

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEURET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DE LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANCAIS



Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master académique
Option :DIDACTIQUE

Apport des approches interculturelles
dans l'enseignement /apprentissage du FLE- cas du manuel
scolaire
De la 1 ère AS

Dirigé par :
Pr. DAKHIA ABDELOUAHAB

Présenté et soutenu par :
GUERGUEB AMIRA

Année universitaire
2016 / 2017

REMERCIEMENTS :

Je remercie dieu le tout puissant de m'avoir donné la santé et la volonté d'entamer et de terminer ce mémoire.

Je tiens à adresser mes plus sincères remerciements à :

Mon encadreur et directeur de recherche professeur DAKHIA Abdelouahab, pour ses précieux conseils, et pour la qualité de son

Encadrement exceptionnel, sa disponibilité, sa patience, sa rigueur et son bon Et judicieux encadrement pour Réaliser ce travail de recherche.

Aux membres du jury d'avoir accepté d'évaluer mon travail.

Je remercie tous ceux qui m'ont aidée de près ou de loin à l'élaboration de travail de recherche.

Je dédie cette thèse à ...

A ma très chère mère FARIDA

Affable, honorable, aimable : Tu représentes pour moi le symbole de la bonté par excellence, la source de tendresse et l'exemple du dévouement qui n'a pas cessé de m'encourager et de prier pour moi.

Aucune dédicace ne saurait être assez éloquente pour exprimer ce que tu mérites pour tous les sacrifices que tu n'as cessé de me donner depuis ma naissance, durant mon enfance et même à l'âge adulte .

Je te dédie ce travail en témoignage de mon profond amour. Puisse Dieu, le tout puissant, te préserver et t'accorder santé, longue vie et bonheur.

A mon père Messaoud Aucune dédicace ne saurait exprimer l'amour, l'estime, le dévouement et le respect que j'ai toujours eu pour vous.

Rien au monde ne vaut les efforts fournis jour et nuit pour mon éducation et mon bien être.

A celui que j'aime beaucoup et qui m'a soutenue tout au long de ce projet : mon mari ANIS

Tes sacrifices, ton soutien moral et matériel, ta gentillesse sans égal, ton profond attachement m'ont permis de réussir mes études. Sans ton aide, tes conseils et tes encouragements ce travail n'aurait vu le jour.

A mes frères AHMED et SAMIR que j'aime

A mes chères sœurs HANANE,

YOUSSRA, ITHAR que j'adore

A ma chère belle-mère SALIMA et mon beau père AHMED Vous m'avez accueilli à bras ouverts dans votre famille. En témoignage de l'attachement, de l'amour et de l'affection que je porte pour vous.

A ma belle-sœur et mes beaux-frères que Dieu vous garde

A toute ma famille, et mes amis,

Et à tous ceux qui ont contribué de près ou de loin pour que ce projet soit possible, je vous dis merci.

Table des matières

CHAPITRE 1 : Langue étrangère et contexte d'enseignement

Introduction	02
1 La notion exolingue	05
I.2 La politique linguistique	06
I. 3 L'aménagement linguistique	08
I.3.1 Le concept d'aménagement linguistique.....	08
I.3.2- L'aménagement du statut des langues parlées en Algérie	09
I.4 Le statut du français dans la réalité algérienne	10
I.5 Evolution de l'enseignement du français en Algérie	12
I.5.1- La langue française durant la période coloniale	12
I.5.2 La langue française après la période coloniale	13
I.2 Evolution de l'enseignement /apprentissage du FLE à travers les différentes méthodes	14
I.2.1 La méthodologie traditionnelle	14
I.2.2 La Méthodes directes	15
I.2.3 Méthode audio-orales	16
I.2.4 Méthodes S.G.AV	17
I.2.5 La méthode fonctionnelle	17
I.2.6 Méthodes communicatives	18
Conclusion	20

CHAPITRE 2 : Manuel scolaire et compétence interculturelle

Introduction	22
II.1 Manuel scolaire et pédagogisation	22
II.2 Manuel scolaire et communication pédagogique en classe de FLE	24
II.2.1 La notion de communication	25
II.3 La communication en classe de	26
II.3.1 La notion de culture	27

II.3.1.1 La culture comme processus de transmission	28
II.3.1.2 La culture comme complexe de différents traits	29
II.4 La notion de l’interculturel	29
II.5 La notion de compétence	31
II.5.1 La compétence interculturelle	33
II.5.2 FLE et interculturalité	34
II.6 La mise en place de la compétence interculturelle en classe de FLE	35
<i>II.7 Manuel scolaire et formation citoyenne</i>	37
Conclusion	38

CHAPITRE 3 : MANUEL SCOLAIRE ET PRATIQUE DE CLASSE

Introduction	40
III.1 Motivation du choix du corpus	40
III. 2 Manuel scolaire de 1^{ère} année secondaire : facilitateur de l’enseignement-apprentissage du FLE	40
III.2.1 Présentation du manuel de 1 ^{ère} AS	41
III.2.2 Structure du manuel 1 ^{ère} AS	42
III.2.2 1-Les différents types de textes	42
III.2.3 Présentation des trois projets	44
III.4 Texte et dimension interculturelle	48
III.4.1 Texte expositif et dimension interculturelle	50
<i>III.4.2 Texte argumentatif et dimension interculturelle</i>	51
III.4.3 Texte narratif et dimension interculturelle	52
Conclusio	53
Conclusion Générale	55
Bibliographie	
Annexes	
Résumé	

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'enseignement-apprentissage de toute langue s'inscrit dans une politique éducative représentant l'ossature du système éducatif qui prend en charge la formation citoyenne. Ainsi, le processus d'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) représente un moment de cette formation, lequel moment est considéré des plus importants parce qu'il se déroule dans un univers de contact de langues et de cultures en un mot il est question d'un univers interculturel où les langues et les cultures en présence sont en parfaite symbiose et une certaine coexistence.

Notre mémoire est le fruit des différentes lectures ayant trait à cette notion ou concept de l'interculturel que nous avons jugé crucial dans la réalisation de toute leçon de tout objectif et surtout de toute finalité en rapport avec la communication pédagogique dans le domaine de la didactique des langues cultures où les deux partenaires de ce processus sont caractérisés par une certaine entente.

Nous nous intéresserons dans notre travail de recherche au manuel scolaire de français et à la dimension interculturelle contenue dans cet outil indispensable à toute action éducative et/ou formative. De là, nous avons intitulé notre mémoire « **Apport des approches interculturelles dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Cas du manuel scolaire de la première année secondaire- 1 AS** ».

Nous nous interrogerons dans ce mémoire sur les approches interculturelles et nous réfléchirons sur la prise en charge de la dimension interculturelle par le manuel scolaire en analysons les textes choisis et les activités proposées en vue de mettre en place la compétence communicative ayant comme corollaire la compétence interculturelle ; c'est ce qui représente notre question de recherche qui résume le problème de recherche de notre problématique.

Nous supposons que seuls des textes comprenant un culturel spécifique en rapport avec la langue française et le contexte socioculturel qui amènerait les partenaires du processus d'enseignement-apprentissage à une saisie de l'interculturel et s'y aventurier pour en pouvoir aller vers l'autre et l'accepter.

Quant à la deuxième hypothèse, elle a trait à la relation étroite qui relie l'enseignant à ses apprenants et qui devrait s'inscrire dans une interculturelité des plus responsables ; en d'autres termes que les cultures

enseignantes et les cultures apprenantes soient en parfaite symbiose et sympathie. Ainsi, les conduites enseignantes et les pratiques apprenantes en classe de FLE considèrent les différentes langues et les diverses cultures qu'on retrouve au sein de cet univers.

Pour ce faire, nous avons opté pour une architecture basée sur une vision tripartite où les trois chapitres sont en parfaite complémentarité. En effet, le premier chapitre que nous avons intitulé « **Langue étrangère et contexte d'enseignement** » traite de la relation de la langue avec le contexte d'enseignement-apprentissage en relation avec son statut et surtout avec les politiques linguistiques et la question de l'aménagement linguistique sous-jacent de toute politique éducative.

Quant au deuxième chapitre titré « **Manuel scolaire et compétence interculturelle** » est le deuxième moment théorique où il est question de cette compétence culturelle et sa démythification par le biais des théories récentes. En outre nous avons essayé de traiter du manuel scolaire de sa structure de ses fonctions et surtout de ses utilités.

Enfin, le troisième chapitre que nous avons voulu pratique prend en charge notre analyse des textes et des différents projets constituant le manuel scolaire de la première année secondaire qui reste l'élément essentiel dans l'opération d'enseignement-apprentissage du FLE en prenant en charge la dimension interculturelle qui est susceptible de réaliser la formation citoyenne ou ce qu'on appelle aujourd'hui « **Le citoyen monde** ».

PREMIER CHAPITRE

Langue étrangère et contexte d'enseignement

Chapitre I Langue étrangère et contexte d'enseignement

Introduction

L'enseignement-apprentissage de toute langues s'inscrit dans l'optique d la didactique des langues-cultures et cela amène tout un chacun à prendre en compte les deux éléments à savoir le linguistique et le culturel pour que ce processus ait succès et réussite. Pour ce faire, ce premier chapitre traitera surtout de la situation voire contexte d'enseignement-apprentissage des langues et démystifiera les concepts en rapport avec ce domaine et s'intéressera à l'évolution des méthodes et méthodologies ayant fait date.

I.1 La notion exolingue :

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères quelles qu'elles soient se réalise dans des situations endolingue ou exolingue. Lesquelles situations ont une influence certaine sur le processus d'enseignement-apprentissage et sur la confection et la conception du manuel scolaire qui découle de la politique et/ou l'aménagement linguistique de tout pays.

Chez les spécialistes la notion d'exolingue désigne cette interaction verbale en face à face entre partenaires possédant une maîtrise inégale de la langue. Pourquoiier utilisait également l'expression de communication interethnique pour communication exolingue (Pourquier, 1984). Par ailleurs, la communication *exolingue* « *est régie et construite, et pas seulement au plan langagier, par des paramètres divers, socioculturels et situationnels, qui déterminent non seulement le choix d'un moyen langagier, mais aussi le déroulement de l'interaction (rapports de force, stratégies discursives, conduites pragmatiques, etc.)* ».¹

Ainsi, On considère que l'expression communication exolingue apparaît pour la première fois sous la plume de Pourquoiier en 1979 ; pour cet auteur l'expression se réfère à la communication qui s'établit entre individus ne disposant pas de L1 Commune .La notion d'exolingisme connaît une évolution et en 1984 on passe de communication à situation

¹ Par Jean-Paul Bronckart. « Repenser l'enseignement des langues : Comment identifier et exploiter les compétences » en ligne
<https://books.google.dz/books?id=QZ3DPf0uzRcC&printsec=frontcover&dq=repenser+l%27enseignement+des>

exolingue , pour arriver à dimension exolingue de la situation qui a les caractéristiques suivantes que nous avons empruntées à Porquier :

« - Les participants ne peuvent ou ne veulent communiquer dans une langue maternelle commune. (...) ; de la négociation exolingue sont non seulement d'établir ou de modifier le rapport de force – plus complexe que la 'supériorité' ou l'inégalité' linguistiques – mais aussi de l'évaluer et de l'exploiter en fonction de la situation elle-même.

- Les participants sont conscients de cet état de chose ;

- La communication exolingue est structurée pragmatiquement et formellement par cet état de choses et donc par la conscience et les représentations qu'en ont Les participants, sont à divers degrés, conscients de cette spécificité de la situation et y adaptent leurs comportements et leurs conduites Langagières. » (PORQUIER, 1984, 18-19)¹

En effet, la situation ou plus généralement le contexte agit sur les pratiques enseignantes et apprenantes et surtout sur la conception des manuels scolaires qui représente le moyen le plus adéquat de toute opération d'enseignement-apprentissage.

I.2 La politique linguistique

Dans tout pays l'aménagement et la politique linguistique sont les moyens régulateurs de toute intervention didactico-pédagogique qui assure son efficacité et son efficacité. Ainsi, une politique linguistique est cet ensemble des choix conscients que tout Etat sélectionne en vue de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. De là, il est question de Langue Maternelle, de Langue Etrangère, de Langue Nationale, de Langue Seconde..... Cette politique linguistique veille aux rapports entre langue (s) et vie sociale, ainsi il est question de la planification linguistique est la mise en pratique concrète d'une politique linguistique, le passage à l'acte.

² Astrid Berrier, « Entre interaction et culture. Communication exolingue ou communication interculturelle ? », Cahiers de sociolinguistique 2002/1 (n° 7), p. 99-122. DOI 10.3917/csl.0201.0099

Selon J.L.CALVET une politique linguistique est « l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie »¹

Pour M.L.MOREAU, le mot politique désigne « La phase d'une opération d'aménagement linguistique la plus abstraite consistant en la formulation d'objectifs postérieurement à l'évolution d'une situation faisant apparaître des aspects perfectibles soit dans le corpus d'une langue (l'inadaptation de la structure par rapport à des besoins) soit dans le statut des langues »²

CHEZ HENRI Boyer :

« L'expression politique linguistique est plus souvent employée en relation avec celle de planification linguistique : tantôt elles sont considérées comme des variantes d'une même désignation, tantôt elles permettent de distinguer deux niveaux de l'action du politique sur la/les langue(s) en usage à l'acte juridique, la concrétisation sur le plan des institutions (étatiques, régionales, voire internationales) de Considération de choix, de perspectives qui sont ceux d'une politique linguistique »³

La politique linguistique et le système éducatif algériens ne tiennent compte ni du statut des langues en présence, ni des pratiques langagières réelles des apprenants ; c'est la norme « standard » qui est largement ancrée et valorisée que ce soit pour l'enseignement de l'arabe ou des « langues étrangères », ce qui en complexifie l'enseignement/apprentissage et provoque des distorsions à tous les niveaux de l'éducation et des déperditions non sans conséquences sur l'acquisition et la diffusion du savoir pluridisciplinaire dans la société.

¹ - J-L. CALVET – sociolinguistique, PUF .Collection Que sais –je ? Paris .1993, p 111-112

² M-L MOREAU .sociolinguistique, les concepts de base .MARDAGA .Bruxelles, 1997,p 229 ;

³ - BOYER H. : Sociolinguistique. Territoires et objets, Delachaux et Niestlé, Paris, 1996, P.23

Cette situation linguistique repose sur de simples directives, et elle s'inscrit dans le cadre d'un marché linguistique, cette dynamique sociolinguistique à deux ou plusieurs langues, peut aller de la coexistence plus ou moins pacifique au conflit ouvert, en passant par toutes les modalités de la concurrence et de l'antagonisme, à base de déséquilibre fonctionnel et l'inégalité statutaire. Les causes non linguistiques de la dominance et donc du conflit, ne sont pas faciles à identifier, mais parmi les plus fréquemment observées : démographique migratoire, politique, économique, militaire

et sociale.

L.-J. Calvet considère que « les actions à mener sur les langues » (1987 : 157) dans un milieu scolaire et leur mise en œuvre relèvent à la fois de la politique linguistique (le choix des langues et les finalités de leur enseignement) et de la planification linguistique.

G. Grand guillaume, qui connaît la situation linguistique de l'Algérie, avait bien perçu cette nécessité : la politique linguistique ne peut se réaliser sans la situation effective du marché linguistique (1995 : 26). L'expérience menée sur l'enseignement du berbère a montré qu'enseigner une langue jugée comme minorée ne suffit pas à la légitimer auprès des algériens notamment arabophones¹.

I. 3 L'aménagement linguistique

I.3.1 Le concept d'aménagement linguistique

Le concept d'« aménagement linguistique » a été élaboré dans le contexte plus grand du développement global et plus particulièrement dans la perspective de la prise en considération du caractère culturel et linguistique du développement. Ce caractère culturel du développement tient au rôle que jouent les langues dans un ensemble d'activités qui ont en commun leur utilisation comme outil d'appréhension et de dénomination du réel, comme outil d'élaboration et de transfert des connaissances, comme outil de communication, comme média de coopération technique et

¹ - Attika-Yasmine Abbes-Kara, « La variation dans le contexte algérien. Enjeux linguistique, socioculturel et didactique », Cahiers de sociolinguistique 2010/1 (n° 15), p. 77-86. DOI 10.3917/csl.1001.0077

économique et comme vecteur de plus-value dans une économie de la connaissance, et, de manière plus générale, dans le développement social et économique des communautés linguistiques.

Le terme même d'« aménagement linguistique » a été proposé par le linguiste québécois Jean-Claude Corbeil, à l'occasion de la mise en place dans les années 1970 de la Charte de la langue française, en remplacement du vocable « planification linguistique », version française approximative du terme américain language planning, cette dernière expression présentant des connotations négatives, notamment un certain autoritarisme incompatible avec le respect des droits des minorités linguistiques et éloigné de ce qu'on appelle maintenant, avec Louis-Jean Calvet, l'«écologie des langues » ou, selon le mot de Pierre Auger, l'« écologie langagière ». ¹

I.3.2- L'aménagement du statut des langues parlées en Algérie

Traversée par plusieurs peuples (Phéniciens, Romains, Vandales, Byzantins, Arabes, Portugais, Espagnols, Turcs et enfin Français) qui se sont succédés pour occuper un espace géographique déjà habité par des populations berbères, l'Algérie a été un carrefour de civilisations et un lieu de brassages sociolinguistiques que l'on peut percevoir dans la réalité des pratiques langagières actuelles (Taleb-Ibrahimi, 1995 ; Morsly, 1988).

Après l'indépendance de l'Algérie en 1962, la réalité langagière des locuteurs va complètement changer non seulement par la généralisation, à l'école, de l'arabe classique comme langue nationale mais aussi du français, au statut de première langue étrangère. L'arabisation a été instaurée par le biais d'une politique linguistique Il s'agit de la politique d'arabisation qui a été généralisée... imposée et puissamment contrôlée avec pour objectif la généralisation de son utilisation dans tous les organismes et institutions étatiques. Cette situation assez complexe et paradoxale, où les minorités linguistiques (kabyle et autres ethnies arabophones) étaient ignorées, mises à l'écart, a provoqué « de la part des Kabyles principalement, une opposition déterminée à cette politique » (Grandguillaume, 2004 : 76).

¹ Rousseau Louis-Jean. Terminologie et aménagement des langues. In: Langages, 39^e année, n°157, 2005. La terminologie : nature et enjeux. pp. 93-102;

Par ailleurs, comme l'enseignement du français va toucher une population plus large qu'au temps de la colonisation et va donc être largement diffusé, la volonté d'arabisation – sans planification effective qui tienne compte des moyens humains et matériels à mettre en œuvre – va produire l'effet escompté inverse, elle consolidera le français.

Ainsi, le paysage sociolinguistique qui se donne à voir en Algérie aujourd'hui, est plurilingue, situation complexe et multiforme où les langues/variétés de langues à supposer qu'elles existent (Calvet, 2004), elles... en contact semblent créer une configuration sociolangagière kaléidoscopique et singulière (français, arabe classique, arabe dialectal et variantes, berbère et variantes) à tel point que la dénomination de ces « langues » procèderait plus d'une « illusion positiviste » (Auroux, 2004 : 128) cherchant à englober le réel complexe, donc, à le réifier en le réduisant à des entités saillantes, que d'une volonté de compréhension de la réalité dans ses ramifications les plus profondes¹

I.4 Le statut du français dans la réalité algérienne :

La langue française occupe encore une place prépondérante dans la société algérienne, et ce, à tous les niveaux : économique, social et éducatif. A cet égard *Kh. Taleb IBRAHIMI* rejoint l'idée que : « *Actuellement le français n'est pratiquement plus enseigné que comme une langue étrangère, au même titre que l'anglais, l'allemand ou l'espagnol. Dans l'enseignement supérieur, le français reste prépondérant dans les filières scientifiques et technologiques (...) la langue française reste prépondérante à l'usage dans la vie économique du pays, les secteurs économique et financier fonctionnant presque exclusivement en français. Elle occupe encore une place importante dans les mass médias écrits ; ce sont les quotidiens et périodiques algériens en langue française qui ont la plus large diffusion* »² Le français connaît un accroissement dans la réalité algérienne qui lui permet de garder son prestige, et en particulier dans le milieu intellectuel. Bon nombre de locuteurs algériens utilisent le français dans différents domaines, et plus précisément dans leur vie quotidienne.

¹ Attika-Yasmine Abbes-Kara, op. cit, p. 77-86.

² RAHIMI Khaoula Taleb, *les algériens et leur (s) langue (s)*.

La réalité sociolinguistique algérienne permet de montrer l'existence de trois catégories de locuteurs francophones algériens. Nous avons, premièrement les francophones réels, sont les personnes qui parlent réellement et quotidiennement le français, deuxièmement, les francophones occasionnels, et là, il s'agit des individus qui utilisent le français dans des situations bien spécifiques (formelles ou informelles) et dans ce cas nous relevons le fait qu'il y a un usage alternatif des langues qui sont le français et l'arabe, usage qui s'explique par certaines visées pragmatiques. Enfin, ce que nous appelons des francophones passifs, et il est clair que cette catégorie concerne les locuteurs qui comprennent cette langue mais qui ne la parlent pas.

Malgré l'arabisation qui a connu un statut privilégié comme le confirme Foudil CHERIGUEN « *c'est la langue que l'Etat s'efforce d'imposer depuis l'indépendance de l'Algérie (1962). Ayant adhéré depuis cette date à la Ligue arabe, les dirigeants algériens se sont empressés d'affirmer l'arabité de l'Algérie, se gardant bien toutefois de la faire figurer dans les « principes généraux régissant la société algérienne* »¹, la langue française reste la langue dominante et imposée par le colonisateur français durant sa présence en Algérie, elle est apparue avec la colonisation qui a duré plus de cent ans., *une entre*« dès les premières années de la colonisation *prise de désarabisation et de francisation est menée en vue de parfaire la conquête du pays* »².

A ces chercheurs s'ajoute D. Caubet pour affirmer que « *le français en tant que langue de l'ancien colonisateur a un statut très ambigu ; d'une part il attire le mépris officiel (il est officiellement considéré comme une langue étrangère au même titre que l'anglais, mais d'autre part, il est synonyme de réussite sociale et d'accès à la culture et au modernisme* ». Sur le terrain effectivement, nous nous apercevons que le monde des affaires, qu'il soit économique ou financier, privilégie encore et toujours l'usage du français. De plus, certains considèrent que le français reste la langue internationale de la culture, de la politique et de la diplomatie. Sa renommée et sa célébrité sont universellement démontrées

¹ CHERIGUEN Foudil, *politiques linguistiques en Algérie*. In : *Mots*, septembre 1997, p : 62-63.

² *Ibid*, p.36.

La preuve selon Y. Derradji « se trouve ...dans les souhaits que les parents émettent quant à la première langue étrangère qu'ils désirent que leurs enfants apprennent 71,07% pour la langue française, et 28,72% sont favorables pour l'anglais »¹

I.5 Evolution de l'enseignement du français en Algérie

L'enseignement-apprentissage de la langue française en Algérie a connu des changements importants liés à la mise en œuvre d'une réforme globale du système éducatif. Dès lors, pour situer les fondements de ces changements, en apprécier la pertinence et en mesurer l'ampleur, il est indispensable de considérer la discipline dans la dynamique générale qui anime actuellement l'École algérienne.

I.5.1- La langue française durant la période coloniale

Avant la colonisation française, la seule langue écrite en Algérie était l'arabe classique, diffusée avec l'islam. Mais, lors de la colonisation française (1830-1962), le français a été introduit en tant que langue officielle par les autorités françaises dans l'administration algérienne comme le confirme Kh. Taleb IBRAHIMI : « le français, langue imposée au peuple algérien par le fer et le sang, par une violence rarement égalée dans l'histoire de l'humanité a constitué un des éléments fondamentaux de la France vis- à-vis de l'Algérie »². Toutefois, l'ancrage de la langue française dans les institutions étatiques algérienne s'est exécutée par étapes (Quefélec, 2002). Pendant la première étape (1883-1922), les populations autochtones s'attachant à la culture arabo-musulmane ont refusé de rejoindre les écoles françaises. Mais, ces populations autochtones qui étaient hostiles à l'enseignement du français ont terminé par l'admettre et même par le revendiquer du fait de la place qu'il occupait à ce moment-là.

En effet, durant la période de (1922-1962), comme l'affirme Foudil CHERIGUEN : « la quasi-totalité de la population née à partir de 1962 a bénéficié d'un enseignement en français puis progressivement, d'un enseignement de français »³ le français est la langue du pouvoir en

¹Derradji, Y « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? » <http://www.Unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/derradji.html>

² IBRAHIMI Taleb Khaoula, op .cit

³ CHERIGUEN Foudil op.cit , p : 66

Algérie, mais non officiellement, dans la dénégation. Son utilisation engendre une sorte de mauvaise conscience de colonisé, voire de traître. Les cadres supérieurs et les divers responsables d'une administration travaillant en langue française ne purent s'opposer à son remplacement par la langue arabe à cette époque, L'Algérie était largement francisée dans son enseignement, son administration et son environnement ; par contre la langue française y était, en dehors des élites le français était enseigné aux peuples algériens comme étant langue maternelle, avec les mêmes manuels scolaires qui étaient appliquées en France.¹

I.5.2 La langue française après la période coloniale

Dès l'indépendance du pays en juillet 1962, une campagne de recouvrement de l'identité nationale est menée tambour battant ; elle est basée sur l'Islam comme première religion et la langue arabe comme première langue officielle. Le Parti F.L.N. a entamé une guerre ouverte contre tout ce qui rappelle l'affreuse période coloniale, y compris l'école et la langue françaises.

Mais contre le mur de la réalité sociolinguistique vont se briser toutes les volontés des gouvernants. Après 132 ans de colonisation, il était difficile pour l'Algérie d'une part d'accepter la langue française et d'autre part de s'en séparer. On se rend vite compte que la langue française occupe la quasi-totalité des secteurs que ce soit l'administration, de l'économie, de l'appareil judiciaire, et même de l'armée. Demeurent encore les spectres de cette période d'asservissements, de privations et de douleurs qui ont donné naissance à deux franges ennemies présentes au sein du pouvoir algérien depuis l'indépendance.

Une première frange qui se déclare protectrice de la langue arabe et de l'identité arabo-islamique de l'Algérie et une seconde qui prône l'ouverture et la modernité en voulant à tout prix garder la langue française, fût-elle la langue de l'hégémonie coloniale. Ces deux franges rivalisent tellement d'ingéniosité pour contrecarrer mutuellement des projets ambitieux qu'elles

¹ Ferhani Fatiha Fatma, « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme », *Le français aujourd'hui*, 3/2006 (n° 154), p. 11-18.

en oubliant les intérêts des générations futures. La politique de l'arabisation menée surtout sous l'ère du Président Boumediène – qui en est un fervent défenseur – montre ses limites. On ne peut être contre l'idée, mais fondamentalement contre la manière dont elle a été menée, une véritable catastrophe ; l'instrumentalisation de la langue arabe est source de faillites scolaire et identitaire comme l'explique Gilbert Grandguillaume :

Au mépris de considérations pédagogiques, l'arabisation a été l'instrument d'un clan politique ; elle a été un moyen de conquête d'une partie du pouvoir. Elle était en même temps utilisée par le régime en place qui recherchait une légitimité dans la référence à l'islam et dans l'hostilité à la France¹.

Mais la frange arabophone – qui cache soigneusement ses noirs desseins sous un discours politico-religieux pompeux donne le coup de grâce à la langue française en décembre 1996 avec la loi de la généralisation de la langue arabe à tous les niveaux de la société : économique, financier, culturel, scolaire, administratif, etc. Fort heureusement l'application de cette loi-cercueil pour la langue française n'a pas été largement suivie

I.2 Evolution de l'enseignement /apprentissage du FLE à travers les différentes méthodes :

I.2.1 La méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle, également appelé méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec. Puis elle a constitué une méthode d'apprentissage des langues modernes qui ont par conséquent été considérées comme des langues mortes. Elle a été largement utilisée dans l'enseignement secondaire français dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle. Il

s'agit d'une méthodologie qui a perduré pendant plusieurs siècles et qui a contribué au développement de la pensée méthodologique. D'après

¹ Soukehal Rabah, « La France, l'Algérie et le français. Entre passé tumultueux et présent flou », *Les Cahiers de l'Orient*, 3/2011 (N° 103), p. 47-60.

Christian Puren, la méthodologie traditionnelle a donné lieu entre le XVIIIème et les XIXème siècles à des variations méthodologiques assez importantes, et a subi toute une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthodologie directe.

Le but essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan. La langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions que l'on retrouvait et l'on étudiait dans des textes et qui pouvaient être rapprochées de la langue maternelle. Cependant on accordait plus d'importance à la forme littéraire qu'au sens des textes, même si celui-ci n'est pas totalement négligé. Par conséquent il existe une langue "normée" et de qualité, celle utilisée par les auteurs littéraires qui devait être préférée à la langue orale et imitée par les apprenants afin d'acquérir une compétence linguistique adéquate. La culture était perçue comme l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques réalisées dans le pays où l'on parle la langue étrangère.¹

H.BESSE dans sa citation : « *Les procédés qu'elle utilise ont été contestés, la compréhension des règles grammaticales(...) demeure toujours incertaines, et une bonne connaissance de ces règles 30 n'est pas une condition suffisante pour pratiquer correctement la langue sur laquelle elles portent.* »² montre que la méthodologie traditionnelle ne peut pas être considérée efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles.

I.2.2 La Méthodes directes

On appelle méthodologie directe la méthode utilisée en Allemagne et en France vers la fin du XIXème siècle et le début du XXème siècle. Elle

¹ - *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours, 2004 : en ligne*
<http://www.uned.es/ca-tudela/revi>

² - H.Besse(2005), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, CREDIF, école normale supérieure de fontenay, Could, Didier, p.182

s'est également plus ou moins répandue aux Etats-Unis. En France l'expression "méthode directe" apparaît pour la première fois dans la Circulaire du 15 novembre 1901, qui l'opposait systématiquement à la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction en raison de son principe direct. Dans cette circulaire, on oblige pour la première fois tous les professeurs de langue étrangère à utiliser une méthodologie unique, ce qui n'a pas manqué d'engendrer une forte polémique entre partisans et opposants du nouveau système d'enseignement.

C. Puren précise que : « *l'origine, l'expression de méthode directe désigne l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue de départ dans le processus d'enseignement/apprentissage.* », aussi elle oblige : « *l'enseignant à inventer de nouveaux procédés et techniques de présentation (la leçon des choses, l'image), d'explication et d'assimilation(...)* »¹

De ce fait, on distingue que cette méthode n'accepte pas le recours à la langue maternelle en classe de langue, dans ce cas c'est l'enseignant qui possède le savoir mais il anime, mime et parle en préparant des supports dans le but d'explicitier les notions étudiées.

I.2.3 Méthode audio-orales

La méthode audio-orale naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. On a alors fait appel au linguiste Bloomfield qui va créer "la méthode de l'armée". Cette méthode n'a duré en réalité que deux ans, mais elle a provoqué un grand intérêt dans le milieu scolaire. C'est dans durant les années 1950 que des spécialistes de la linguistique appliquée comme Lado, Fries, etc. ont créé la méthode audio-orale (MAO), en s'inspirant des principes de la méthode de l'armée.

¹ C.Puren. Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Nathan clé international, Paris 1988, p.122

Pour C. Puren la MAO américaine, comme la méthodologie directe française, un demi-siècle plus tôt, a été créée en réaction contre la méthodologie traditionnelle dominante aux USA à cette époque.

Le but essentiel de cette méthode consiste à comprendre ; faire acquérir des compétences de compréhension orale et écrite, à communiquer ; ainsi l'acquisition de compétences d'expression en provoquant des débats, des dialogues fabriqués à des fins pédagogique.¹

I.2.4 Méthodes S.G.AV

Suite à la seconde guerre mondiale et à la décolonisation, la France se trouve obligée de lutter contre l'expansion de l'anglo-américain comme langue de communication internationale et cherche à retrouver son rayonnement culturel et linguistique et cela dès le début des années 50. Des équipes de recherches, constituées de linguistes, de littéraires et de pédagogues, s'activent en France et à l'étranger pour trouver les meilleurs outils pour diffuser le FLE. Le plan de travail est figolé par le ministère de l'Education qui en fait une affaire d'état. L'objectif à atteindre est la facilitation de l'apprentissage et la diffusion générale de la langue française.

Cette méthode favorise l'oral et s'attache à procurer à l'apprenant une langue de communication fondamentale à travers des dialogues élaborés à partir d'un contenu linguistique (structural et lexical).²

I.2.5 La méthode fonctionnelle

Depuis toujours la méthode fonctionnelle a pour but l'apprentissage du français à partir d'un ensemble d'objectifs spécifiques à travers le

¹ *ibid* .

² La méthodologie structuro-global audio-visuelle (SGAV) : en ligne lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd09.htm consulté le 10 /05/2016

français fonctionnel qui est fondé sur les besoins langagiers réels des individus. Il envisage une relation de locuteur à locuteur dans certaines situations de communication, et selon certains rôles sociaux. Un Niveau Seuil est la tentative la plus importante d'élaboration d'un français fonctionnel pour l'enseignement du français à des étrangers adultes. On détermine les besoins langagiers des apprenants en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans certaines situations. Cependant le français fonctionnel et le français instrumental ont le même objectif pédagogique, celui de l'enseignement volontairement limité plus ou moins utilitaire et répondant à un appel urgent d'un public spécialisé. Par l'analyse des besoins chez les apprenants permettent de connaître les notions et les fonctions langagières car l'élève est l'acteur principal de l'enseignement/apprentissage et les fonctions sont en pareille occurrence avec ses besoins afin de pouvoir choisir des supports pédagogiques qui les motivent et les animent.

I.2.6 Méthodes communicatives

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Elle apparaît au moment où l'on remet en cause en Grande-Bretagne l'approche situationnelle et où aux USA la grammaire générative-transformationnelle de Chomsky est en plein apogée.

FRANCIS DEBYSER affirme que : « la didactique des langues obtient cette reconnaissance parce qu'elle fonde une pratique pédagogique plus rationnelle et plus efficace, et peut donc mieux répondre aux attentes, aux besoins et aux motivations des élèves, au souci d'efficacité des professeurs, aux objectifs des systèmes éducatifs et aux intérêts des sociétés ; une pratique plus rationnelle parce que fondée sur les sciences du langage, de la communication et de l'éducation ; une pratique plus efficace parce que plus fonctionnelle, plus pragmatique et plus concrète. »¹

Donc, le but des méthodes communicatives est d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère. Par l'introduction de la notion d'acte de parole (se présenter, demander une information, donner un

¹ - Francis Debyser, *l'IMMEUBLE ? HACHETTE FLE*, 1996.

conseil...) on n'enseigne donc plus l'impératif ou le subjonctif comme forme mais on enseigne à demander à quelqu'un de faire quelque chose.

L'apprentissage n'est plus considéré comme passif, recevant des stimuli externes, sinon comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par cet individu. Le résultat dépend du type d'information présenté à l'apprenant et de la manière dont il va traiter cette information. L'enseignant devient ainsi "un conseiller". Il doit recourir à des documents appelés "authentiques", c'est-à-dire non conçus exclusivement pour une classe de langue étrangère.

La compétence de communication. Elle prend en considération les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. Il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue (quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc.)¹

De ce fait, *Sophie Moirand* donne une définition « : la compétence de communication inclut quatre composantes essentielles : Une composante linguistique, une composante discursive, une composante référentielle et une composante socioculturelle. ».²

¹ *L'approche communicative : en linge*
lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd10.htm

² - S, MOIRAND, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette, 1982, p20.

Conclusion

L'enseignement-apprentissage de toute langue a été de tout temps tributaire de son statut de langue nationale, étrangère, maternelle, seconde.....De là, il est important de revisiter les notions de politique linguistique et d'aménagement linguistique en plus de toutes les théories, soubassement scientifique nécessaire à toute recherche en didactique des langues-cultures. Il est question aussi dans ce chapitre des différentes méthodes d'enseignement-apprentissage des langues étrangères et leur relation avec le volet culturel depuis la méthode grammaire-traduction.

DEUXIÈME CHAPITRE :

Manuel scolaire et compétence interculturelle

2 CHAPITRE : Manuel scolaire et compétence interculturelle

Introduction

Le présent chapitre est consacré à la compétence interculturelle et sa prise en compte par les manuels scolaires de langues étrangères et plus spécifiquement celui du Français Langue Étrangère. Cette compétence en rapport avec la classe du FLE, laquelle classe représente un univers où plusieurs langues et plusieurs cultures coexistent et y sont en étroite dépendance. De là, il ressort la difficulté de leur prise en charge en vue de la mise en place de toute compétence et plus particulièrement celle en rapport avec la communication en langue étrangère.

II.1 Manuel scolaire et pédagogisation

La définition d'un manuel (de langue) dépend de la finalité que les concepteurs lui ont arrêté en fonction de sa destination première et de son type de public. F.Richaudeau le considère comme « [étant] un matériel structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concertée. »¹

Selon P.hansard le manuel est « *non seulement un support de transmission mais aussi un élément de transmission de cette dimension voilée de la culture* ». ²

Ainsi, on peut donner d'autres définitions du manuel selon Le Robert du XX^{ème} siècle, le manuel est un « *ouvrage didactique présentant, sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique, et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires.* »³ Néanmoins que le Dictionnaire de pédagogie Larousse-Bordas

¹ F. RICHAUDEAU, *Conception et production des manuels scolaires*, guide pratique, UNESCO, Paris, 1979, p.51

² --HANSARD,P, cité par BENSEKAT,M, « CULTURES SAVANTES/CULTURES POPULAIRES dans le manuel scolaire Algérien de français langue étrangère », université de Mostaganem, Algérie, P.6,in <http://www.arts.uottawa.ca/aflesh/docs>

³ *Le Robert du XX^{ème} siècle*, cité par ANCP/Savoir-Livre, *Choisir un manuel à l'école*, janvier 2004, in <http://www.savoirlivre.com/manuel>.

1996 stipule que « *le manuel est un livre un peu particulier, (...) destiné à être toujours « en main » comme son nom l'indique et contient, sur une matière donnée, l'essentiel de ce qu'il faut savoir, présenté de façon aussi accessible que possible.* »¹

Au-delà de toute forme d'éclectisme et de bricolage pédagogique, le manuel scolaire demeure un précieux auxiliaire dont les définitions institutionnelles loin d'être unanimes confirment toute la complexité de l'objet.

Si on voulait le résumer, on pourrait le faire de la manière suivante : Le manuel est une aide et un soutien pédagogique et un ouvrage didactique sous un format maniable qu'on utilise dans le processus de l'enseignement à des fins pédagogiques et qui se rapporte en principe à une méthodologie donnée, car le manuel scolaire est vraiment une aide pédagogique assez importante dans l'enseignement des langues. C'est l'un des matériels scolaires que l'enseignant utilise presque pendant tous les cours de langue étrangère. Il est évident qu'il influence le processus de l'enseignement. Les manuels servent à l'enseignement, à l'apprentissage ou bien même à l'auto-apprentissage.

D'une autre part, les institutions et les enseignants peuvent choisir le manuel dont ils vont se servir et qui va leur convenir, ces manuels proposeraient plusieurs situations de départ, plusieurs cheminements possibles, plusieurs documents de référence, plusieurs types d'exercices, plusieurs outils d'apprentissage ou d'évaluation, etc... ,donc à cet égard l'enseignant devrait – parmi toutes ces propositions – choisir celles qui sont les plus appropriées à sa démarche, à sa classe, à ses besoins... ou encore élaborer lui-même une autre piste plus adaptée.. Mais ce n'est pas seulement l'enseignant qui l'utilise, ce sont aussi les apprenants qui vont s'en servir, malheureusement «*Peu d'élèves savent tirer le meilleur parti des manuels scolaires. Pourtant, ce sont de véritables mines d'information pour comprendre, à chercher et à apprendre. A condition d'en maîtriser le mode d'emploi...* »²

¹ Dictionnaire de pédagogie Larousse-Bordas 1996, cité par ANCP/Savoir-Livre, Choisir un manuel à l'école, janvier 2004, in <http://www.savoirlivre.com/manuel>.

² Le manuel scolaire. Ses utilisations : comment bien utiliser ses manuels ?, in <http://www.savoirlivre.com/manuel>

Cette réalité est aussi celle de nombreux enseignants qui, malgré les recommandations des inspecteurs généraux, n'en continuent pas moins d'appliquer les contenus des manuels à la lettre, sans véritable initiative de leur part dans le sens d'une adaptation de la matière aux compétences avérées de leurs apprenants. Ces mêmes enseignants oublient constamment de s'interroger sur leurs pratiques et sur les moyens alloués. Le contact, rappelons-le, avec la manuel est d'abord physique avant que d'être intellectuel. Le manuel est porteur d'un esprit propre, d'une vie intérieure qui échappent très souvent à ses utilisateurs, et qui lui donnent toute sa richesse. . « *Le manuel n'est pas une « bible », mais un objet comme les autres. [Nous pouvons] donc [nous] interroger sur sa légitimité, son contenu, ses orientations pédagogiques, les valeurs qu'il véhicule... C'est cela l'esprit critique !* »¹

II.2 Manuel scolaire et communication pédagogique en classe de FLE

Les années 70 ont connu une prise de conscience en rapport avec le manuel et son utilisation dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères tout en se préoccupant des résultats en rapport avec le phénomène de communication.

La prise en compte de l'importance de la communication a apporté un regard nouveau sur la classe de langue, qui est devenue un espace ouvert, à la fois plus stimulant et moins sécurisant: « *L'approche communicative a fossoyé la cohérence méthodologique qui organisait la didactique et ouvert la voie à une créativité méthodologique qui est un appel aux enseignants à faire, défaire, refaire les cohérences suscitées dans les constructions de ce genre.* »²

Parmi les matériels didactiques, on peut bien classer l'ensemble des ressources que l'enseignant utilise dans et pour sa pratique et qui comprennent :

-le manuel et les supports liés aux manuels: (papiers, iconographiques, audio/vidéo, technologies plus ou moins nouvelles).

¹ Idem.

² C. Puren, *FDLM Recherches et applications*, janvier 1995, p. 2

-les différents documents d'appui non liés aux manuels (papier ou numériques) .

-les différentes sortes de **ressources** (notamment ce qu'on appelle *realia* dans la tradition anglo-saxonne) ou encore **la ressource humaine**, à savoir l'enseignant (avec sa culture d'enseignement et son patrimoine de connaissance/savoir être et savoir-faire didactique), ainsi que l'apprenant (avec sa culture d'apprentissage et son patrimoine de connaissance/savoir-être et savoir-apprendre).¹

II.2.1 La notion de communication

Selon Un principe d'interaction qui définit l'acte de communication comme un phénomène d'échange entre deux partenaires, lesquels se trouvent :

— dans une relation non symétrique, du fait qu'ils sont engagés à tour de rôle dans deux types de comportements : l'un qui consiste à produire-émettre de la parole, l'autre qui consiste à recevoir-interpréter cette parole.
— corrélativement, ils sont liés par la reconnaissance réciproque de ces deux rôles de base, qui ne peuvent coexister qu'à partir du moment où l'autre, l'interlocuteur, s'engage dans le processus d'interprétation. En effet, il ne suffit pas que celui-ci joue le rôle d'un simple réceptacle mécaniste, comme dans les théories béhavioristes de la communication. C'est en montrant que, au-delà du simple acte de réception, il s'est engagé dans un processus d'interprétation, que cet autre se fera exister comme partenaire-interlocuteur (ou destinataire-lecteur) et du même coup fera exister l'émetteur comme partenaire-locuteur.

Il s'instaure donc entre ces deux partenaires une sorte de "regard évaluateur" réciproque qui légitime l'autre dans son rôle de sujet qui communique

¹ <http://www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-443.htm>

On peut dire que, selon ce principe d'interaction, il y a l'autre et il y a moi, mais en même temps « l'autre constitue le moi ». L'acte de communication est le résultat d'une coConstruction.¹

" On ne peut pas ne pas communiquer ", nous rappelle Watzlawick². Chacun communique et, contrairement à M. Jourdain découvrant sur le tard qu'il faisait de la prose, chacun sait qu'il communique et sait aussi, aujourd'hui plus que jamais :

-que la communication est un moteur, un outil, un enjeu dans toutes sortes de situations de la vie sociale, professionnelle, civique, personnelle ;

-que les compétences de communication peuvent être développées et font partie du capital culturel rentable tant à l'école que dans d'autres cadres ;

-qu'au départ ces compétences sont mal partagées, en raison de la diversité des personnalités et des héritages culturels.

II.3 La communication en classe de FLE

La classe comme espace interactionnel où se croisent constamment les rôles de l'enseignant et les motivations des apprenants. Une classe de langue peut être perçue en termes d'objet social, en tant que réalité éducative faisant partie d'une institution, à propos de laquelle on peut parler d'un « espace communicationnel » constitué par le réseau d'interactions qui s'y établissent entre apprenant et enseignant, entre apprenant et outil d'apprentissage et entre apprenant et apprenant.

Comme le souligne A. DAKHIA « *Pour qu'il y ait communication pédagogique et surtout évolution et continuité des échanges communicationnels à caractère interculturel, il est primordial que le*

¹ Patrick Charaudeau, "Le contrat de communication dans la situation classe", in *Inter-Actions*, J.F. Halté, Université de Metz, 1993, consulté le 15 mai 2017 sur le site de *Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications*.

URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans.html>

² Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. & Jackson, D.D. (1972) *Une logique de la communication*, Paris, Seuil

premier partenaire de l'opération d'enseignement-apprentissage -à savoir l'enseignant- fasse préalablement une analyse transactionnelle relative à la relation enseignant/apprenant dans les conflits de classe. »¹

En d'autres termes connaître son apprenant devient une nécessité dictée par le désir doublé de la volonté de réussir son acte d'enseignement-apprentissage ; cela exige de l'enseignant d'être moralement disposé à pénétrer l'univers socioculturel de son apprenant et surtout de le saisir au plan interculturel. Ainsi, il est question de découvrir ce qui enrichira l'apprenant de FLE en évitant toute forme reprochable de déculturation.

Il s'agit de faire éprouver à l'apprenant le désir de communiquer en FLE avec suffisamment de maîtrise en vue d'une sùre acculturation au sens précisé par Claude Lévi-Strauss : *« Ce qui donne à l'objet sa valeur, c'est la «relation à autrui ». (...) Ce qui est désespérément désiré ne l'est que parce que quelqu'un le possède. Un objet indifférent devient essentiel par l'intérêt qu'autrui y porte : le désir de posséder est donc, avant tout, une réponse sociale. Et cette réponse sociale doit être comprise en terme de pouvoir, ou plutôt d'impuissance : je veux posséder parce que, si je ne possède pas, je ne pourrai peut-être pas obtenir l'objet si jamais j'en ai besoin : l'« autre » le gardera toujours. Il n'y a donc pas contradiction entre propriété et communauté, entre arbitraire et arbitrage. »²*

II.3.1 La notion de culture :

En français, le mot « culture » possède plusieurs sens, tous issus de sa racine latine :cultus, « action de prendre soin ». Par exemple, les agriculteurs « prennent soin » de la terre et exploitent son potentiel à travers un ensemble d'opérations appelées la culture. Les croyants « prennent soin » de leurs dieux et entretiennent leur relation avec eux par le culte. Les êtres humains « prennent soin » et développent le potentiel de leur corps et de leur esprit par diverses activités regroupées sous les termes

¹ Abdelouahab DAKHIA, *Gouvernance interculturelle contre friction ethno-communautariste : pour une méditerranéisation axiologique*. http://isdmed.univ-tln.fr/PDF/isdmed39/Article_Isdmed09_Dakhia_OK.pdf. Consulté le 28/03/2017 à 11h06'

² Claude LEVI-STRAUSS, *Les structures élémentaires de la parenté*, in Bernard BARSOTTI, *L'échange dans la philosophie contemporaine*, Coll. Philo., Edition Ellipses, Paris, 2002, p.1.

de « culture physique » et de « culture de l'esprit ». Cette dernière catégorie est, elle aussi, polysémique, comme nous le constatons à la lecture du présent dossier consacré à la culture.

Les anthropologues, ces scientifiques fascinés par l'être humain dans sa totalité, ont amplement conceptualisé, étudié et défini la culture, celle que Le petit Robert définit comme étant : « L'ensemble des aspects intellectuels propres à une civilisation, une nation » et « L'ensemble des formes acquises de comportement ». Certains accordent plus d'importance aux manifestations intellectuelles, d'autres aux productions matérielles : il existe autant, et probablement plus, de définitions anthropologiques de la culture que d'approches en anthropologie. ¹

II.3.1.1 La culture comme processus de transmission

Certains auteurs (du moins dans certaines de leurs œuvres) considèrent la culture comme un moyen d'apprentissage et de transmission d'un héritage social.

« C'est par l'existence de la culture et de tradition culturelles que la vie sociale humaine diffère fondamentalement de la vie sociale dans les autres espèces animales. la transmission de manière acquises de penser , de sentir et d'agir qui constitue le processus culturel ,trait spécifique de la vie sociale de l'homme ,n'est pas doute qu'une partie de ce processus total d'interaction entre les personnes , ou processus social qui constitue la réalité sociale elle-même » ²

Ce sens du mot « culture » se trouve chez presque tous les anthropologues et constitue un des éléments d'une définition plus large.

¹ <https://www.ababord.org/Une-approche-anthropologique>

² Radcliffe-Brown (Alford A.), Structure et fonction dans la société primitive, Paris, Editions de Minuit, 1969 (série « Le sens commun »).

II.3.1.2 La culture comme complexe de différents traits

Cette définition est une des plus usitées dans l'anthropologie .En France elle a succédé directement à la notion de civilisation telle que l'employaient M.Mauss et les tenants de l'Ecole Française de sociologie.

« Il existe non pas simplement des faits isolés, des systèmes complexes et solidaires qui, sans être limités à un organisme politique déterminé, sont pourtant localisables dans le temps et dans l'espace .A ces systèmes de faits, qui ont leur unité, leur manière d'être propre il convient de donner un nom spécial : celui de civilisation »¹

(M .Mauss, « note sur la notion de civilisation »,1913 œuvres, t 2, pp.451-455)

Ce sens donné au mot culture a été précisé pour la première fois par E.B Tylor (primitive culture, 1871) qui décrivait ainsi ce qu'il entendait par « culture » : *« cet ensemble complexe qui inclut les connaissances, les croyances, les arts, les mœurs, les lois, les coutumes, et toutes autres capacités et habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société. »* On retrouve une telle définition chez tous les anthropologues anglo-saxons ou français :

Robert Redfield définit ainsi la « culture » : *« ...tout cet ensemble intégré et traditionnel de manière d'agir, de penser et de sentir qui donne son caractère au groupe social. »* (The papers of Robert Redfield, vol.2, p.107) .

II.4 La notion de l'interculturel :

Le terme « interculturel » est plus généralement utilisé en opposition à « multiculturel », non seulement comme appartenant à des milieux d'origine distincts, français et anglo-saxon respectivement, mais aussi comme exprimant deux perspectives distinctes : l'une plutôt descriptive, l'autre plus centrée sur l'action. Dans le domaine éducatif, les didacticiens

¹ Perrineau Pascal. Sur la notion de culture en anthropologie. In: Revue française de science politique, 25^e année, n°5, 1975. pp. 946-968; doi : 10.3406/rfsp.1975.393637

<http://www.persee.fr/doc/>

relient l'interculturel à l'éducation et lui donnent une place privilégiée et un rôle important dans le processus de l'enseignement.

A ce propos, M-A. Préceille définit l'interculturel comme « *une construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle* », tandis que le multicultural, tout en reconnaissant « *la pluralité des groupes* » et se préoccupant d'éviter « *l'éclatement de l'unité collective* »¹, n'a pas de visée clairement éducative.

Si la migration des populations répond à des exigences de survie matérielles et existentielles, les facteurs qui ont mené à cette planétarisation des relations humaines dépassent largement les capacités de contrôle, non seulement des individus mais aussi des pouvoirs locaux ; l'interculturel se définirait alors comme un choix pragmatique face au multiculturalisme qui caractérise les sociétés contemporaines. C'est justement l'impossibilité de maintenir séparés des groupes qui vivent en contact constant qui entraîne la nécessité de construire des modalités de négociation et de médiation des espaces communs .

L'approche interculturelle représente aujourd'hui une réponse possible au défi lancé par les nouveaux scénarios socioculturels : « *L'emploi du mot "interculturel" implique nécessairement, si on attribue au préfixe "inter" sa pleine signification : interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme "culture" on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception avec le monde* ».²

Selon le Dictionnaire de didactique du français, de J-Pierre Cuq. « *L'interculturalisme affirmait que l'important était le préfixe inter, qui*

¹ Abdallah-pretceille M., *Quelle école pour quelle intégration ?*, Paris ,Hachette,1992 ,pp. 36-37

² Conseil de l'Europe, *L'Interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Starsbourg, 1986

permettait de dépasser le multicultural. L'interculturel suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels. Le contact effectif des cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture (à laquelle il s'agit bien sûr en rien de renoncer)»¹

II.5 La notion de compétence

Au Moyen-Âge et dans le langage juridique, le terme de compétence est lié à une idée de jugement et de reconnaissance vis-à-vis d'une institution ou de personnes dont il s'agit d'estimer les capacités. Il est à noter aussi que durant son évolution, le terme de compétence tisse des liens avec un certain nombre d'autres termes auxquels parfois il peut se substituer et parfois s'opposer.

En plus de son lignage étymologique très révélateur (jugement-reconnaissance- autorité), le terme possède un sens proche de celui des construits explicites (qualification, savoir, connaissance et maîtrise) et réfère également à des acquis plus flous (aptitude, qualité). Il peut signifier notamment capacité et savoir-faire, sans omettre sa complémentarité avec le terme de performance (Chomsky) avec lequel la compétence a une relation des plus ambiguës -néanmoins, la performance peut soit s'opposer à la compétence soit s'en rapprocher comme étant sa réalisation.

La difficulté de définir la compétence et de déterminer son champ provient de son essence et de sa mouvance, dans le domaine des sciences humaines, davantage liées à l'idée d'accomplissement et d'agir qu'à celle d'avoir et de possession psychologique. Nonobstant, les chercheurs retiennent principalement trois significations de la notion en relation avec les usages sociaux et savants. Ces significations sont partagées par la majorité des chercheurs et se recourent dans la plupart des études.

- 1. «Le fait que la compétence est inséparable de l'action (on est compétent pour faire quelque chose).*
- 2. Le fait que la compétence est un attribut qui ne peut être apprécié que dans une situation donnée.*

¹ - 65 J. J.P. Cuq, « Dictionnaire de didactique du français. Clé International ». Paris, 2003. P161

3. *Le fait qu'il existe une instance, individuelle ou collective, qui soit à même de reconnaître cette compétence.»¹.*

Aussi Selon Guy le Boterf: « La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donné. »²

Guy le Boterf distingue plusieurs types de compétences :

-savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter),

- savoirs procéduraux (savoir comment procéder),

-savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer),

-savoir-faire expérimentiels (savoir y faire, savoir se conduire),

- savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire),

-savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre).

La compétence apparaît donc comme un ensemble de mécanismes qui pourrait être synonyme "d'une potentialité intérieure, invisible, une capacité générative susceptible d'engendrer une infinité de conduites adéquates à une infinité de situations nouvelles".

¹ Véronique CASTELLOTI, Bernard PY, *La notion de compétence en langue*, ENS Editions, Paris, 2002, 4^e de couverture.

² 1-LE BOTERF G., 1995, *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Paris, Editions d'organisations.

II.5.1 La compétence interculturelle

Daniel Coste définit la compétence interculturelle comme «un ensemble complexe de savoirs, savoir-faire, savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé.»¹

Cet espace culturel est déterminé par la présence de plusieurs cultures par rapport auxquelles tout un chacun est appelé à se situer, en d'autres termes à être par le biais d'un savoir et d'un savoir-faire propres ; en fait un savoir linguistico-culturel susceptible de lui faciliter la communication grâce à un savoir-faire synonyme d'utilisation appropriée aux situations. Ainsi action et réaction des partenaires éducatifs sont assurées et assumées. D'où la tendance de l'enseignement-apprentissage du FLE à construire une relation entre, d'une part, la compétence de communication et la perspective de son maintien, et d'autre part, l'acceptation du pluralisme linguistico-culturel.

Pour ce faire, cet enseignement du FLE doit prendre en considération la relation étroite et vigoureuse entre langue et culture pour que tout obstacle, toute résistance culturelle se dissipe. Pareillement, ne suffit-il pas, à un niveau universitaire, d'apprendre une langue à la seule fin de communiquer et de penser que cet enseignement permet un apport culturel.

*«Il est, en effet, utopique tant pour l'enseignant d'espérer enseigner toute la langue que pour l'apprenant de croire qu'il sortira de ses cours parfaitement habilité à utiliser sa nouvelle langue dans tous les contextes »*² donc la prise de conscience de la diversité des cultures (dont notamment celle présentée par des apprenants d'un même groupe d'appartenance) et la capacité à comprendre, à observer et à vivre cette pluralité ne se réaliseront qu'une fois la compétence interculturelle installée.

Enfin la compétence interculturelle est considérée selon le Conseil de l'Europe, comme

¹ Daniel Coste, « compétence plurilingue et pluriculturelle », in *Le Français dans le Monde*, n°spécial, Hachette/Edicef, juillet 1998, p.08.

² Raymond LEBLANC (préface), in Françoise LIGIER, Louise SAVOIE, *Didactique en question(s)*, Editions La Lignée, 1986

« Interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité, ce qui implique : la reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde ». ¹

II.5.2 FLE et interculturalité

Pendant les années 80, avec la publication d'articles et d'ouvrages de spécialistes comme Louis Porcher, Geneviève Zarate ou Martine Abdallah-Preteille, la dimension interculturelle est introduite dans le domaine du FLE, car Apprendre une langue étrangère, ce n'est plus seulement acquérir une compétence linguistique autre que sa langue maternelle, c'est aussi fonder un pont qui relie deux interlocuteurs différents dans le but de comprendre l'autre et de l'accepter avec sa différence, et à adapter le nôtre. Selon l'approche interculturelle, la compréhension de la culture cible ou la culture de l'autre permet une meilleure compréhension et appropriation de la culture source, et vice versa, aussi apprendre la langue de l'Autre aide l'apprenant à communiquer avec lui en ayant une meilleure compréhension de sa culture et de son mode de penser parce que les cultures constituent des entités en perpétuelle mutation et en interaction les unes avec les autres.

C'est pourquoi depuis quelques années, l'apprentissage des langues étrangères constitue un lieu de réflexion privilégié et favorisé sur le dialogue entre les cultures. Il s'agit de s'ouvrir aux autres, à l'altérité, et de connaître à travers des êtres humains, des mœurs, des comportements, des habitudes, l'expression de cultures hétérogènes. Toutefois, l'individu est un être communicant qui dépend non seulement de ses origines mais de ses relations et échanges. Abdallah-Preteille (1996) remarque que c'est justement dans la relation que les cultures prennent sens.

Ainsi « *Communiquer, c'est entrer en relation avec l'Autre, l'ailleurs, le différent, c'est instaurer un mouvement à double polarité, un dialogue au sens technique du terme* », ² selon Martine Abdallah-Preteille et Louis

¹ Conseil de l'Europe, 1986, dans Rakotomena, 2005

² ABDELLAH PRETEILLE Martine & PORCHER Louis, Education et communication interculturelle, Paris, PUF, 1996 (1ère édition), 2001 (2ème édition)

Porcher. Notons bien l'expression « entrer en relation » qui suppose une relation d'échange, de contact et de correspondance.

Concernant les manuels de FLE, ils présentent aujourd'hui les aspects culturels liés à la langue par l'approche communicative et actionnelle ainsi que l'interculturel Comme le dit Abdallah-Preteille: « La langue est aussi une modalité d'expression de la culture et un médiateur de l'identité. »¹

Ainsi, L'intérêt majeure de la compétence l'interculturelle est de permettre à tout chacun de *se situer* et *d'être* -entité indivise- dans toute situation de communication interculturelle. Gérard Vergnaud note à ce sujet: «*La didactique étudie les processus de transmission et d'appropriation des connaissances en vue de les améliorer. Elle étudie ainsi les conditions dans lesquelles des sujets apprennent ou n'apprennent pas, en portant une attention particulière aux problèmes spécifiques que soulève le contenu des savoirs et des savoir-faire dont l'acquisition est visée* »²

Donc, c'est cette attention particulière que tout enseignement-apprentissage des langues doit avoir en plus d'une relation étroite entre les situations d'enseignement et les situations de communication réelles en langue étrangère et spécifiquement au FLE. Pourtant le mieux serait de faire des premières situations des situations effectives.

II.6 La mise en place de la compétence interculturelle en classe de FLE

L'enseignement d'une langue étrangère implique l'appropriation de certaines compétences culturelles et interculturelles. En conséquence, les valeurs culturelles transmises par cette langue vont influencer les connaissances et les savoirs déjà acquis par l'apprenant. L'enseignant quand il enseigne une langue-culture étrangère, il permet aux apprenants

¹ -M. Abdallah-Preteille, « Langue et identité culturelle », *Enfance* 44, 4 (1991) : 306.

² Gérard Vergnaud, in *Education permanente*, n° 111 Ed Atelier graphique, saint-Jean Albi, juin 1992, p.19.

de connaître et d'acquérir de nouveaux systèmes de signification et les valeurs qui s'y rattachent en leur fournissant l'occasion d'acquérir de nouvelles compétences et de réfléchir sur leur propre système culturel.

Ainsi, la classe de FLE est considérée comme le lieu d'éducation d'un monde plurilingue et pluriculturelle ; un lieu, où le développement et l'acquisition d'une compétence de communication interculturelle entre les individus serait le fruit et le résultat d'un travail commun et collectif. Dans la vision de Willems (2002), la formation des enseignants doit s'engager à faire entrer dans les programmes l'attention aux démarches de l'interculturel, pour l'étude de la communication interculturelle, précisant : « *les éléments curriculaires traditionnels tels que les connaissances linguistiques (grammaticales, lexicales et phonétiques) et pragmatiques sont subordonnés à la compétence communicative interculturelle* » (Willems, 2003 : 19).¹

Dans ce sens Wolton (2006 : 11) déclarait récemment que « C'est le professeur qui est capable d'introduire des comparaisons, d'ouvrir à l'altérité. C'est lui qui permet de passer de l'information à la communication ». ²

Mais, les difficultés d'ordre institutionnel, méthodologique et pratique que les enseignants de FLE rencontrent dans notre contexte (Guillén Díaz, 2005b) ouvrent la problématique de la mise en œuvre d'une démarche interculturelle ; problématique due fondamentalement à l'absence d'une sensibilisation et formation de base pour susciter « *une découverte apaisée de la culture de l'Autre et de la sienne propre* » ³

De ce fait, L'acquisition d'une compétence interculturelle fait appel à une démarche qui permet selon A.SEDDIKI « *la réduction des rapports de domination entre les cultures en présence...grâce à un bon choix des thèmes/situations touchant directement le milieu socioculturel de l'apprenant (les fêtes, les traditions, les coutumes) et la transmission d'un*

¹ WILLEMS, M. 2002. Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle. Étude de référence. Strasbourg : Les Éditions du Conseil de l'Europe

² WOLTON, D. 2006. « Apprendre la cohabitation culturelle » propos recueillis par F. Ploquin, Le français dans le monde, 343, p. 10-11.

³<http://www.cairn.info/revue-ela-2007-2-page-189.htm>

bagage linguistique permettant de s'exprimer librement et sans difficulté sur des questions concernant son cercle culturel »¹

II.7 Manuel scolaire et formation citoyenne

Le manuel est souvent considéré comme un outil indispensable par les enseignants lors de la préparation de leurs cours. Un outil de mise en œuvre des programmes, une aide pour la progression, une banque d'outil, d'exercices, de devoirs, de définitions, une ressource documentaire etc.

De nos jours, les problématiques sur les manuels scolaires se poursuivent dans la mesure où « *ils participent, au-delà de leur rôle didactique, non seulement à l'éducation des élèves mais aussi à leur socialisation. Ils ont un rôle dans la formation des normes et des opinions des élèves* » (Fontanini, 2007). car l'ensemble des Connaissances, valeurs et normes sociales sont fixées dans le cadre des politiques éducatives et sont inscrites au cœur des manuels scolaire qui participe à l'éducation ; il contribue aussi à la socialisation par la transmission de modèles de comportements sociaux, de normes et de valeurs.

Les manuels scolaires concourent ainsi à la transmission des normes et des valeurs. Ils jouent un rôle primordial dans la construction de la personne et de nouvelle génération le développement de la personnalité par les modèles transmis implicitement ou explicitement. La mise en texte des savoirs savants à transmettre, dans des manuels par les auteurs (transposition didactique) est influencée par les conceptions et les systèmes de valeurs de ces derniers. Les auteurs des manuels scolaires doivent être conscients de leurs propres valeurs pour en être moins prisonniers dans la mise en texte des contenus scientifiques surtout si celui-ci est porteur d'une dimension éducative (Clément & Hovart, 2000)².

¹ SEDDIKI A., La dimension de l'interculturel dans l'enseignement des langues, manuscrit, séminaire : enseignement des langues étrangères : nouvelles perspectives, université d'Annaba, 29-30 avril, 1997

² Salah-Edine Khzami, Abdelaziz Razouki, Boujemaa Agorram, Sabah Selmaoui, Dominique Berger. Les valeurs transmises par les manuels scolaires marocains et par les enseignants `à travers l'éducation `à la santé et `à la sexualité. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France

Cet outil pédagogique fondamental n'est pas un simple support de transmission des connaissances, puisque par son contenu il participe non seulement à l'instruction mais également à l'éducation « par la transmission, de manière plus ou moins explicite, de modèles de comportement sociaux, de normes et de valeurs. »¹ (unesco, 2008, 14). C'est-à-dire qu'il renferme un aspect cognitif et un aspect idéologique, et c'est ce qui donne au manuel scolaire un pouvoir considérable.

À travers les connaissances, mais aussi à travers les opinions sur l'organisation sociale et politique d'un pays, le manuel comporte des appels qui s'adressent à l'élève, lui suggèrent ce qu'il faut aimer et respecter et ce qu'il faut haïr et mépriser. Le manuel participe ainsi à la construction du système de valeurs de l'élève. Il lui transmet des modèles d'identification, lui trace des idéaux et l'oriente, contribuant ainsi au renforcement de son Surmoi (Ansart, 1984, Cité par Cromer et Hassani-Idrissi, 2011, 2).²

Conclusion

Après cet examen minutieux du manuel et son rapport avec le culturel et l'interculturel il paraît que la responsabilité incombe aux partenaires du processus d'enseignement-apprentissage du FLE. En effet, les pratiques enseignantes et apprenantes sont sollicitées à tout moment de la classe et seule une entente culturelle voire interculturelle entre enseignant et apprenant présiderait à atteindre les objectifs arrêtés préalablement dans cet univers classe.

¹ UNESCO. (2008). Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ? Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire. Paris : UNESCO.

² Atfa Memaï et Abla Rouag, « Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social », *Éducation et socialisation* [En ligne], 43 | 2017, mis en ligne le 29 janvier 2017, consulté le 14 mai 2017. URL : <http://edso.rev>

TROISIEME CHAPITRE :

Manuel scolaire et pratique de classe

Introduction

Dans ce troisième chapitre qui se veut pratique, nous menons une étude sur le manuel scolaire de Français Langue Étrangère (FLE) et principalement celui de la première année secondaire- 1 A S- Nous nous intéresserons à sa conception et à sa confection en rapport avec la dimension interculturelle contenue dans tout texte. En effet, le programme de la première année secondaire est sous-tendu par trois projets didactiques et chaque projet est centré autour d'un texte de type particulier à savoir le descriptif, le narratif ou l'argumentatif.

III.1 Motivation du choix du corpus

J'ai choisi comme corpus le livre de 1^{ère} AS, car ce livre est destiné à une tranche d'âge où la portée de la notion culturelle est importante et où l'apprenant à déjà un passif, il est donc capable de s'ouvrir à d'autres cultures sans que cela ne porte préjudice à sa propre culture.

III. 2 Manuel scolaire de 1^{ère} année secondaire : facilitateur de l'enseignement-apprentissage du FLE

Le manuel scolaire est, à notre sens, un maillon essentiel dans le processus éducatif. En dépit de la révolution numérique, il est encore impensable de nos jours, surtout dans un pays en voie de développement comme l'Algérie, d'envisager un substitut au livre: «Le manuel reste, pour la plupart des disciplines à caractère scolaire, l'outil premier de l'apprenant ». ¹

Ferrier Jean affirme « Rien n'est utile, pour l'élève, que de bons manuels dont ils doivent apprendre à se servir, et qui sont pour beaucoup d'entre eux, le premier et seuls livres qu'ils ont en main ». ²

¹ Le manuel dans l'institution scolaire. Approche pédagogique », in Resolang, n°4, Université d'Oran/Université de Lyon, 2009, pp. 97-104

² FERRIER, Jean, cité par Inspection générale de l'éducation nationale, Les manuels scolaires : situation et perspectives, Rapport n° 2012-036, mars 2012, p 32.

Aussi, F. Richaudeau le considère comme « [étant] un matériel structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concertée.»¹

Donc, cet outil pédagogique est un ensemble bien structuré, cette structuration aide aisément à l'évolution de l'apprenant dans son apprentissage, en effet le manuel scolaire vise la maîtrise des compétences à l'oral et à l'écrit, nécessaire pour une communication réussite.

A partir de cette affirmation, il nous semble judicieux de choisir le manuel scolaire comme champ de pratique dans notre travail pour appréhender la dimension interculturelle car l'efficacité du manuel scolaire est de présenter les savoirs et activités d'une manière bien structurée est susceptible de faciliter l'acquisition des connaissances et leur apprentissage par l'apprenant, par là le manuel est le véhicule d'un système de valeurs, d'une idéologie et d'une culture, l'apport de notre travail concerne à la fois la présentation du manuel de 1^{ère} AS (Langue), puis nous exposons la dimension interculturelle que véhicule les différents types de textes et d'évaluer la prise en charge de la culture à partir d'un corpus de manuel de français langue étrangère de la 1^{ère} AS en Algérie.

L'analyse que nous avons réalisée s'est faite en deux temps : nous avons commencé par une présentation du manuel, nous focalisons sur l'aspect technique et esthétique c'est-à-dire la couverture, la typographie, la mise en page, la table des matières.

Dans un deuxième temps, notre travail portera sur l'analyse de 3 textes selon les 3 types proposés dans le programme, par la suite nous favorisons selon cette analyse la mise en valeur des éléments culturels que peuvent véhiculer les textes.

III.2.1 Présentation du manuel de 1^{ère} AS :

Pour mettre en pratique notre étude théorique, nous avons pris comme corpus le manuel scolaire de la 1^{ère} AS pour faire ressortir la part de l'interculturalité dans ce document.

¹ F. Richaudeau, « Conception et production des manuels scolaires », guide pratique, Ed. DUCULOT, GEMBLOUX, Belgique, 1979, p.51.

Pour commencer, nous allons tenter de vous présenter ce manuel qui est l'œuvre de l'office national des publications scolaires. Ce document de 191 pages a été conçu par Keltoum Djilali (IEF), Amel Boultif (PES) et Allel Lefsih (PES) . SE voulant explicite et facile d'utilisation, le livre nous donne en page (2) sous l'intitulé de « Avant –propos »les orientations du programme de la langue française en Algérie à savoir la prise en charge des 3 domaines de la communication (par l'écrit, par l'oral, par l'image).

Comme il précise aussi la démarche adoptée par ce programme pour acquérir un savoir –faire permettant à travers des projets didactiques de réaliser des projets pédagogiques .

La page (3) présente une organisation du programme avec les différentes activités relatives à chacune des 5 séquences.

La page (4) s'adresse directement à l'apprenant pour l'orienter et lui donner une autonomie dans l'utilisation du manuel au moyen de schémas, de couleurs, vignettes...

Allons plus loin dans le manuel et intéressons –nous à son contenu pédagogique, le programme de 1 ère AS s'articule sur 3 projets

- le projet (1) comprend deux séquences
- le projet (2) comprend une séquence
- le projet (3) comprend deux séquences

Le projet (1) prend en charge le texte expositif, le projet (2) prend en charge le texte argumentatif et enfin le projet (3) prend en charge le narratif.

III.2.2 Structure du manuel 1 ère AS

III.2.2 1-Les différents types de textes

Jean Michel ADAM distingue huit (8) types textuels ¹ :

1) Asserter des « énoncés de faire » donne le type textuel narratif à condition que ce faire s'inscrive dans déroulement temporel et causal (chrono-logique).Ce type de textes est dominant particulièrement dans le reportage (sportif ou journalistique), le fait-divers, le roman, la nouvelle,

¹ http://www.oasisfile.com/documents/typologie_textuelle.htm

les contes, le récit historique, la parabole, les publicités narratives, le récit politique, le cinéma, la B.D, les P.V d'accident...

2) Asserter des « énoncés d'état » donne le type textuel descriptif lié souvent à un arrangement effectivement spatial des propositions, ce type est, plus largement, en rapport avec le discours lexicographique. Ce type de texte est important surtout dans la littérature, la pub, les prospectus touristiques...

3) Asserter pour expliquer ou faire comprendre quelque chose à quelqu'un donne le type de texte expositif ou explicatif en font partie les discours didactiques, scientifiques.

4) De l'acte de discours « convaincre » (persuader, faire croire), découle le type de texte argumentatif. 5) L'acte directif, ordonner, qui incite à faire, permet de définir le type de texte prescriptif, injonctif que l'on retrouve dans les recettes de cuisine, les notices de médicament ou de montage, les consignes en général.

6) Le type de texte prédictif développe l'acte de discours prédire qui s'actualise dans la prophétie, le bulletin météorologique et l'horoscope.

7) Le type de texte conversationnel (interview, dialogue) prend en charge les actes de paroles : questionner, excuser, remercier, menacer, nier, promettre...Ce type de texte est le premier acquis de l'enfant et manifesté dans ces fameux « pourquoi ? ». (L'interview, le dialogue romanesque ou théâtral) apparaissent comme les manifestations les plus courantes de ce type essentiel qui traverse la plupart des discours réalisés.

8) Le type textuel rhétorique se retrouve dans le poème, la prose poétique, la chanson, la prière, le slogan, le proverbe, le dicton, la maxime, le graffiti et toute pratique du titre.

Quant à la typologie proposée dans le programme de 1^{ère} AS on trouve trois types de textes qui sont :

- **Le texte expositif** : associé à l'analyse et à la synthèse de représentations conceptuelles.

- **Le texte argumentatif**: Dans un texte argumentatif, l'auteur présente l'opinion qu'il veut **défendre**, sa thèse, et cherche à convaincre le destinataire de la justesse de ses idées. Il justifie son opinion à l'aide d'arguments, ou de preuves. La structure d'un texte argumentatif requiert généralement plusieurs paragraphes. Dans l'introduction, on présente le sujet et, dans le développement, on expose les arguments, les contre-arguments et les conclusions secondaires. Pour finir, l'auteur reformule sa thèse et peut aussi élargir le débat.

- **Le texte narratif**: Ce qui caractérise le texte narratif, c'est la présence d'au moins un personnage qui pose des actions dans le temps et l'espace. La structure d'une narration s'articule généralement autour de cinq étapes: la situation initiale, l'élément déclencheur, les péripéties, le dénouement et la situation finale.

III.2.3 Présentation des trois projets

Manuel et projets didactiques

- *Projet 1*
- *Projet 2*
- *Projet 3*

Le manuel s'articule autour des trois projets définis par le programme qui s'actualisent en son sein par des projets didactiques, c'est-à-dire un ensemble d'activités unies par une relation de solidarité, organisées autour de la compétence de communication. Ces projets didactiques peuvent servir de base à la construction des projets pédagogiques qui, eux, sont du ressort des équipes d'enseignants.

Les thèmes formulés dans le programme ont été pris en charge Les chapitres (ou les séquences) ont une dominante.

III.2.3.1 Thématique

- Chapitre 1 : séquence 1 : la communication (langue, orale, langue écrite, le langage de l'image) ; séquence 2 : l'environnement de l'homme ; séquence 3 : la ville.

- Chapitre 2 : des métiers.

- Chapitre 3 : des loisirs.

- Chapitre 4 : les problèmes liés aux transports, à la sécurité.

- Chapitre 5 : L'homme et la mer.

Le manuel comprend trois projets didactiques divisés en plusieurs séquences selon leurs intentions communicatives.

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

Le 1 chapitre est divisé en trois séquences. La première séquence poursuit les objectifs suivants : - Distinguer une situation de communication d'une situation d'énonciation. - Définir les caractéristiques de la langue orale. - Expliquer les rapports qu'entretiennent documents iconiques et textes écrits. - Contracter des textes par suppression des expansions (contenu des parenthèses, expressions entre tirets, exemples, définitions).

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

- LA première séquence : Questionner de façon pertinente (p.67 à 81).
- LA deuxième séquence : Rédiger une lettre personnelle (p.82 à91).

Les objectifs de la première séquence sont :

- Questionner de façon pertinente par la prise en compte du statut de l'interlocuteur.
- Elaborer un questionnaire pour récolter de l'information
- Prendre sa place dans un échange.

Les objets d'étude "interview", "entretien" sont des moyens qui permettent de voir se développer la compétence de communication dans toutes ses composantes.

Projet 2 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Ce projet comporte un seul chapitre divisé en deux séquences.

- La première séquence : Organiser son argumentation (P .97à108).
- La seconde séquence : S'impliquer dans son discours (p.109 à117).

Objectifs de la première séquence :

- définir l'argumentation
- déterminer l'objectif d'une argumentation.
- planifier une argumentation.

Objectifs de la seconde séquence :

- s'impliquer nettement dans son discours.
- identifier la fonction "polémique" de l'argumentation.

Projet 3 : Ecrire une petite biographie romancée.

La conception de ce projet se développe selon deux chapitres qui sont divisés en séquences.

Le **quatrième chapitre** a pour objectif de doter l'apprenant de la compétence à relater un événement en relation avec son vécu, il est divisé en deux séquences.

-La première séquence : Relater objectivement un évènement (p.121 à 133).

. Objectifs de la première séquence :

- Retrouver la chronologie des actions.
- Retrouvez les moyens mis en œuvre pour attester la réalité des faits (ou pour prendre de la distance par rapport à cette (réalité).
- Résumer un fait divers (sous forme de chapeau ou de texte court se limitant au noyau informatif).
- Relater de manière objective un événement.
- -la seconde séquence : S'impliquer dans la relation d'évènement (p. 134 à 143).

Objectifs de la seconde séquence :

- Expliquer la fonction des "dires" insérés dans la relation d'évènement.
- Retrouver la "voix" du journaliste (marques de l'énonciation, "morale" du fait divers).
- Relater un événement en relation avec son vécu à des destinataires identifiés et en s'impliquant dans la relation.

Le fait divers est également fortement ancré dans l'espace pour attester de la réalité de l'évènement raconté.

-Le cinquième chapitre : Relater un événement fictif, il comprend quatre séquences :

- **La première séquence :** Organiser le récit chronologiquement (p.151 à 165).
- **La deuxième séquence :** Déterminer des forces agissantes (p.166 à 170).
- **La troisième séquence :** Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des « dire » (p.171 à 188).
- **La quatrième séquence :** la nouvelle (p.151 à 192).

Ce chapitre est consacré à l'étude de la nouvelle, genre qui concentre toutes les particularités du récit. Le but de ce chapitre est d'amener les apprenants à la lecture de textes longs, de les initier au "fait littéraire". Les apprenants seront guidés vers des productions orales et écrites dans lesquelles ils relateront des faits fictifs, les romanceront en adoptant un point de vue externe. ¹

III.4 Texte et dimension interculturelle

- *LE TEXTE EXPOSITIF*
- *LE TEXT ARGUMENTATIF*
- *LE TEXT NARRATIF*

Partant du principe que « *la classe de langue est définie comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation* ».²

Les moyens didactiques tels que le manuel scolaire doivent « *mettre à plat la relation à l'étranger qu'une société veut offrir en modèle à ceux qu'elle éduque* ».³

¹ -. Le guide du professeur pour 1 AS

² Zarate, G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, éd Didier, 1995, page 11.

³ Idem

La dimension interculturelle que véhiculent les textes proposés dans le programme du manuel scolaire de 1^{re} AS permettent de connaître l'autre à travers une réflexion sur l'identité / altérité.

De ce fait , Il est clairement dit dans le programme de français de 1^{ère} année secondaire (AS) que pour une meilleure acquisition d'une langue étrangère, il est impératif de ne pas dissocier son aspect utilitaire de son aspect culturel .

III.4.1 Texte expositif et dimension interculturelle

Séquence 1

Le désir de fixer visuellement des idées s'exprime dès la Préhistoire. Mais c'est un pas d'une extrême importance qui, dans l'histoire du développement, a été franchi avec l'invention de l'écriture.

Deux groupes se sont constitués et ont évolué indépendamment de la situation géographique : d'une part les écritures iconiques - écriture des mots (hiéroglyphes), et écriture des idées (idéogrammes), et d'autre part les écritures phonétiques - écritures syllabiques - (hindou, éthiopien), et écriture consonantique, voyellée (grec, latin) ou non (arabe, hébreu).

Les écritures phonétiques correspondent à une analyse beaucoup plus profonde de la constitution de la parole. Leurs signes ne représentent plus des mots entiers ou idées, mais les sons qui servent à composer ces mots ou (phonèmes). [...]

De multiples historiens présentent les Phéniciens comme les inventeurs de l'écriture phonétique et comme les précurseurs des alphabets actuels (exceptant ceux d'Extrême-Orient). Mais il est clair que cet événement ne peut être considéré comme unique et isolé : diverses influences culturelles ont contribué à ce développement. L'écriture phénicienne comporte 22 signes et se présente surtout sous la forme d'inscriptions lapidaires (portant des signes séparés, non liés). Elle n'est pas seulement à l'origine des écritures sémitiques, mais également de l'écriture grecque, d'où sortit l'écriture latine. Dans une phase ultérieure, l'écriture araméenne commence à être liée, créant ainsi des intervalles entre les mots. De cette écriture sont nés, entre autres, l'hébreu ancien, l'écriture syriaque et l'arabe archaïque.

Il est intéressant de constater que le nom et la valeur phonétique des signes phéniciens se sont conservés à travers le développement de l'écriture dans différentes langues :

	phénicien	arabe	hébreu	grec
a	alef	alif	aleph	alpha
b	bet	bā	beth	beta
d	delt	dāl	daleth	delta
l	lamd	lām	lamed	lambda
m	mem	mīm	mem	mu
s	shin	sīn	samekh	sigma
w	wau	wāw	waw	
z	zaï	zāy	zaïn	zeta

R. Hamm, *Pour une typographie arabe*, éd. Sindbad, 1975.

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

- Le contenu culturel : percevoir les rapports existant dans une aire géographique (le bassin méditerranéen) à un moment de l'histoire de l'humanité.

Le tableau qui accompagne le texte offre un champ intéressant de travail et de recherche et où l'on voit clairement des correspondances entre quatre langues de part les lettres alphabétiques et cette correspondance, ou similitude peut être un élément déclencheur chez les apprenants pour connaître autres cultures et de la mieux comprendre et mieux situer la leur.

III.4.2 Texte argumentatif et dimension interculturelle

La tauromachie : sport, spectacle, ou barbarie ?



La corrida alimente régulièrement les polémiques entre partisans et détracteurs. Les partisans de la corrida soutiennent qu'il s'agit d'un élément essentiel de la culture ibérique ancestrale, partie fondamentale des *ferias** qui se tiennent en Espagne d'avril en octobre. De plus, sans la corrida, les *ganaderias** n'auraient plus lieu d'exister et, de ce fait, la race des taureaux de combat s'éteindrait.

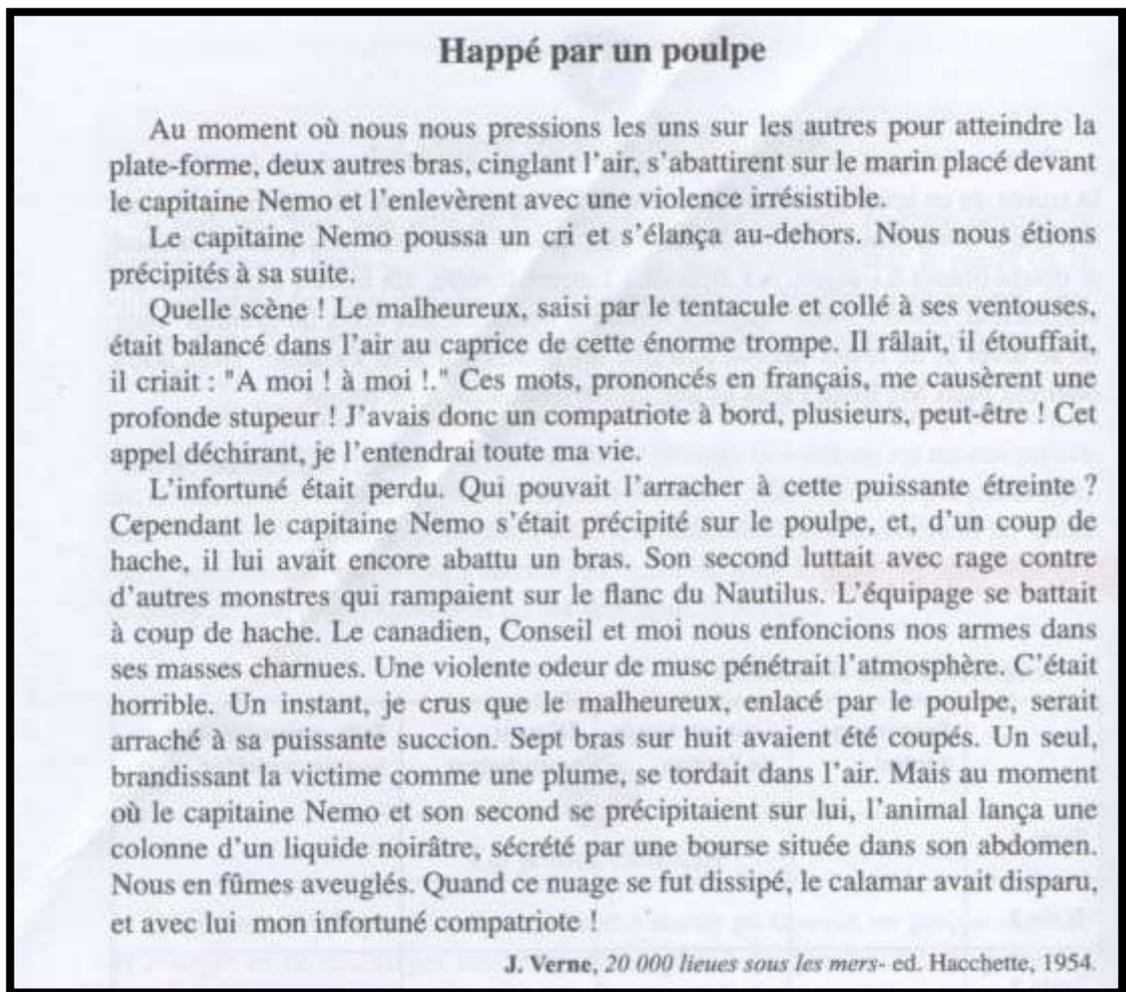
Pour ses détracteurs, la corrida est un spectacle sanguinaire qui se termine inéluctablement par la mise à mort du taureau, aussi ne peut-elle plus s'effectuer en France que dans les villes revendiquant une tradition tauromachique de plus de cinquante ans.

Toutefois, certaines formes de sport tauromachique pourraient rapprocher les antagonistes puisque les combats ne se terminent pas par la mise à mort de l'animal. Il en va ainsi de la course camarguaise en France, qui consiste à arracher au taureau divers attributs tels la cocarde placée au milieu du front ou les pompons fixés à ses cornes.

L'Encyclopédie Larousse, 1999.

la lecture de ce document, loin de la polémique qu'il soulève, il est d'un grand apport culturel pour l'apprenant : la tauromachie en tant que sport de combat, corridas, ferias, le lexique cité si dessus est une croisée ouverte sur une culture qu'un apprenant algérien tentera d'approfondir ou de lui trouver des similitude dans sa propre culture, un apprenant cherchera à savoir si les mêmes activités existent dans d'autres régions de l'Algérie ou dans le bassin méditerranéen ou ailleurs dans le monde.

III.4.3 Texte narratif et dimension interculturelle



Les contes, les nouvelles ont toujours été l'âme des civilisations, les récits se transmettent plus facilement du fait de leur caractère oral ; ils sont souvent porteurs d'une morale, et comme la morale est universelle, différents récits qui y mènent doivent exister dans toutes les cultures et les civilisations, le récit comme écrit exerce une fascination sur le lecteur, le type d'écrit que nous lisons le plus souvent, contrairement aux autres écrits qui sont motivés par des besoins donc le récit permet souvent une évasion

et une projection dans le futur le texte proposé en p .160 « Happé par poulpe »J .verne ,l'extrait qui constitue un court récit complet avec ses différents étapes , en plus du côté fantastique qu'il offre et de la grandeur de l'anticipation qu'il nous fait découvrir ,Jules verne qui est le pionnier de la « science-fiction » , nous offre à travers ce récit , un écrit avec une grande dimension interculturelle : les noms propres , les lieux , les systèmes de navigation . Ces choix ne sont pas le fruit du hasard, ils font références à d'autres cultures et d'anciennes civilisations.

Conclusion

Tout texte quel qu'il soit, véhicule le culturel en rapport avec la langue avec laquelle il est produit en plus de la culture du contexte sociohistorique qu'il reflète. L'enseignement-apprentissage du FLE par le biais de ce texte veillera à une transculturation ou transfert culturel des plus saines pour que le contact avec l'autre se réalisera.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En terme de ce mémoire, nous avons tenté de dévoiler l'apport des approches interculturelles et leurs impacts dans le processus d'enseignement /apprentissage FLE dans le but que cet apprentissage soit d'avantage culturalisé.

Pour ce faire, il est nécessaire de prendre en compte l'apprentissage dans une dimension culturelle et non seulement l'apprentissage linguistique qui devrait être obligatoirement couronné par une formation qui nécessite l'installation des compétences culturelles et interculturelles, car la classe de FLE est considéré comme un univers interculturel où plusieurs cultures entrent en contact sans aucune suprématie et sans aucun préjugé à travers l'autre

De là, on comprend que l'acquisition d'une compétence interculturelle permet de comprendre l'altérité, d'établir des relations cognitives et affectives entre les participants appartenant à différents groupes sociaux et ayant leurs propres cultures, cette compétence donne à l'apprenant l'opportunité de s'ouvrir sur le monde qui l'entoure, d'accepter l'autre avec ses différences ses traditions, ses coutumes, de communiquer avec l'autre sans contraintes à fin de vivre en harmonie et authenticité avec l'altérité

Du côté du manuel, nous avons procédé à une étude du volet culturel dans la conception du manuel, en effet toute conception du manuel scolaire FLE s'inscrit dans cet univers interculturel. De fait, que tout texte et activité contenus dans le manuel respectera cette relation qui réunit la langue et la culture en formant la classe de FLE dans une optique interculturelle

Pour aboutir à cet objectif, nous avons pris en considération la dimension interculturelle que véhicule le manuel scolaire de la 1^{ère} AS où l'approche interculturelle est au centre d'intérêt de notre travail de recherche, en focalisant sur l'analyse des textes proposés dans le programme dans le but de démontrer la compétence culturelle et acquérir un potentiel culturel par le biais de texte, cette dernière permet à l'apprenant de supprimer les barrières entre les différentes cultures, loin de l'individualisme et de l'ethnocentrisme.

Par la suite, nous devons prendre en charge les pratiques de classe en rapport avec le manuel scolaire afin d'établir une communication

interculturelle et d'installer une compétence culturelle chez les apprenants et de former un citoyen conscient de sa propre culture et de celle de l'autre .

Enfin, d'après tout ce que nous avons dit, nous souhaitons humblement avoir atteint, d'une manière globale, nos objectifs et que l'analyse, que nous avons faite, nous ont permis de répondre à notre problématique et confirmer les hypothèses que nous avons réparti au départ de notre recherche

Alors, Il est temps de donner l'ampleur à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans une perspective interculturelle convoité par la pédagogie interculturelle à travers la valorisation de l'apprenant en tant qu'acteur social et de s'intéresser non seulement à son bagage linguistique mais aussi à son savoir-faire, et son savoir-être.

ANNEXES

Séquence 1

Le désir de fixer visuellement des idées s'exprime dès la Préhistoire. Mais c'est un pas d'une extrême importance qui, dans l'histoire du développement, a été franchi avec l'invention de l'écriture.

Deux groupes se sont constitués et ont évolué indépendamment de la situation géographique : d'une part les écritures iconiques - écriture des mots (hiéroglyphes), et écriture des idées (idéogrammes), et d'autre part les écritures phonétiques - écritures syllabiques - (hindou, éthiopien), et écriture consonantique, voyellée (grec, latin) ou non (arabe, hébreu).

Les écritures phonétiques correspondent à une analyse beaucoup plus profonde de la constitution de la parole. Leurs signes ne représentent plus des mots entiers ou idées, mais les sons qui servent à composer ces mots ou (phonèmes). [...]

De multiples historiens présentent les Phéniciens comme les inventeurs de l'écriture phonétique et comme les précurseurs des alphabets actuels (exceptant ceux d'Extrême-Orient). Mais il est clair que cet événement ne peut être considéré comme unique et isolé : diverses influences culturelles ont contribué à ce développement. L'écriture phénicienne comporte 22 signes et se présente surtout sous la forme d'inscriptions lapidaires (portant des signes séparés, non liés). Elle n'est pas seulement à l'origine des écritures sémitiques, mais également de l'écriture grecque, d'où sortit l'écriture latine. Dans une phase ultérieure, l'écriture araméenne commence à être liée, créant ainsi des intervalles entre les mots. De cette écriture sont nés, entre autres, l'hébreu ancien, l'écriture syriaque et l'arabe archaïque.

Il est intéressant de constater que le nom et la valeur phonétique des signes phéniciens se sont conservés à travers le développement de l'écriture dans différentes langues :

	phénicien	arabe	hébreu	grec
a	alef	alif	aleph	alpha
b	bet	bā	beth	beta
d	delt	dāl	daleth	delta
l	lamd	lām	lamed	lambda
m	mem	mīm	mem	mu
s	shin	sīn	samekh	sigma
w	wau	wāw	waw	
z	zaī	zāy	zaïn	zeta

La tauromachie : sport, spectacle, ou barbarie ?



La corrida alimente régulièrement les polémiques entre partisans et détracteurs. Les partisans de la corrida soutiennent qu'il s'agit d'un élément essentiel de la culture ibérique ancestrale, partie fondamentale des ferias* qui se tiennent en Espagne d'avril en octobre. De plus, sans la corrida, les ganaderias* n'auraient plus lieu d'exister et, de ce fait, la race des taureaux de combat s'éteindrait.

Pour ses détracteurs, la corrida est un spectacle sanguinaire qui se termine inéluctablement par la mise à mort du taureau, aussi ne peut-elle plus s'effectuer en France que dans les villes revendiquant une tradition tauromachique de plus de cinquante ans.

Toutefois, certaines formes de sport tauromachique pourraient rapprocher les antagonistes puisque les combats ne se terminent pas par la mise à mort de l'animal. Il en va ainsi de la course camarguaise en France, qui consiste à arracher au taureau divers attributs tels la cocarde placée au milieu du front ou les pompons fixés à ses cornes.

L'Encyclopédie Larousse, 1999.

Happé par un poulpe

Au moment où nous nous pressions les uns sur les autres pour atteindre la plate-forme, deux autres bras, cinglant l'air, s'abattirent sur le marin placé devant le capitaine Nemo et l'enlevèrent avec une violence irrésistible.

Le capitaine Nemo poussa un cri et s'élança au-dehors. Nous nous étions précipités à sa suite.

Quelle scène ! Le malheureux, saisi par le tentacule et collé à ses ventouses, était balancé dans l'air au caprice de cette énorme trompe. Il râlait, il étouffait, il criait : "A moi ! à moi !" Ces mots, prononcés en français, me causèrent une profonde stupeur ! J'avais donc un compatriote à bord, plusieurs, peut-être ! Cet appel déchirant, je l'entendrai toute ma vie.

L'infortuné était perdu. Qui pouvait l'arracher à cette puissante étreinte ? Cependant le capitaine Nemo s'était précipité sur le poulpe, et, d'un coup de hache, il lui avait encore abattu un bras. Son second luttait avec rage contre d'autres monstres qui rampaient sur le flanc du Nautilus. L'équipage se battait à coup de hache. Le canadien, Conseil et moi nous enfoncions nos armes dans ses masses charnues. Une violente odeur de musc pénétrait l'atmosphère. C'était horrible. Un instant, je crus que le malheureux, enlacé par le poulpe, serait arraché à sa puissante succion. Sept bras sur huit avaient été coupés. Un seul, brandissant la victime comme une plume, se tordait dans l'air. Mais au moment où le capitaine Nemo et son second se précipitaient sur lui, l'animal lança une colonne d'un liquide noirâtre, sécrété par une bourse située dans son abdomen. Nous en fûmes aveuglés. Quand ce nuage se fut dissipé, le calamar avait disparu, et avec lui mon infortuné compatriote !

J. Verne, *20 000 lieues sous les mers*- ed. Hachette, 1954.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- 1-**Abdallah-pretceille M.**,Quelle école pour quelle intégration ?, Paris,Hachette,1992 ,pp. 36-37
- 2-**ABDELLAH PRETCEILLE Martine & PORCHER Louis**, Education et communication interculturelle, Paris, PUF, 1996 (1ère édition), 2001 (2ème édition).
- 3- **Abdallah-Pretceille. M**, « Langue et identité culturelle », *Enfance* 44, 4 (1991) : 306.
- 4-**Abdallah-pretceille.M.** Quelle école pour quelle intégration ?, Paris, Hachette, 1992, pp. 36-37
- 5-**BOYER H.** : Sociolinguistique. Territoires et objets, Delachaux et Niestlé, Paris, 1996, P.23
- 6-**CHERIGUEN Foudil**, *politiques linguistiques en Algérie. In : Mots, septembre 1997, p : 62-63.*
- 7-**CHERIGUEN Foudil**, *politiques linguistiques en Algérie. In : Mots, septembre 1997, p : 66*
- 8-**C.Puren.** *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Nathan clé international, Paris 1988, p.122*
- 9-**C. Puren**, *FoDLM Recherches et applications, janvier 1995, p. 2*
- 10-**Claude LEVI-STRAUSS**, *Les structures élémentaires de la parenté, in Bernard BARSOTTI, L'échange dans la philosophie contemporaine, Coll. Philo., Edition Ellipses, Paris, 2002, p.1.*
- 11-**Conseil de l'Europe**, *L'Interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie, Starsbourg, 1986.*
- 12-**Conseil de l'Europe**, 1986, dans Rakotomena, 2005
- 13 -**Daniel Coste**, « compétence plurilingue et pluriculturelle », in *le Français dans le Monde*, n°spécial, Hacette/Edicef, juillet 1998, p.08.
- 14-**Francis Debyser**, *l'IMMEUBLE ? HACHETTE FLE, 1996.*
- 15-F. **RICHAUDEAU**, *Conception et production des manuels scolaires, guide pratique, UNESCO, Paris, 1979, p.51*

16-**FERRIER, Jean**, cité par Inspection générale de l'éducation nationale, Les manuels scolaires : situation et perspectives, Rapport n° 2012-036, mars 2012, p 32.

17-**F. R chaudeau**, « Conception et production des manuels scolaires », guide pratique, Ed. DUCULOT, GEMBOUX, Belgique, 1979, p.51.

18-**Gérard Vergnaud**, in *Education permanente*, n° 111 Ed Atelier graphique, saint-Jean Albi, juin 1992, p.19

19- **H.Besse(2005)**, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, CREDIF, école normale supérieure de fontenay, Could, Didier, p.182

20-**IBRAHIMI Taleb Khaoula**, *les algériens et leur (s) langue (s)*.

21- **J-L. CALVET** – sociolinguistique, PUF .Collection Que sais –je ? Paris .1993, p 111-112

22- **-LE BOTERF G.**, 1995, De la compétence, essai sur un attracteur étrange, Paris, Editions d'organisations

23-**M-L MOREAU** .sociolinguistique, les concepts de base .MARDAGA .Bruxelles, 1997, p 229 ;

24-**RAHIMI Khaoula Taleb**, *les algériens et leur (s) langue (s)*.

25-**Rousseau Louis-Jean**. Terminologie et aménagement des langues. In: Langages, 39^e année, n°157, 2005. La terminologie : nature et enjeux. pp. 93-102;

26-**Radcliffe-Brown (Alford A.)**, Structure et fonction dans la société primitive, Paris, Editions de Minuit, 1969 (série « Le sens commun »).

27-**Raymond LEBLANC (préface)**, in Françoise LIGIER, Louise SAVOIE, *Didactique en question(s)*, Editions La Lignée, 1986

28-**S, MOIRAND**, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette, 1982, p20

29-**TALEB IBRAHIMI. K** : *Les algériens et leur(s) langue(s)*, éd El Hikma, Alger, 1997, p.36.

30-**UNESCO. (2008)**. Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ? Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire. Paris : UNESCO.

31-**Véronique CASTELLOTTI, Bernard PY**, *La notion de compétence en langue*, ENS Editions, Paris, 2002, 4^e de couverture

32-**Watzlawick, P., HelmickBeavin, J. & Jackson, D.D. (1972)** *Une logique de la communication*, Paris, Seuil

33-**WILLEMS, M. 2002.** *Politique de formation des professeurs de langues en faveur de la diversité linguistique et de la communication interculturelle. Étude de référence.* Strasbourg : Les Éditions du Conseil de l'Europe

34-**WOLTON, D. 2006.** « Apprendre la cohabitation culturelle » propos recueillis par F. Ploquin, *Le français dans le monde*, 343, p. 10-11

35- **Zarate, G.,** *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, éd Didier, 1995, page 11.

Articles et revues

-**Attika-Yasmine Abbes-Kara,** « La variation dans le contexte algérien. Enjeux linguistique, socioculturel et didactique », *Cahiers de sociolinguistique* 2010/1 (n° 15), p. 77-86. DOI 10.3917/csl.1001.0077

-**Carmen Guillén Díaz,** « Pour la mise en place de l'interculturel en classe de LE. Les annonces publicitaires au centre d'un dispositif didactique de décentration », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2007/2 (n° 146), p. 189-204 .

-**Derradji, Y** « Vous avez dit langue étrangère, le français en Algérie ? » <http://www.Unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/15/derradji.html>

-**Enrica Piccardo, Francis Yaïche,** « « Le manuel est mort, vive le manuel ! » : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2005/4 (no 140), p. 443-458.

-**Ferhani Fatima Fatma,** « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme », *Le français aujourd'hui*, 3/2006 (n° 154), p. 11-18.

-**Le manuel dans l'institution scolaire. Approche pédagogique** », in *Resolang*, n°4, Université d'Oran/Université de Lyon, 2009, pp. 97-104

-**Soukehal Rabah,** « La France, l'Algérie et le français. Entre passé tumultueux et présent flou », *Les Cahiers de l'Orient*, 3/2011 (N° 103), p. 47-60.

-**SEDDIKI A.,** *La dimension de l'interculturel dans l'enseignement des langues*, manuscrit, séminaire : enseignement des langues étrangères : nouvelles perspectives, université d'Annaba, 29-30 avril, 1997

-**Salah-Edine Khzami, Abdelaziz Razouki, Boujemaa Agorram, Sabah Selmaoui, Dominique Berger.** *Les valeurs transmises par les manuels scolaires marocains et par les enseignants à travers l'éducation à la santé et à la sexualité. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*, Jul 2012, Paris, France.

Sitographie

1-**Atfa Memai et Abla Rouag**, « Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social », *Éducation et socialisation* [En ligne], 43 | 2017, mis en ligne le 29 janvier 2017, consulté le 14 mai 2017. URL : <http://edso.rev>

2- **DAKHIA, Abdelouahab** *Gouvernance interculturelle contre friction ethno-communautariste : pour une méditerranéisation axiologique.* http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm39/Article_Isdm_Ticemed09_Dakhia_OK.pdf. Consulté le 28/03/2017 à 11h06'

2-**HANSARD, P, cité par BENSEKAT, M**, « *CULTURES SAVANTES/CULTURES POPULAIRES* dans le manuel scolaire Algérien de français langue étrangère », université de Mostaganem, Algérie, P.6, in

<http://www.arts.uottawa.ca/aflesh/docs>

3-**Le manuel scolaire. Ses utilisations : comment bien utiliser ses manuels ?**, in <http://www.savoirlivre.com/manuel>

4-**L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours, 2004 : en linge**

<http://www.uned.es/ca-tudela/re>

5-**Patrick Charaudeau**, "Le contrat de communication dans la situation classe", in *InterActions*, J.F. Halté, Université de Metz, 1993, consulté le 15 mai 2017 sur le site de Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications. URL: <http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans.html>

6-**Par Jean-Paul Bronckart**. « Repenser l'enseignement des langues : Comment identifier et exploiter les compétences » en ligne <https://books.google.dz/books>

<https://www.ababord.org/Une-approche-anthropologique>

http://www.oasisfle.com/documents/typologie_textuelle.htm

Dictionnaires

-**Dictionnaire de pédagogie Larousse-Bordas 1996**, cité par ANCP/Savoir-Livre, *Choisir un manuel à l'école*, janvier 2004, in <http://www.savoirlivre.com/manuel>.

-**Le Robert du XX^{ème} siècle**, cité par ANCP/Savoir-Livre, *Choisir un manuel à l'école*, janvier 2004, in <http://www.savoirlivre.com/manuel>.

Documents officiels

- 1. Le guide du professeur pour 1AS**
- 2. Le manuel scolaire du 1AS**