprentissage du français comme un moyen d'ouverture sur le monde extérieur devant permettre, à la fois, l'accès à une documentation scientifique, le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples.

Trois enseignants estiment que l'aspect culturel n'est pas mentionné parmi les objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE, et que l'objectif le plus important est de doter l'apprenant de savoirs et de savoir-faire transférables dans la vie quotidienne, c'est-à-dire de développer une compétence communicative et une compétence linguistique. Cependant, nous devons noter que leurs réponses et les justifications qu'ils avancent, sont nettement contradictoires car une compétence communicative ne peut être complète sans une compétence culturelle qui se réfère à la réalité des faits.

Un seul enseignant affirme que les objectifs de l'enseignement/ apprentissage du FLE en Algérie ne sont pas assez clairs mais sans faire de commentaire.

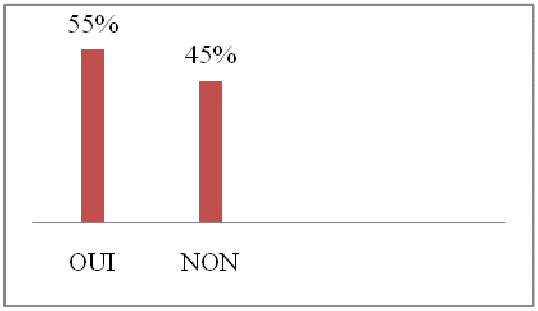
Question n°9

9. Le contenu du manuel de la 3ème AS répond-t-il aux objectifs de l'enseignement du FLE cités dans le programme?

Tableau n°5

	Oui	Non
Le nombre	11	09
Le pourcentage	55%	45%

Représentation graphique n°5



55% des enseignants répondant par Oui à cette question, expliquent que le manuel scolaire est très riche en activités variées. Il y a même des activités qui exigent le recours à des recherches de terrain telle que la production écrite.

Mais les enseignants répondant par Non, considèrent que certes le programme est très ambitieux, cependant les supports choisis dans le manuel, notamment les textes, sont d'accès difficile pour les apprenants de niveau plus ou moins faible. Ce que sans doute ne permettra pas d'atteindre les objectifs fixés.

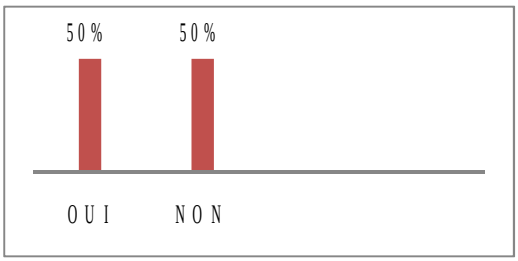
Question n°10

10. Pensez-vous que la composante culturelle est marginalisée dans le manuel de FLE de 3ème AS?

Tableau n°6 :

	Oui	Non
Le nombre	10	10
Le pourcentage	50%	50%

Représentation graphique n°6



Des vues communes ont été exprimées concernant le rôle et l'importance du manuel dans la vie scolaire. Les enseignants le considèrent, en effet, comme un auxiliaire pédagogique, pour eux, et une aide pour les apprenants, car il accompagne l'action des enseignants en classe et la prolonge hors de la classe.

Ceci dit, à propos de la question, dix enseignants affirment que la composante culturelle est marginalisée dans ce manuel. Le choix des supports l'affirme et le premier projet en est la preuve: celui-ci consacre beaucoup plus de place à la culture algérienne au dépens de la culture étrangère; autrement dit, la langue française est enseignée à travers notre culture et non pas à travers la sienne. Ils précisent aussi que même si les textes sont riches en éléments culturels, leur analyse ne permet pas de les mettre à jour.

Les enseignants ayant répondu Non, avancent que la plupart des textes du manuel sont des textes littéraires extraits de chefs-d'œuvre de grands auteurs français, et que le texte littéraire est le meilleur ethnographe d'une communauté en reflétant sa réalité et en transmettant son héritage. De plus, il y a des textes d'écrivains francophones et de la littérature algérienne d'expression française.

Question n°11

11. Quels sont les moyens pour développer la compétence culturelle des apprenants du FLE ?

Les enseignants se rejoignent pour dire que l'énumération des moyens susceptibles de développer la compétence culturelle des apprenants ne serait complète sans affirmer la grande part de responsabilité conjointe des enseignants et du manuel. Pour cela l'ensemble des propositions des enseignants se concentrent sur les mesures qu'ils doivent prendre, eux mêmes et sur le matériel didactique. Les outils ou les supports qui peuvent aider l'enseignant à développer la compétence culturelle de ses apprenants, selon les enquêtés, sont les documents authentiques (horaires, fiches de renseignements, etc.), l'exploitation des moyens pédagogiques modernes, l'intégration des nouvelles technologies en FLE et enfin les documents audiovisuels (images, photos, films).

Il s'agit aussi de réviser le contenu du manuel et de l'enrichir par des activités motivantes et des textes de thématiques variées. Ces thématiques devraient toucher à des sujets d'actualité pour capter l'intérêt des apprenants. À leur tour, les enseignants doivent encourager ces derniers à la lecture des romans, des journaux et des revues, …, etc. et à regarder certains films. Il faut les pousser également à faire des recherches et à se servir de divers outils didactiques comme

les encyclopédies ou l'Internet en leur proposant des exposés portant sur des thèmes de la culture étrangère.

Ainsi, la culture devient un objet d'observation, d'analyse et de réflexion. Un enseignant a proposé de conseiller aux apprenants de se connecter avec leurs collègues étrangers. Deux autres enseignants déclarent qu'il faut inciter ses collègues à donner plus d'importance à la composante culturelle. Ils ont fait allusion aussi à l'importance de la formation et aux compétences de chaque enseignant, car ces facteurs ont un impact incontestable sur la manière d'enseigner.

III.2.2.3. Synthèse

Les réponses récoltées à travers ce questionnaire font ressortir que la majorité des enseignants ont une représentation positive à l'égard de la langue et de la culture qu'ils enseignent: la langue et la culture de prestige. Etant la langue la plus utilisée dans tous les secteurs en Algérie, les apprenants désirent bien apprendre cette langue de communication internationale. Pour l'ensemble des enseignants, la langue et la culture sont inséparables, l'enseignement de la langue engendre automatiquement celui de la culture.

Un enseignant a déclaré qu'une langue sans culture est un corps sans âme. Donc, la culture est une partie intégrante de la langue. C'est pourquoi, ils insistent sur le fait que chaque enseignant doit lui accorder une place importante dans ses cours dès que cela est possible, car celui-ci est contraint de suivre le contenu du programme et un temps de trois ou quatre heures par semaine ne suffit pas. Quant à la prise en compte de la dimension culturelle dans les objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie, les enquêtés ont répondu que la

langue française est considérée comme une langue de civilisation et d'ouverture sur le monde.

Dix enseignants ont affirmé que la composante culturelle n'est pas marginalisée dans le manuel scolaire, le nombre des textes littéraires et des auteurs français l'atteste. Tandis que les enseignants qui voient que la composante culturelle est occultée dans le manuel scolaire, ils déclarent que les textes littéraires ne sont pas enseignés pour leur valeur culturelle mais pour leur valeur linguistique. Malgré leur divergence, ils se rejoignent pour affirmer l'intérêt de l'enseignement/apprentissage de la culture dans la formation des apprenants à la citoyenneté et à l'ouverture sur d'autres cultures. Les enseignants soulignent que pour développer la compétence culturelle des apprenants, il convient de renouveler le matériel didactique et d'enrichir le manuel par des autres activités.

Etant donné que quelques enseignants nous n'ont pas remis le questionnaire et que d'autres les ont rendus sans avancer d'arguments à leurs réponses, lors de notre passage dans les lycées, nous avons profité de cette occasion pour rattraper le manque en les abordant oralement. Leurs réponses mettent en valeur le fait qu'une compétence communicative couvre nécessairement une compétence culturelle. Toutefois, avant de penser à développer la compétence culturelle des apprenants, il faut développer leur compétence linguistique qui constitue un pont vers une compétence culturelle.

La lecture didactique du manuel et les réponses des enseignants à notre questionnaire nous permettent d'établir la grille d'évaluation suivante:

III.3.Évaluation du manuel scolaire

III.3.1 La présentation du manuel

Paramètres d'évaluation	Objet d'évaluation	observations
Présentation du manuel	Y a-t-il un lien entre les illustrations de couverture et le contenu de l'ouvrage ?	Oui
	Les quatre pages de couvertures sont-elles utilisées à bon escient ?	Uniquement la première page est bien utilisée
	Le titre est-il à la fois lisible et visible ?	Oui
	Le niveau figure-t-il sur la couverture ?	Oui
	Le livre permet-il un maniement aisé par l'élève ?	Oui
	Le livre est-il aisément transportable ?	Oui
	Le manuel possède-t-il une table de matières ou un sommaire?	Oui, le manuel possède un sommaire.
	Le sommaire fait-il ressortir clairement le découpage du contenu ?	Pas tellement
	La préface présente t-elle des informations suffisantes sur le manuel ?	Oui

III.3.2.Le contenu du manuel

Paramètres d'évaluation	Objet d'évaluation	observation
Contenu du manuel	Est-ce que le contenu est en adéquation avec les objectifs cités dans le programme ?	Pas tellement
	Y a-t-il une adéquation entre les textes et le niveau des apprenants ?	Pas tellement
	Le contenu est-il en adéquation avec le contexte socioculturel des apprenants ?	En partie oui
	Le contenu permet-il l'ouverture sur d'autres cultures ?	Non
	Le contenu propose-t-il des situations de réinvestissement dans la vie courante ?	Oui
	Le contenu évoque-t-il l'aspect historique ?	Oui
	Les objets d'apprentissage sont-ils liés thématiquement ?	En partie oui
	Le manuel propose-t- il des travaux pratiques ?	Oui
	Les activités proposées sont-elles variées ?	Oui

CONCLUSION

> *« 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 qu'on lui transmet aussi, le plus souvent de manière inconsciente des notions et des conceptions propres au contexte socio-culturel de cette langue »*[100]

La teneur de la citation ci-dessus nous est prétexte pour répondre à la question que signifie réussir en langue étrangère ? En classe de langue, l'apprenant est certes appelé à intérioriser un savoir lui permettant de répondre correctement lors de l'évaluation scolaire, mais il est appelé davantage à s'approprier un savoir-faire et un savoir-être lui permettent d'agir dans un monde de plus en plus métissé. En effet, le plus important *« ce n'est pas seulement que l'élève sache quelque chose sur, mais d'abord et surtout qu'il soit capable de s'orienter dans les pratiques culturelles en France, même s'il ne vient jamais dans le pays »*[101]

Dans ce mémoire nous avons étudié le manuel de la troisième année secondaire de FLE, pour vérifier si la dimension culturelle étrangère est prise en compte comme le présument les instructions officielles ou non. Pour atteindre cet objectif nous avons d'abord analysé le manuel scolaire dans tous ses aspects et ensuite étudié les résultats de notre questionnaire.

Sur la base de l'analyse, nous pouvons constater que le manuel de FLE de la 3éme AS représente une culture générale où l'enseignement/apprentissage de la culture étrangère repose essentiellement sur des réalités concrètes : historiques, géographiques, artistiques, littéraires et politiques très peu sont les références qui

---

[100] J. SALMI, *crise de l'enseignement des langues et reproduction sociale*, Editions maghrébines, 1985, p120.
[101] L. PORCHE, *la civilisation*, Paris, 1986, p2.

se rapportent aux français à leur vie et à leurs attitudes, en les présentant tout au long du manuel comme des gens pacifiques et humanistes.

Notre enquête nous permet de relever les remarques suivantes :

- Les différentes activités pédagogiques telles qu'elles sont proposées et telles qu'elles sont pratiquées en classe ne permettent pas aux deux partenaires (enseignant/apprenant) de s'intéresser aux aspects culturels de la langue française.

- L'exploitation des textes littéraires du manuel se limite le plus souvent dans l'analyse linguistique, structurelle et sémantique de texte.

- Les enseignants relèvent le manque de temps: trois ou quarte heures par semaine ne suffisent pas pour entamer les éléments culturels véhiculés par les textes qui peuvent prendre des heures et des heures pour les expliquer. C'est pourquoi, ils se penchent sur l'aspect le plus pratique qui est l'objectif linguistique. De plus, les compétences limitées des apprenants ne permettent pas d'entrer dans des discussions sur la culture qui dépassent leur niveau.

- L'objectif culturel ne fait l'objet d'aucune évaluation, c'est la raison pour laquelle les enseignants concentrent leurs efforts sur les éléments sur lesquels seront évalués les apprenants, à savoir, les éléments linguistiques.

Au demeurant, la culture est un élément qui n'est pas toujours évident à faire découvrir aux apprenants du FLE, cela nécessite une réflexion sur le matériel didactique qui peut aider l'enseignant à développer la compétence culturelle de ses apprenants. Mais, il revient à l'enseignant de déterminer les supports et de

sélectionner les documents les plus appropriés aux objectifs fixés et aux niveaux des élèves. Aussi, Il lui incombe d'établir le lien entre le linguistique et le culturel en désengageant de toute « *idéologie lexicaliste* »[102] qui réduit le culturel au linguistique.

Finalement, nous pouvons dire *qu' « enseigner/ apprendre une langue étrangère est un art difficile »* ayant comme ambition de dépasser toute forme de différences linguistiques et culturelles et de favoriser la *« communication entre les hommes de Terre-Patrie »*[103]

[102] J.C. BEACCO, *les dimensions culturelles des enseignements des langues*, *Op. Cit.*, p 137.
[103] Jacques CORTÈS, in le préface de synergies le monde arabe N°01, 2003 sur http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/mondearabe1.pdf

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages généraux

01- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *Vers une pédagogie interculturelle,* Ed. Anthropos, Paris, 1996.

02- ABDOU Elimam, *Langues maternelles et citoyenneté en Algérie, Ed.* DAR ELGHARB, Oran, 2004.

03- AMOSSY Ruth, HERSCHBRG PIERROT Anne, *Stéréotype et clichés,* Lettres et Sciences sociales, Ed Armand Colin, Paris, 2005.

04- BARBÈ Ginette, COURTILLON Janine, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : parcours et stratégies de formation*, De Boeck, Bruxelles, 2005.

05- BAUMGRATEZ-GANGEL Gisela, *Compétences transculturelles et échanges éducatifs,* Ed. Hachette, Paris, 19993.

06- BAYLON Christian, *Sociolinguistique : société, langues et discours,* Ed. Nathan, Malesherbes, 1996.

07- BEACCO Jean-Claude, *les dimensions culturelles des enseignements de langue,* Ed. Hachette livre, Paris, 2000.

08- BEACCO J.J., CHISS J.L., CICUREL F., VÈRONIQUE D., *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues,* PUF, Paris, 2005.

09- BLONDEL A., et al, *Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques,* guide pédagogique, Ed. DUCLOT ? 1998.

10- BOURHIS, Y. Richard, Jacques-Philipe, *Stéréotypes, discrimination et relation intergroupes,* 2(éd.), Mardaga, Belgique, 1999, p129.

11- BOUTEFNOUCHET Mostefa, *La culture en Algérie : Mythe et Réalité,* SNED, Alger, 1982.

12- BOYER Henri, *Stéréotypage et stéréotypes : fonctionnements ordinaire et mises en scène,* L'HARMATTAN, Paris, 2007.

13- BOYER H., BUTZBACH, PANDANX, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère,* CLE International, Paris, 1990.

14- BYRAM Michael, *Culture et éducation en langue étrangère*, Ed. HATIER, DEDIER, CREDIF, Paris, 1992.

15- CASTELLOTI Véronique, CHALABI Hocine, *Le français langue étrangère et seconde : Des paysages didactiques en contexte*, Coll. Espaces Discursifs, Ed. L'HARMATTAN, Paris, 2006.

16- CHADUC Marie-Thérèse, LARRALDE Philippe, DE MECQUENEM, *Les grandes notions se pédagogie, Armand Colin-Bordas/HER, Paris, 1999.*

17- CHISS Jean-Louis, DAVID Jacques, REUTER Yves, *Didactique du français : Etat d'une discipline*, COLL. Perspectives didactiques, Ed. NATHAN, Paris, 1995.

18- CHISS Jean-Louis, DAVID Jacques, REUTER Yves, *Didactique du français : Fondement d'une discipline*, COLL. Savoirs en Pratiques, Ed. De Boeck,1re (éd), Bruxelles, 2005.

19- Commission Nationale des Programmes, Document d'accompagnement du programme de français de la 3 e année secondaire, Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'Enseignement Secondaire, Office National des publications Scolaire, Février 2006.

20- CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de références pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Division des langues vivantes, Strasbourg, Paris, 2000.

21- CUQ JAEN Pierre et GRUCA Isabella, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. FLE, PUG, GRENOBLE, 2003.

22- DABENE Louise, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Ed. Hachette, Paris, 1994.

23- DE CARLO Maddalena, *L'interculturel*, Coll. Didactique des langues étrangères, Ed. CLE International, Paris, 1998.

24- DEFAYAS Jean Marc, *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, Ed. MARDAGA, 2003.

25- DELASALLE Dominique, *L'apprentissage des langues à l'école et diversité des pratiques*, T1, L'HARMATTAN, Paris, 2005.

26- DENYS Cuche, *La notion de culture dans les sciences sociales,* 3 e (éd), La Découverte, Paris, 2004.

27- DUFAYAS Jean-Louis, *Stéréotype et lecture*, Ed. MARDAGA, Liège, 1994.

28- FRANÇOIS M., XAVIER R., *Concevoir et évaluer des manuels scolaire,* Ed. De Boeck, Bruxelles, 1993.

29- GALISSON Robert, PUREN Christian, *La formation en question*, CLE International, Paris, 1999.

30- JOURNET Nicolas, *La culture,* Editions Sciences Humaines, 2002.

31- KARBRAT-ORECCHIONI, *Les interactions verbales,* 3e (éd), T1, Ar Armand Colin, Paris, 1998.

32- LEBRUN Monique, *les représentations sociales : des méthodes de recherche aux problèmes des sociétés*, Coll. Théorie et pratique dans l'enseignement, Les Editions logiques,

33- MAHBOUBI Fethi, REKKAB Mohamed, ALLAOUI Azzeddine, Manuel de troisième année secondaire, Ed. Office National des Publications Scolaires, Alger, 2008-2009.

34- MARTINEZ Pierre, *la didactique des langues étrangères*, PUF, Que sais-je ?, Paris, 1996.

35- MATTHY Martinette, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale,* Berne, 2e (éd), Peter Lang, 2003.

36- MOIRAND Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère,* HACHETTEE, Paris, 1982.

37- PESCHEUX Marion, *Analyse de pratique enseignante en FLE*, Coll. Action et Savoir, L'HARMATTAN, Paris, 2007.

38- PORCHER Louis, *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline,* HACHETTE/EDUCATION, Paris, 1995.

39- PUREN Christian, *Histoire des méthodologies d'enseignement,* CLE International, Paris, Coll. DLE, 1988.

40- RICHAUDEAU F., *Conception et production des manuels scolaires*, guide pratique, UNESCO, Paris, 1979.

41- SEGUIN Roger, l'élaboration des manuels scolaires, guide pédagogique, UNESCO, 1989.

42- TARIN René, *Apprentissage, diversité culturelle et didactique* : *Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*, Ed. LABOR, Bruxelles, 2006.

43- VERLÈE Léon, *Enseignement des langues et information culturelle*, Coll. Langues et Culture, Ed. LABOR, Bruxelles, 1973.

44- VINSONNEAU Geneviève, *L'identité culturelle*, 2 e (éd), Armand Colin/VUEF, Paris, 2002.

45- VINSONNEAU Geneviève, *Culture et comportement*, 2 e (éd), Armand Colin/VUEF, Paris, 2003.

46- WARNIER Jean Pierre, *La mondialisation de la culture*, Ed. La Découverte, Paris, 2004.

47- ZARATE Geneviève, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, DIDIER, CFEDIF ESSAIS, Paris, 1993.

48- ZARATE Geneviève, *Enseigner une culture étrangère*, HACHETTE, Paris, 1986.

Articles de revues :

01- BYRAM M., ZARATE G., NEUNER G., « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle », *in le Français dans le Monde*, n°spécial, Hachette, Paris, Juin1998.

02- COSTE Daniel, « Compétence plurilingue et pluriculturelle », *in le Français dans le Monde*, n°spécial, Hachette, Paris, Juin1998.

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

04- GALISSON Robert, « Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures », *in ELA revue de didactologies des langues et des cultures*, n°01, GERFLINT/VOYELLES, 2002.

05- GHENIMI Abdelouafi, « L'enseignement du Français en Algérie : Nouvelle orientations pour répondre aux nouveaux impératifs », *in Revue Maghrébine des Langues*,n°03, Ed. DAR ELGHERB, Oran/Algérie, 2003.

06- MOUNIN Georges, « Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues », *in le français dans le monde*, n°188, Hachette-Larousse, Paris, 1984

07- PUREN Christian, « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », *in ELA revue de didactologies des langues et des cultures*, n°01, GERFLINT/VOYELLES, 2003.

08- TOURTTEL Yann, « L'anthropologie au quotidien », *in le Français dans le Monde*, n°spécial, Hachette, Paris, Juillet 1995.

Thèse

01- DAKHIA Abedelouahab, Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE, Thèse de doctorat, Université de Batna, 2004.

Sitographie

01- COSTE Daniel, *« le déclin des méthodologies : Fin du siècle ou ère nouvelle »* in Mélanges CRAPEL n°25, 2000, p203, sur : http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/numerosPrecedents.php3?id_rubrique=3

02- BOULARAS Miloud, « Algérie : un système éducatif en mouvement », le français dans le monde sur http://www.fdlm.org/fle/article/330/index.php

03- BOYER Henri, « Traiter la compétence culturelle : l'imaginaire ethnosocioculturel et ses fonctionnements sociocognitifs » sur http://www.appf.org.py/actes/fichiers_conferences_doc/tableronde_henri_boyer.doc

04- BOYER Henri, « L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en FLE » sur http://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=ELA_123_0333

05- CHVREL Patrick, « Gestion de la dimension culturelle dans l'apprentissage des langues », sur http://pagesperso-orange.fr/chevrel/civilisation1.html

06- Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle 2003 sur http://www.unesco.org/culture

07- Dervin, Fred, et Laura Keihas, « Les altérités périphériques francophones dans des manuels d'enseignement de FLE en Finlande ». *Cahiers de langue et de littérature* n°5, Université de Mostaganem (Algérie), Janvier 2008 sur http://users.utu.fi/freder/revue5.pdf consultée 27/08/2009.

09- GALISSON R., « la pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement à une autre culture par un autre lexique » in Mélanges CRAPEL n°25, 2000 sur http://revues.univer-nancy2.fr/melangesCrapel/numeroPrecedents.php3?id_rubrique=3

10- Olivier Meunier, *Approches interculturelles en éducation -Étude comparative internationale.* Lyon, Institut national de recherche pédagogique (IRNP), Service de Veille scientifique et technologique, (2007), sur http://www.irnp.fr/vst consultée le 12/01/2009

11- PUREN Christian, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les langues modernes* n°3/2002, juillet-août-sept.2002, sur le site du Colloque : www.tlu.ee/colloque2008

12- PUREN Christian, « Pour une didactique comparée des langues et des cultures », in SYNERGIES-Italie revue de didactologie des langues et des cultures, n°01, GERFLINT/Voyelles, 2003 sur http://gerflint.eu/publications/synergies-des-pays/synergies-italie.html

Dictionnaire

01- CUQ, J-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003.

02- DEBOIS J. *Dictionnaire de linguistique et des sciences de langage*, Larousse, 1994.

03- GALISSON Robert et COSTE Daniel, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 1976.

ANNEXES

QUESTIONNAIRE

Dans le cadre d'un travail de recherche qui s'intéresse à la compétence culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE, nous vous proposons ce questionnaire, dont les réponses seront exploitées à des fins purement scientifiques et de façon anonyme. Ainsi, nous vous prions de bien vouloir répondre à toutes les questions et nous vous remercions d'avance.

Sexe -M ☐ F ☐

Q1- Quelles représentations faites-vous de l'enseignement de la langue française et de la culture qu'elle véhicule en classe de FLE?

……

……...……

……...……

…….....

Q2- Les apprenants algériens s'intéressent-ils à cette langue ?

☐ Oui

☐ Non

Pourquoi……

……

Q3-

A. Pensez- vous que cela est dû à leurs représentations vis- à- vis de la culture étrangère ?

☐ Oui

☐ Non

Justifiez……

……

B. Si oui, est-ce-que ces représentations sont :

☐ Positives

☐ Négatives

Justifiez……

……

Q4- Si vos apprenants ont une représentation négative, comment vous-comportez vous face à cela?

……

……

……

Q5 Est-il possible d'enseigner la langue sans tenir compte de la culture qu'elle véhicule ?

☐ Oui

☐ Non

Expliquez……

……

Q6- Quelle place accordez-vous à la composante culturelle dans vos cours ?

……

……..……

……...……

Q7- Quel est l'apport de l'enseignement de la culture en classe de FLE ?

……

……

……

……...……

……...……

Q8- Quelle importance le système éducatif Algérien accorde-t-il à l'objectif culturel ?

……

……

……

Q9- le contenu du manuel de la 3ème AS répond-t-il en aux objectifs de l'enseignement du FLE cités dans le programme?

☐ Oui

☐ Non

Expliquez……

……...……

…….....

Q10-Pensez vous que la composante culturelle est marginalisée dans le manuel de FLE de 3ème AS?

☐Oui

☐Non

Justifiez

…….

……

Q11- Quels sont les moyens pour développer la compétence culturelle des apprenants du FLE ?

……

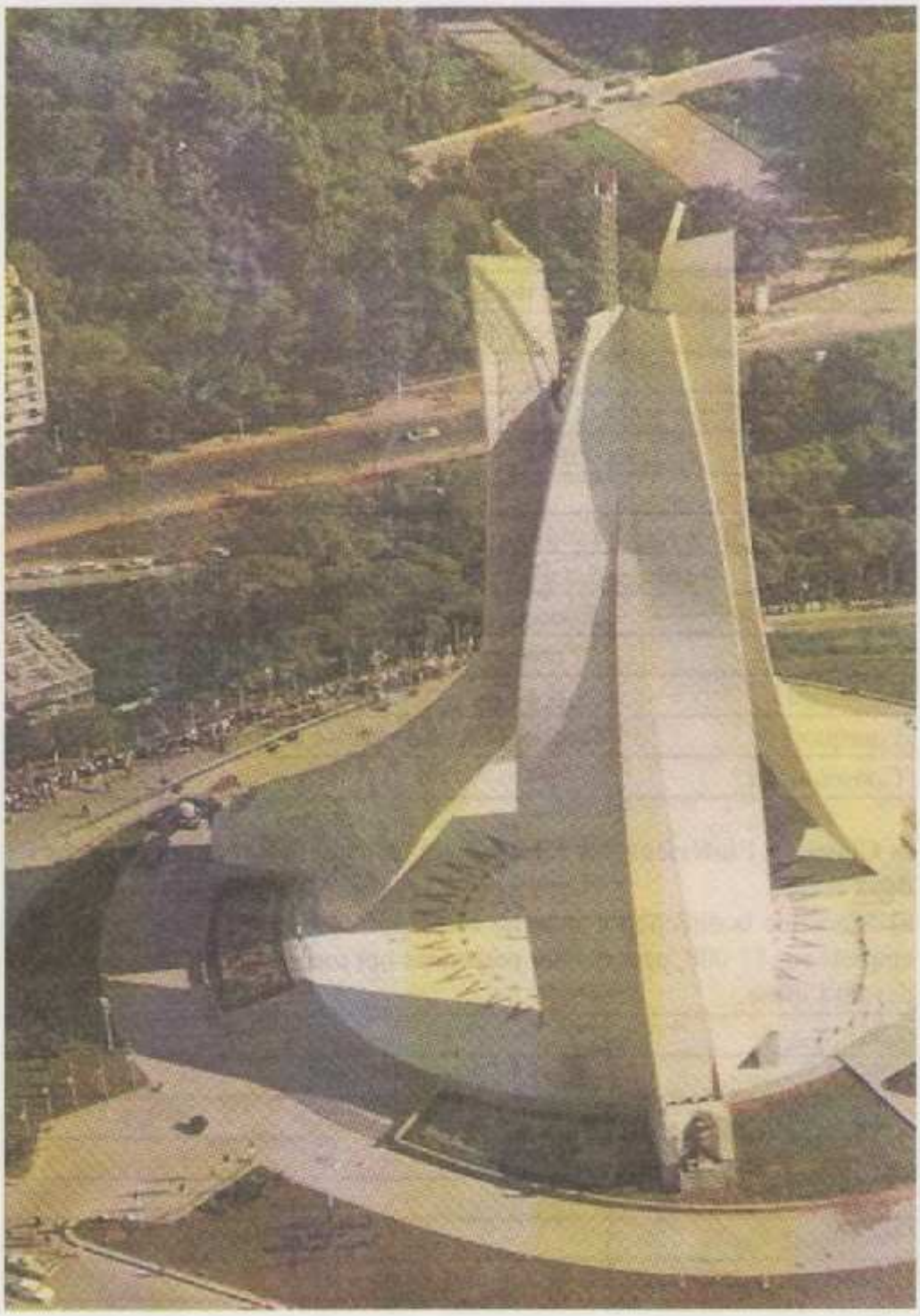
……

…..……

……

Merci pour votre collaboration.

Les textes du manu



57

Delphine pour mémoire.

J'ai dix ans. Devant moi un homme marche sur le trottoir, au milieu d'autres hommes, avenue de la République à Aubervilliers. Il porte un sac sur l'épaule, un de ces sacs bon marché, imitation cuir dans lesquels on rangeait sa gamelle. Plus loin, deux policiers immobiles scrutent les visages. Ils arrêtent l'homme, fouillent son sac, sans ménagement. L'homme baisse la tête et se laisse bousculer sans réagir. Il lève maintenant les bras au ciel. L'un des policiers le palpe, ouvre la veste, soulève le chandail, puis ses mains descendent, desserrent la ceinture. Le pantalon tombe aux pieds de l'homme pétrifié. Des gens rient, d'autres baissent la tête à leur tour.

Je n'ai jamais oublié cet Algérien inconnu, pas plus que l'humiliation, l'impuissance qui nous rendaient solidaires.

J'ai onze ans. Sous nos fenêtres, un soir, un barrage de police. Deux jeunes gens en Vespa tentent d'échapper au contrôle. Une rafale arrose la façade. Les deux jeunes ne se relèveront pas. Trop mats de peau… On apprendra plus tard qu'il s'agissait d'enfants d'immigrés italiens.

J'ai douze ans. Un visage sur les murs, celui de l'innocence assassinée. Le visage d'une gosse de cinq ans, Delphine Renard, défigurée par la bombe que l'O.A.S destinait à André Malreaux. Puis Charonne, deux jours plus tard, Charonne où Suzanne Martorelle, une voisine, amie de ma mère, perdra la vie. J'étais dans la rue, le 12 février 1962, un point minuscule dans la foule venue lui rendre hommage.

Vingt années plus tard, j'ai voulu revenir sur ces émotions vives d'enfant de banlieue, me souvenir de cette peur, le soir quand ma mère nous quittait, mes sœurs et moi, pour retrouver d'énigmatiques personnages qui participaient au comité anti-OAS du quartier. Le bouquin devait s'appeler « Delphine pour mémoire ». J'ai commencé par lire tout ce qui s'était publié sur Charonne, puis, consultant les archives des journaux à la Bibliothèque Nationale, je suis tombé sur le 17 octobre 1961, le plus important massacre d'ouvriers à Paris depuis la Commune. Il m'a fallu du temps pour prendre la mesure de l'événement, l'ampleur du refoulement. « Charonne » a laissé la place à « Bonne Nouvelle », une correspondance qu'il m'aura fallu vingt années pour découvrir.

J'ai suivi dans les journaux du temps passé la litanie des morts anonymes : chaque jour de ces terribles mois d'octobre et novembre 1961, à

la page des faits-divers, quelques lignes non signées : « les cadavres de trois Algériens ont été repêchés au pont de Bezons. La police a ouvert une enquête. Un promeneur a découvert le corps d'un Algérien dans un taillis du bois de Vincennes »...

On leur avait ôté la vie, on effaçait leurs noms.

Et c'est en réalité à cause de cette amnésie volontaire que les premiers chapitres de « meurtres pour mémoire » se sont appelés Saïd Milache, Kaïra Guélaline, Lounès Tougourd.

A Charonne , le 8 février 1962, la police du préfet Papon n'a pas tué 9 manifestants anonymes, elle a tué Daniel Féry, Anne Godeau, Jean Pierre Bernard, Susanne Martorell, Edouard Lemarchand, Raymond Wintgens, Hippolyte Pina Fanny, Dewerpe, Maurice Pochard.

Le 17 octobre 1961, la police du préfet Papon n'a pas assassiné 100, 200 Algériens anonymes, elle a assassiné:

Bélaid Archal, pour mémoire

Achour Boussouf, pour mémoire

Fatima Bédard pour mémoire

des dizaines d'autres lignes à remplir pour rendre leur identité à chacune des victimes afin que l'oubli ne soit plus possible.

Didier Daeninckx dans *Actualité de l'Emigration*, Paris, 1987

Aubervilliers : quartier de Paris.

Charonne, Bonne Nouvelle : Stations de métro parisien.

André Malraux : écrivain et homme politique français.

OBSERVER

A partir du titre et des références du texte, pouvez-vous anticiper sur le thème et le type de texte ?

ANALYSER

• Qui parle dans ce texte ? A quoi le voyez-vous ?
• Où se passe la scène ? Relevez les indicateurs de lieu qui le montrent.
• Quels sont les temps utilisés dans le texte? Pourquoi l'auteur narre-t-il au présent dans une partie du texte et au passé dans l'autre ?
• Combien de parties distinguez-vous dans le texte? (Aidez-vous de la distribution des temps).

• Quels sont les quatre événements vécus par l'auteur quand il était enfant et qui sont liés à la guerre d'Algérie ?
• «Et c'est en réalité à cause de cette amnésie volontaire que…» Que veut justifier l'auteur ?
• De quoi l'auteur accuse les représentants de l' Etat Français ?
• Contre quoi défend-il les victimes de la répression ?
• Quelle est la véritable raison de l'assassinat des enfants d'immigrés italiens?

FAIRE LE POINT

Le témoin d'un événement historique rapporte les faits vécus. Il peut aussi exprimer à travers son témoignage ce qu'il a ressenti et comment il a réagi par rapport aux faits. De narrateur, il devient personnage et, de ce fait, son discours n'est plus neutre. Le « je », indice de l'énonciation est explicite dans le discours développé.

EXPRESSION ECRITE

Un de vos camarades a commis une injustice ou une faute grave. Rapportez la conversation que vous avez eu avec lui à ce propos, à une tierce personne.

EXPRESSION ORALE

Que s'est-il passé, en France, le 17 octobre 1961 et le 8 février 1962 ? Faites une petite recherche documentaire à ce sujet et exposez les informations recueillies en un récit de dix à quinze minutes.

ANALYSER

- « présents et absents » : de qui parle le poète ?

A qui, à quoi fait-il référence dans la 1ère strophe ?

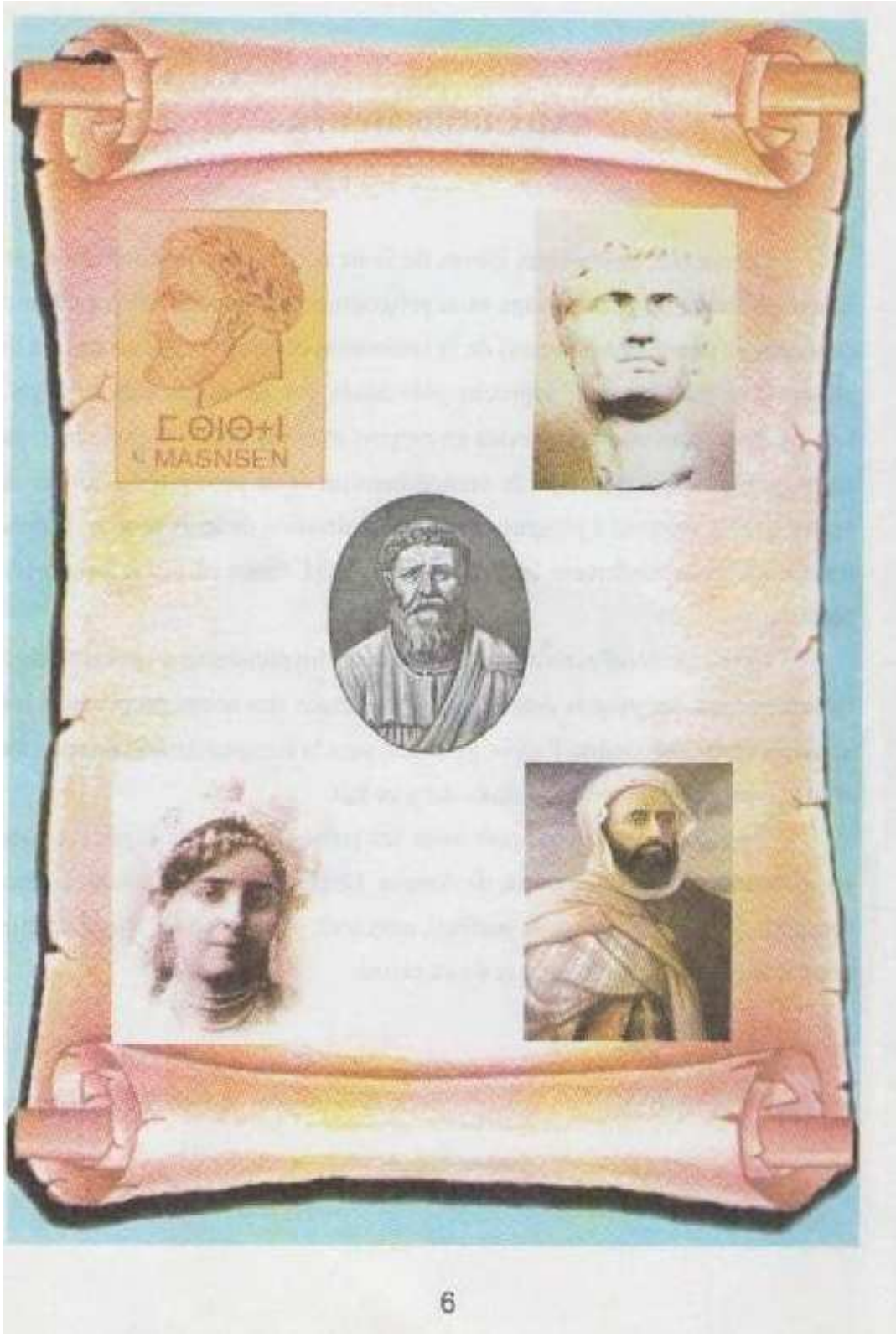
- 2ème strophe : «les vieux murs qui chantent. Reste Barberousse.»

A quoi renvoient ces vers dans l'Histoire de l'Algérie.

Que symbolisent « les poings d'enfants » ?

- « L'école du soir »: quel sens donnez-vous à cette expression?
- Relevez les métaphores et les symboles dans la dernière strophe.
- Relevez l'aspect décidé et résolu de la lutte contre le colonialisme.

Kateb Yacine
(écrivain algérien)


ΕΘΙΘΙ
MASNSEN
6

EXPRESSION ORALE

« Les deux tracts avaient en en-tête deux petits drapeaux vert et blanc entrecroisés et frappés du croissant et de l'étoile rouges » (extrait du texte étudié.)

Vous avez compris qu'il s'agit du drapeau algérien porté sur les tracts de l'A.L.N. et du F.L.N.

Faites des recherches pour informer brièvement la classe sur l'historique du drapeau algérien et sur sa symbolique.

EXPRESSION ECRITE

L' hiver est rude. Vous voulez convaincre votre entourage d'aider les démunis : Rédigez la partie expositive d'un appel dans laquelle vous insisterez sur les conditions difficiles dans lesquelles vivent les «sans-abri».

EVALUATION DIAGNOSTIQUE

MAIN

(L'auteur de ce texte est un éminent chirurgien, spécialiste de la greffe de la main).

Vingt-sept petits os habilement articulés, trente-trois articulations, plus de vingt muscles propres à étendre, fléchir, écarter, rapprocher, mobiliser dans tous les sens cet admirable squelette, des nerfs d'une sensibilité raffinée donnant à la peau qui recouvre le tout un pouvoir tactile aiguisé : voilà l'instrument qui permit à l'homme de changer le monde. Simple appareil d'exécution, mais, sans lui, le cerveau le plus puissant n'aurait pas été plus efficace qu'un musicien sans son instrument.

La main façonna les premiers outils et brisa les silex pour en faire jaillir le feu. Elle sculpta, il y a plus de deux mille ans, la tête de femme en ivoire de Brassempouy, découverte dans les Landes, ou la statuette de mammouth en bois de renne de Bruniquel, trouvée dans le Tarn-et-Garonne. Vers la même époque, elle imprima sa marque sur les parois d'une grotte indienne de la province de Santa Cruz, en Argentine, comme pour affirmer : « voici mes mains, voici ma marque, voici la marque de l'homme. »

Elle laboura et sema, pétrit l'argile, forgea le métal, découpa le bois, tissa l'étoffe. Elle permit à l'aveugle Louis Braille d'inventer l'écriture des non-voyants et parvint à remplacer la parole dans le langage des sourds-muets. La main créa le luth, le clavecin et la harpe. Elle greffa des reins et des cœurs.

Le poignet fermé, la main tendue, la main démonstrative, la main qui prête serment, la main qui écrit, qui caresse, qui apaise, qui gifle, qui griffe, qui tue.

D'après **J. HAMBURGER** ,
Dictionnaire promenade. Edition du Seuil,1989.

Douze intellectuels français appellent à la condamnation de la torture pendant la guerre d'Algérie.

L'appel du 31 octobre 2000.

Des deux côtés de la Méditerranée, la mémoire française et la mémoire algérienne resteront hantées par les horreurs qui ont marqué la guerre d'Algérie tant que la vérité n'aura pas été dite et reconnue.

Ce travail de mémoire appartient à chacun des deux peuples et aux communautés, de quelle qu'origine que ce soit, qui ont cruellement souffert de cette tragédie dont les autorités françaises portent la responsabilité essentielle en raison de leur obstination à refuser aux Algériens leur émancipation.

Aujourd'hui, il est possible de promouvoir une démarche de vérité qui ne laisse rien dans l'ombre. En France, le nouveau témoignage d'une Algérienne, publié dans la presse, qui met en accusation la torture, ne peut rester sans suite ni sanction. Le silence officiel serait ajouter au crime de l'époque une faute d'aujourd'hui. En Algérie se dessine la mise en cause de pratiques condamnables datant de la guerre et surtout lui ayant survécu, commises au nom de situations où « tout serait permis ». Il reste que la torture, mal absolu, pratiquée de façon systématique par une « armée de la république » et couverte en haut lieu à Paris, a été le fruit empoisonné de la colonisation et de la guerre, l'expression de la volonté du dominateur de réduire par tous les moyens la résistance du dominé.

Avec cette mise à jour il ne s'agit pas seulement de vérité historique, mais aussi de l'avenir des générations issues des diverses communautés qui vivent avec ce poids, cette culpabilité et ce non-dit.

Pour nous citoyens français auxquels importe le destin partagé des deux peuples et le sens universel de la justice, pour nous qui avons combattu sans être aveugle aux autres pratiques, il revient à la France, eu égard à ses responsabilités, de condamner la torture qui a été entreprise en son nom du-

rant la guerre d'Algérie. Il en va du devoir de mémoire auquel la France se dit justement attachée et qui ne devrait connaître aucune discrimination d'époque et de lieu.

Dans cet esprit, et dans cet esprit seulement, tourné vers un rapprochement des personnes et des communautés et non vers l'exacerbation de leurs antagonismes, nous demandons à M. Jacques Chirac, président de la République, et à M. Lionel Jospin, premier ministre, de condamner ces pratiques par une déclaration publique. Et nous invitons les témoins, les citoyens à s'exprimer sur la question qui met en jeu leur humanité.

Paris, 31 octobre 2000.

Journal « *l'humanité* » du 31-10- 2000.

OBSERVER

• Qui sont les signataires de cet appel ?

• Observez la date de publication de cet appel et la période à laquelle il fait référence. Qu'en déduisez-vous quant au thème traité ?

ANALYSER

• A qui cet appel est-il destiné ? Justifiez votre réponse.

• Contre quelle situation les signataires s'élèvent-ils ?

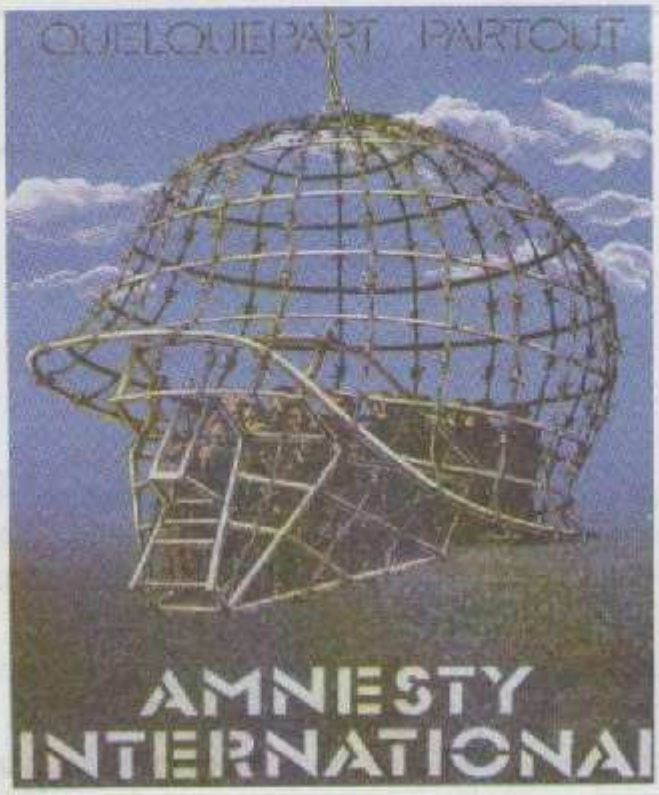
• Qu'attendent les signataires de ceux qu'ils interpellent ?

• Relevez les arguments avancés et dites s'ils font appel à la raison, aux sentiments ou aux valeurs morales ?

• Dans cet appel, il n'y a pas de verbes à l'impératif. Quel autre moyen les signataires utilisent--ils pour exhorter ? Justifiez ce choix.

• Comparez cet appel à celui lancé par l'Abbé Pierre. Que pouvez-vous dire quant au niveau de langue utilisé ?

Observez cette



ANALYSER

- Qui est l'annonceur ? Précisez à l'aide du dictionnaire le rôle de cette organisation.
- L'affiche s'adresse-t-elle à un public particulier?
- L'affiche se rattache-t-elle à un événement, un lieu, une époque précise ?
- Qu'est-ce qui attire immédiatement le regard?
- Que dénonce cette affiche?
- Que suggère le fait que le casque soit accroché à un filin?
- Trouvez un slogan à cette affiche?
- Pouvez-vous expliquer l'entorse à l'orthographe du mot « quelquepart »?

EXPRESSION ECRITE

Transformez cette annonce en un Appel contre la guerre (partout dans le monde).

La langue française : une part ou une tare de notre histoire.

(Cet article donne une idée des conflits linguistiques et culturels dans lesquels j'ai grandi à l'époque de la présence française en Algérie).

On n'avait jamais de vacances, sauf le jeudi après-midi. On était soit à l'école soit à la médersa. Les vacances de Noël et de Pâques étaient consacrées à rattraper le retard à la médersa. Pendant les trois mois d'été, on essayait de prendre de l'avance. On ne pouvait même pas tomber malade. Notre cheikh croyait aux qualités préventives de la foi… et nous aussi. Quand le cheikh était trop fatigué, il désignait un élève pour continuer le cours à sa place et en sa présence. Jamais la médersa n'a fermé ses portes ; même pendant la grippe asiatique, nous étions tous là, chacun fourré dans sa kacher, dans un silence où l'on n'entendait que les reniflements ; c'est à cette époque-là qu'il nous dit : « Cette médersa a été ouverte par Dieu, elle ne fermera ses portes que par la volonté de Dieu ».

Nos parents ont mis deux ans pour le convaincre de nous libérer le jeudi après-midi. Nos pères avaient été contrariés par les maîtres de l'école française qui prenaient plaisir à noter sur nos bulletins scolaires, des appréciations qui ne manquaient pas de sous-entendus : surmené ; dort en classe ; peut faire beaucoup plus s'il se reposait un peu plus ; a besoin d'être surveillé en français…

Malgré cela, les arguments du cheikh étaient plus scientifiques. Soixante-quinze pour cent des élèves de la medersa étaient, dans leurs classes respectives, parmi les dix premiers; cinquante pour cent parmi les cinq premiers. La cause de tant de succès était simple : la médersa était partagée en trois niveaux, pendant que le cheikh s'occupait d'un niveau, il désignait les plus brillants pour aider les autres à faire leurs devoirs et à apprendre leurs leçons, en arabe et en français, car il avait pour devise:

« Apprenez l'arabe, il vous fera toujours honneur.
Apprenez le français vous en aurez toujours besoin.
Apprenez l'arabe vous saurez qui vous êtes.

Apprenez le français vous saurez qui ils sont.
Apprenez l'arabe pour aller de l'avant.
Apprenez le français pour les obliger à aller de l'arrière.
Apprenez l'arabe malgré eux.
Apprenez le français malgré eux, aussi ».

Nos parents voulaient s'assurer avant tout de notre réussite à l'école française, mais ils restaient impuissants face aux arguments du cheikh.

C'est ainsi que nous étions tenus à l'école par crainte de nos parents, et à la médersa par solidarité avec notre cheikh.

Slimane Bénaissa, *Les fils de l'amertume*, Edition Plon.
Extrait paru dans Le Quotidien d'Oran le 24-10-2002.

ANALYSER

- Quels sont les arguments utilisés par le cheikh?
- Quelle phrase du texte montre l'adhésion de l'auteur à la devise du cheikh?
- Quel rapport entretient la partie narrative avec l'argumentation implicite de l'auteur?
- Donne-t-elle plus de force à sa visée communicative?

FAIRE LE POINT

Dans un texte argumentatif (ou exhortatif) peut s'insérer une séquence narrative à visée explicative pour donner plus de crédibilité à l'argument.

EXPRESSION ECRITE

Rédigez un texte pour raconter les souffrances vécues par votre grand-père à cause d'une maladie dûe à la consommation de tabac, et rapportez les conseils qu'il vous a prodigués. Vous lirez ensuite le texte pour sensibiliser vos camarades contre les risques du tabagisme.

LA MAIN.(suite)

[.....] J'étais alors juge d'instruction à Ajaccio, une petite ville blanche, couchée au bord d'un admirable golfe qu'entourent partout de hautes montagnes.

Ce que j'avais surtout à poursuivre là-bas, c'étaient les affaires de vendetta. Il y en a de superbes, de dramatiques au possible, de féroces, d'héroïques. Nous retrouvons là les plus beaux sujets de vengeance qu'on puisse rêver, les haines séculaires, apaisées un moment, jamais éteintes, les ruses abominables, les assassinats devenant des massacres et presque des actions glorieuses. Depuis deux ans, je n'entendais parler que du prix du sang, que de ce terrible préjugé corse qui force à venger toute injure sur la personne qui l'a faite, sur ses descendants et ses proches. J'avais vu égorger des vieillards, des enfants, des cousins, j'avais la tête pleine de ces histoires.

Or, j'appris un jour qu'un Anglais venait de louer pour plusieurs années une petite villa au fond du golfe. Il avait amené avec lui un domestique français, pris à Marseille en passant.

Bientôt tout le monde s'occupa de ce personnage singulier, qui vivait seul dans sa demeure, ne sortant que pour chasser et pour pêcher. Il ne parlait à personne, ne venait jamais à la ville, et, chaque matin, s'exerçait pendant une heure ou deux, à tirer au pistolet et à la carabine.

Des légendes se firent autour de lui. On prétendit que c'était un haut personnage fuyant sa patrie pour des raisons politiques ; puis on affirma qu'il se cachait après avoir commis un crime épouvantable. On citait même des circonstances particulièrement horribles.

Je voulus, en ma qualité de juge d'instruction, prendre quelques renseignements sur cet homme ; mais il me fut impossible de ne rien apprendre. Il se faisait appeler sir John Rowell.

Je me contentai donc de le surveiller de près ; mais on ne me signalait, en réalité, rien de suspect à son égard.

Cependant, comme les rumeurs sur son compte continuaient, grossissaient, devenaient générales, je résolus d'essayer de voir moi-même cet étranger, et je me mis à chasser régulièrement dans les environs de sa propriété.

J'attendis longtemps une occasion. Elle se présenta enfin sous la forme d'une perdrix que je tirai et que je tuai devant le nez de l'Anglais. Mon chien me la rapporta ; mais, prenant aussitôt le gibier, j'allai m'excuser de mon inconvenance et prier sir John Rowell d'accepter l'oiseau mort.

C'était un grand homme à cheveux rouges, à barbe rouge, très haut, très large, une sorte d'hercule placide et poli. Il n'avait rien de la raideur dite britannique et il me remercia vivement de ma délicatesse en un français accentué d'outre-Manche. Au bout d'un mois, nous avions causé ensemble cinq ou six fois.

Un soir enfin, comme je passais devant sa porte, je l'aperçus qui fumait sa pipe, à cheval sur une chaise, dans son jardin. Je le saluai, et il m'invita à entrer pour boire un verre de bière. Je ne me le fis pas répéter.

Il me reçut avec toute la méticuleuse courtoisie anglaise, parla avec éloge de la France, de la Corse, déclara qu'il aimait beaucoup *cette pays, cette rivage.*

Alors je lui posai, avec de grandes précautions et sous la forme d'un intérêt très vif, quelques questions sur sa vie, sur ses projets. Il répondit sans embarras, me raconta qu'il avait beaucoup voyagé, en Afrique, dans les Indes, en Amérique. Il ajouta en riant:

- J'avé eu bôcoup d'aventures, oh! yes. [...]

Guy de Maupassant, *La main,* 1883

ANALYSER

• Qui est le narrateur dans ce nouvel extrait de la nouvelle ? Justifiez votre réponse. Par quel pronom personnel se désigne-t-il ?

• Comparez les informations données sur l'Anglais par les habitants d'Ajaccio à celles données par le juge d'instruction. En quoi diffèrent-elles ?

• Relevez les expressions (p. 172) qui expliquent la différence d'appréciation entre le narrateur et le reste de la population.

• Comment «l'étrange» est-il introduit dans le texte ?

LA PEUR

Le train filait, à toute vapeur, dans les ténèbres.

Je me trouvais seul, en face d'un vieux monsieur qui regardait par la portière. On sentait fortement le phénol dans ce wagon du P.-L.-M., venu sans doute de Marseille. C'était par une nuit sans lune, sans air, brûlante. On ne voyait point d'étoiles, et le souffle du train lancé nous jetait quelque chose de chaud, de mou, d'accablant, d'irrespirable. Partis de Paris depuis trois heures, nous allions vers le centre de la France sans rien voir des pays traversés.

Ce fut tout à coup comme une apparition fantastique. Autour d'un grand feu, dans un bois, deux hommes étaient debout. Nous vîmes cela pendant une seconde: c'était, nous sembla-t-il, deux misérables en haillons, rouges dans la lueur éclatante du foyer, avec leurs faces barbues tournées vers nous, et autour d'eux, comme un décor de drame, les arbres verts, d'un vert clair et luisant, les troncs frappés par le vif reflet de la flamme, le feuillage traversé, pénétré, mouillé par la lumière qui coulait dedans. Puis tout redevint noir de nouveau.

Certes, ce fut une vision fort étrange! Que faisaient-ils dans cette forêt, ces deux rôdeurs? Pourquoi ce feu dans cette nuit étouffante? Mon voisin tira sa montre et me dit:

- Il est juste minuit, Monsieur, nous venons de voir une singulière chose.

J'en convins et nous commençâmes à causer, à chercher ce que pouvaient être ces personnages: des malfaiteurs qui brûlaient des preuves ou des sorciers qui préparaient un philtre? On n'allume pas un feu pareil, à minuit, en plein été, dans une forêt, pour cuire la soupe? Que faisaient-ils donc? Nous ne pûmes rien imaginer de vraisemblable.

Et mon voisin se mit à parler... C'était un vieil homme, dont je ne parvins point à déterminer la profession. Un original assurément, fort instruit, et qui semblait peut-être un peu détraqué. Mais sait-on quels sont les sages et quels sont les fous, dans cette vie où la raison devrait souvent s'appeler sottise et la folie s'appeler génie ? Il disait:

-Je suis content d'avoir vu cela. J'ai éprouvé pendant quelques minutes une sensation disparue! Comme la terre devait être troublante autrefois, quand elle était si mystérieuse! A mesure qu'on lève les voiles de l'inconnu, on dépeuple l'imagination des hommes. Vous ne trouvez pas, Monsieur, que la nuit est bien vide et d'un noir bien vulgaire depuis qu'elle n'a plus d'apparitions. On se dit: «Plus de fantastique, plus de croyances étranges, tout l'inexpliqué est explicable. Le surnaturel baisse comme un lac qu'un canal épuise ; la science, de jour en jour, recule les limites du merveilleux ».

Eh bien, moi, Monsieur, j'appartiens à la vieille race, qui aime à croire. J'appartiens à la vieille race naïve accoutumée à ne pas comprendre, à ne pas chercher, à ne pas savoir, faite aux mystères environnants et qui se refuse à la simple et nette vérité. Oui, Monsieur, on a dépeuplé l'imagination en surprenant l'invisible. Notre terre m'apparaît aujourd'hui comme un monde abandonné, vide et nu. Les croyances sont parties qui la rendaient poétique. Quand je sors la nuit, comme je voudrais frissonner de cette angoisse qui fait se signer les vieilles femmes le long des murs des cimetières et se sauver les derniers superstitieux devant les vapeurs étranges des marais et les fantasques feux follets! Comme je voudrais croire à ce quelque chose de vague et de terrifiant qu'on s'imaginait sentir passer dans l'ombre. Comme l'obscurité des soirs devait être sombre, terrible, autrefois, quand elle était pleine d'êtres fabuleux, inconnus, rôdeurs méchants, dont on ne pouvait deviner les formes, dont l'appréhension glaçait le cœur, dont la puissance occulte passait les bornes de notre pensée, et dont l'atteinte était inévitable?

Avec le surnaturel, la vraie peur a disparu de la terre, car on n'a vraiment peur que de ce qu'on ne comprend pas. Les dangers visibles peuvent émouvoir, troubler, effrayer! Qu'est cela auprès de la convulsion que donne à l'âme la pensée qu'on va rencontrer un spectre errant, qu'on va subir l'étreinte d'un mort, qu'on va voir accourir une de ces bêtes effroyables qu'inventa l'épouvante des hommes? Les ténèbres me semblent claires depuis qu'elles ne sont plus hantées. Et la preuve de cela, c'est que si nous nous trouvions seuls tout à coup dans ce bois, nous serions poursuivis par l'image des deux

êtres singuliers qui viennent de nous apparaître dans l'éclair de leur foyer, bien plus que par l'appréhension d'un danger quelconque et réel. Il répéta: «On n'a vraiment peur que de ce qu'on ne comprend pas.»

Et tout à coup un souvenir me vint, le souvenir d'une histoire que nous conta Tourgueneff, un dimanche, chez Gustave Flaubert. L'a-t-il écrite quelque part, je n'en sais rien.

Personne plus que le grand romancier russe ne sut faire passer dans l'âme ce frisson de l'inconnu voilé, et, dans la demi-lumière d'un conte étrange, laisser entrevoir tout un monde de choses inquiétantes, incertaines, menaçantes. Avec lui, on la sent bien, la peur vague de l'Invisible, la peur de l'inconnu qui est derrière le mur, derrière la porte, derrière la vie apparente. Avec lui, nous sommes brusquement traversés par des lumières douteuses qui éclairent seulement assez pour augmenter notre angoisse.

Il semble nous montrer parfois la signification de coïncidences bizarres, de rapprochements inattendus de circonstances en apparence fortuites, mais que guiderait une volonté cachée et sournoise. On croit sentir, avec lui; un fil imperceptible qui nous guide d'une façon mystérieuse à travers la vie, comme à travers un rêve nébuleux dont le sens nous échappe sans cesse.

Il n'entre point hardiment dans le surnaturel, comme Edgar Poe ou Hoffmann, il raconte des histoires simples où se mêle seulement quelque chose d'un peu vague et d'un peu troublant.

Il nous dit aussi, ce jour-là: «On n'a vraiment peur que de ce qu'on ne comprend point».

Il était assis, ou plutôt affaissé dans un grand fauteuil, les bras pendants, les jambes allongées et molles, la tête toute blanche, noyé dans ce grand flot de barbe et de cheveux d'argent qui lui donnait l'aspect d'un Père éternel ou d'un Fleuve d'Ovide.

Il parlait lentement, avec une certaine paresse qui donnait du charme aux phrases et une certaine hésitation de la langue un peu lourde qui soulignait la justesse colorée des mots. Son œil pâle, grand ouvert, reflétait, comme un œil d'enfant, toutes les émotions de sa pensée. Il nous raconta ceci:

Il chassait, étant jeune homme, dans une forêt de Russie. Il avait marché tout le jour et il arriva, vers la fin de l'après-midi, sur le bord d'une calme rivière.

Elle coulait sous les arbres, dans les arbres, pleine d'herbes flottantes, profonde, froide et claire. Un besoin impérieux saisit le chasseur de se jeter dans cette eau transparente. Il se dévêtit et s'élança dans le courant. C'était un très grand et très fort garçon, vigoureux et hardi nageur. Il se laissait flotter doucement, l'âme tranquille, frôlé par les herbes et les racines, heureux de sentir contre sa chair le glissement léger des lianes.

Tout à coup une main se posa sur son épaule. Il se retourna d'une secousse et il aperçut un être effroyable qui le regardait avidement. Cela ressemblait à une femme ou à une guenon. Elle avait une figure énorme, plissée, grimaçante et qui riait. Deux choses innommables deux mamelles sans doute, flottaient devant elle, et des cheveux démesurés, mêlés, roussis par le soleil, entouraient son visage et flottaient sur son dos.

Tourgueneff se sentit traversé par la peur hideuse, la peur glaciale des choses surnaturelles. Sans réfléchir, sans songer, sans comprendre il se mit à nager éperdument vers la rive. Mais le monstre nageait plus vite encore et il lui touchait le cou, le dos, les jambes, avec de petits ricanements de joie. Le jeune homme, fou d'épouvante, toucha la berge, enfin, et s'élança de toute sa vitesse à travers le bois, sans même penser à retrouver ses habits et son fusil.

L'être effroyable le suivit, courant aussi vite que lui et grognant toujours.

Le fuyard, à bout de forces et perclus par la terreur, allait tomber, quand un enfant qui gardait des chèvres accourut, armé d'un fouet ; il se mit à frapper l'affreuse bête humaine, qui se sauva en poussant des cris de douleur. Et Tourgueneff la vit disparaître dans le feuillage, pareille à une femelle de gorille.

C'était une folle, qui vivait depuis plus de trente ans dans ce bois, de la charité des bergers, et qui passait la moitié de ses jours à nager dans la rivière. Le grand écrivain russe ajouta: «Je n'ai jamais eu si peur de ma vie, parce que je n'ai pas compris ce que pouvait être ce monstre.»

Mon compagnon, à qui j'avais dit cette aventure, reprit:

- Oui, on n'a peur que de ce qu'on ne comprend pas. On n'éprouve vraiment l'affreuse convulsion de l'âme, qui s'appelle l'épouvante, que lorsque se mêle à la peur un peu de la terreur superstitieuse des siècles passés. Moi, j'ai ressenti cette épouvante dans toute son horreur, et cela pour une chose si simple, si bête, que j'ose à peine la dire.

Je voyageais en Bretagne, tout seul, à pied. J'avais parcouru le Finistère, les landes désolées, les terres nues où ne pousse que l'ajonc, à côté des grandes pierres sacrées, des pierres hantées. J'avais visité la veille, la sinistre pointe du Raz, ce bout du vieux monde, où se battent éternellement deux océans: l'Atlantique et la Manche; j'avais l'esprit plein de légendes, d'histoires lues ou racontées sur cette terre des croyances et des superstitions. Et j'allai de Penmarch à Pont-l'Abbé, de nuit. Connaissez-vous Penmarch? Un rivage plat, tout plat, tout bas, plus bas que la mer, semble-t-il. On la voit partout, menaçante et grise, cette mer pleine d'écueils baveux comme des bêtes furieuses. J'avais dîné dans un cabaret de pêcheurs, et je marchais maintenant sur la route droite, entre deux landes. Il faisait très noir.

De temps en temps, une pierre druidique, pareille à un fantôme debout, semblait me regarder passer, et peu à peu entrait en moi une appréhension vague; de quoi? Je n'en savais rien. Il est des soirs où l'on se croit frôlé par des esprits, où l'âme frissonne sans raison, où le cœur bat sous la crainte confuse de ce quelque chose d'invisible que je regrette, moi.

Elle me semblait longue, cette route, longue et vide interminablement. Aucun bruit que le ronflement des flots, là-bas, derrière moi, et parfois ce bruit monotone et menaçant semblait tout près, si près, que je les croyais sur mes talons, courant par la plaine avec leur front d'écume, et que j'avais envie de me sauver, de fuir à toutes jambes devant eux.

Le vent, un vent bas soufflant par rafales, faisait siffler les ajoncs autour de moi. Et, bien que j'allasse très vite, j'avais froid dans les bras et dans les jambes: un vilain froid d'angoisse.

- Tenez, Monsieur, nous assistons à un spectacle curieux et terrible: cette invasion du choléra! Vous sentez le phénol dont ces wagons sont empoisonnés, c'est qu'il est là quelque part. Il faut voir Toulon en ce moment. Allez, on sent bien qu'il est là, Lui. Et ce n'est pas la peur d'une maladie qui affole ces gens. Le choléra c'est autre chose, c'est l'Invisible, c'est un fléau d'autrefois, des temps passés, une sorte d'Esprit malfaisant qui revient et qui nous étonne autant qu'il nous épouvante, car il appartient, semble-t-il, aux âges disparus. Les médecins me font rire avec leur microbe. Ce n'est pas un insecte qui terrifie les hommes au point de les faire sauter par la fenêtre; c'est le choléra, l'être inexprimable et terrible venu du fond de l'Orient.

Traversez Toulon, on danse dans les rues. Pourquoi danser en ces jours de mort? On tire des feux d'artifices dans la campagne autour de la ville; on allume des feux de joie ; des orchestres jouent des airs joyeux sur toutes les promenades publiques.

C'est qu'Il est là, c'est qu'on le brave, non pas le Microbe, mais le Choléra, et qu'on veut être crâne devant lui, comme auprès d'un ennemi caché qui vous guette. C'est pour lui qu'on danse, qu'on rit, qu'on crie, qu'on allume ces feux, qu'on joue ces valses, pour lui, l'Esprit qui tue, et qu'on sent partout présent, invisible, menaçant, comme un de ces anciens génies du mal que conjuraient les prêtres barbares.

Guy de Maupassant, *La peur*.
Texte publié dans Le Gaulois du 25 Juillet1884,
puis publié dans le recueil Contes du jour et de la nuit.

EXPRESSION ECRITE

• Résumez chacun des deux récits contenus dans cette nouvelle.

Supplique d'un enfant à ses enseignants.

Apprenez-nous l'enthousiasme,
Enseignez-nous l'étonnement de découvrir.
N'apportez pas seulement vos réponses,
Réveillez nos questions,
Accueillez surtout nos interrogations,
Apprenez-nous à respecter la vie.
Apprenez-nous à échanger, à partager, à dialoguer,
Enseignez-nous les possibles de la mise en commun,
N'apportez pas seulement votre savoir,
Réveillez notre faim d'être,
Accueillez nos contractions et nos tâtonnements,
Apprenez-nous à agrandir la vie.
Apprenez-nous le meilleur de nous-mêmes,
Enseignez-nous à regarder, à explorer, à toucher l'indicible,
N'apportez pas seulement votre savoir-faire,
Réveillez en nous le goût de l'engagement,
Accueillez notre créativité pour baliser un devoir,
Apprenez-nous à enrichir la vie.
Apprenez-nous la rencontre avec le monde,
Enseignez-nous la rencontre avec le monde,
Enseignez-nous à entendre au-delà des apparences,
N'apportez pas seulement de la cohérence et des bribes de vérité,
Eveillez en nous la quête de sens,
Accueillez nos errances et nos maladresses,
Apprenez-nous à entrer dans une vie plus ardente,
Il y a urgence vitale.

Jacques SALOME (*Psycho-sociologue français*)

ANALYSER

• Quelle est la requête essentielle de cet enfant ?

• Parle-t-il uniquement pour lui ou se fait-il le porte-parole de tous les enfants ?