

**République Algérienne Démocratique et Populaire**

**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**

**Université Abbès Laghrou –Khenchela-**



**Faculté Des Lettres Et Des Langues**

**Département Des Lettres Et Langue Françaises**

**Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de MASTER**

**Option : langue appliquée.**

**L'aspect culturel et la représentation de  
l'étranger dans le manuel de français  
de la 3<sup>ème</sup> année secondaire**

**Présenté par :** Nemer Imene

**Rapporteur :** Djouimâa Nabila (maître assistant A, université de Khenchela).

**Président :** Boussaad Amel (maître assistant A, université de Khenchela)

**Examineur :** Djabaili Fatiha (maître assistant A, université de Khenchela)

Année universitaire 2014-2015

## Remerciement

Je remercie vivement madame Djouimaa Nabila pour son encadrement éclairé et surtout pour ses précieux conseils, son aide et son encouragement.

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

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

## Table des matières

Introduction générale.....	5
Chapitre I : La didactique des cultures	
Introduction.....	7
1-Culture et compétence culturelle.....	8
1-1a culture.....	8
1-2-la compétence .....	9
1-3-La compétence culturelle .....	9
2-la compétence culturelle en classe de FLE.....	10
2-1-De la langue culture à l’interculturelle en didactique du FLE.....	10
2-2Développer une compétence interculturelle en classe de FLE.....	11
3-La didactique des cultures.....	13
3-1-Les finalités didactiques de l’enseignement de la culture .....	13
3-1-1-le savoir .....	13
3-1-2- le savoir-faire .....	13
3-1-3 Le savoir-être .....	13
4-Les supports didactiques pour l’enseignement de la culture en classe de langue.....	14
4-1-Place du manuel scolaire dans la didactique des cultures.....	14
4-2-les documents authentiques.....	15
4-3-Le texte littéraire.....	16
Conclusion. ....	18
Chapitre II : La culture française dans le manuel scolaire de 3 <sup>ème</sup> année secondaire	

Introduction.....	20
1-La grille d'analyse.....	21
2-la description du manuel.....	21
3-La structuration du manuel.....	22
4-Contenu du manuel.....	24
5-Auteurs des textes.....	25
6-Analyse des textes .....	26
7-Approche thématique et lexicale du manuel.....	46
Conclusion .....	49
Chapitre III : Les représentations de l'étranger chez les lycéens.	
Introduction.....	51
1-présentation du questionnaire .....	52
2-condition de passation du questionnaire.....	52
3-objectif du questionnaire.....	53
4-Analyse et interprétation des résultats .....	53
Conclusion.....	60
Conclusion générale.....	61
Bibliographie.....	62
Annexes.....	64









**République Algérienne Démocratique et Populaire**

**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**

**Université Abbas Laghrour –Khenchela**



**Faculté Des Lettres Et Des Langues**

**Département Des Lettres Et Langue Françaises**

**Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de MASTER**

**Option : langue appliquée.**

**L'aspect culturel et la représentation de  
l'étranger dans le manuel de français  
de la 3<sup>ème</sup> année secondaire**

Présenté par : Nemer Imen

Rapporteur : Djouimâa Nabila (maître assistant A, université de Khenchela).

Président :

Examineur

Année universitaire 2014-2015

## Remerciement

Je remercie vivement madame Djouimaa Nabila pour son encadrement éclairé et surtout pour ses précieux conseils, son aide et son encouragement.

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

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

## Table des matières

Introduction générale.....	5
Chapitre I : La didactique des cultures	
Introduction.....	7
1. Culture et compétence culturelle.....	8
1.1. a culture.....	8
1.2. la compétence .....	9
1.3. La compétence culturelle .....	9
2. la compétence culturelle en classe de FLE.....	10
2-1-De la langue culture à l'interculturelle en didactique du FLE.....	11
2-2Développer une compétence interculturelle en classe de FLE.....	11
3-La didactique des cultures.....	12
3-1-Les finalités didactiques de l'enseignement de la culture .....	13
3-1-1-le savoir .....	13
3-1-2- le savoir-faire .....	13
3-1-3 Le savoir-être .....	13
4-Les supports didactiques pour l'enseignement de la culture en classe de langue.....	13
4-1-Place du manuel scolaire dans la didactique des cultures.....	13
4-2-les documents authentiques.....	15
4-3-Le texte littéraire.....	15
Conclusion. ....	17
Chapitre II : La culture française dans le manuel scolaire de 3 <sup>ème</sup> année secondaire	

Introduction.....	19
1-la grille d'analyse.....	20
2-La description du manuel .....	20
3-La structuration du manuel.....	21
4-Contenu du manuel.....	24
5-Auteurs des textes.....	24
6-Analyse des textes .....	24
7-Approche thématique et lexicale du manuel.....	43
Conclusion .....	46
Chapitre III : Les représentations de l'étranger chez les lycéens.	
Introduction.....	48
1 -présentation du questionnaire.....	49
2-condition de passation du questionnaire.....	49
3-objectif du questionnaire.....	50
4-Analyse et interprétation des résultats .....	50
Conclusion.....	56
Conclusion générale.....	57
Bibliographie.....	58
Annexes.....	59

## Introduction

Avec le développement des approches communicatives, l'enseignement des langues étrangères en Algérie, n'est plus focalisé sur le savoir linguistique. Il a plutôt pour objectif de développer chez les apprenants une compétence de communication en langue française, qui leur permet d'entrer en contact avec l'autre (l'étranger). Cet objectif ne peut voir le jour qu'à travers l'association des aspects pragmatiques et culturels de la langue.

Au fil des années, différents programmes ont été mis en place afin d'améliorer et de perfectionner l'enseignement du français langue étrangère, en Algérie. Ces programmes ont été accompagnés d'une élaboration de nouveaux manuels dans tous les cycles (primaire, moyen et secondaire). Ces derniers constituent des supports importants, qui aident l'enseignant à doter ses apprenants de compétences communicatives en langue française. « Pour être complète, une compétence communicative doit inclure une compétence culturelle » (L. Porcher, 1994 : 34). Tout porte à penser que pour bien communiquer en langue étrangère l'apprenant doit connaître la culture, le pays et l'environnement où la langue cible est parlée.

Le manuel scolaire reste encore de très loin, le moyen d'apprentissage le plus répandu et sans doute le plus efficace pour atteindre les finalités et les objectifs théoriques de l'enseignement des langues étrangères. Autrement dit l'acquisition d'une compétence communicative chez l'apprenant algérien et l'ouverture sur l'autre.

En ce qui concerne le manuel scolaire de la langue française, il est question désormais d'intégrer aussi la dimension culturelle, car le recours à la culture permet à l'apprenant de construire une vision et une pensée qui lui permettent d'avoir des comportements d'ouverture à l'autre.

L'apprenant algérien doit être éveillé à la culture française. Nous nous demandons alors si le manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> année secondaire contribue réellement à l'acquisition d'une compétence culturelle chez les lycéens.

Nous supposons que le manuel en question est efficace comme support servant à l'installation d'une compétence culturelle chez les apprenants. Afin de vérifier cette hypothèse, nous nous proposons d'analyser son contenu culturel et d'examiner son adéquation avec les objectifs de l'enseignement du FLE en Algérie. Pour ce faire, nous avons opté pour une méthode descriptive analytique. La première repose sur la

représentation du manuel dans sa forme et sa structure. Quant à la seconde, elle consiste à étudier différents textes dans leur aspect culturel.

Cette étape de notre recherche sera suivie d'une enquête par questionnaire qui vise à dégager les représentations des lycéens sur la France et les Français.

Le choix de la troisième année secondaire se justifie par le fait qu'elle est la dernière année d'apprentissage de la langue française. C'est «une année qui parachève le cycle scolaire. Elle a pour but de finaliser les apprentissages du cycle et de préparer l'apprenant à l'examen de baccalauréat » (programme de 3<sup>ème</sup> AS, 2013-2014 : 3). Les apprenants de la troisième année secondaire constituent le fruit du système éducatif algérien. S'interroger sur leurs connaissances en matière de culture français s'avère fondamental.

En outre, il nous a semblé particulièrement intéressant de consacrer notre mémoire à ce thème qui nous a beaucoup passionné l'année dernière, durant laquelle nous avons étudié un module traitant de l'analyse et la conception des programmes. Cette expérience m'a permis de me familiariser avec les manuels scolaires

Notre travail comporte trois chapitres :

Le premier chapitre porte sur l'enseignement de la culture, la compétence culturelle en tant qu'objet de réflexion didactique et la place des supports didactiques dans l'enseignement de la culture en classe de FLE.

Le deuxième chapitre nous a servi à présenter le manuel dans sa forme et sa structure, suivie d'une analyse de plusieurs textes afin de dégager leur contenu culturel.

Le troisième chapitre est consacré à une enquête que nous avons effectuée par le biais d'un questionnaire afin de connaître les représentations des apprenants de 3<sup>ème</sup> année secondaire concernant l'étranger (la France et les Français).

## **Introduction :**

Dans ce chapitre, nous définissons en premier lieu le concept de la culture et de la compétence culturelle comme composante nécessaire du cours de langue étrangère. Nous mettrons ensuite en valeur l'indissolubilité de l'étude de la langue et de celle de la culture dans le développement de la compétence culturelle. Finalement, il nous sera indispensable de citer les supports qui rendent la culture accessible aux apprenants du FLE et d'élucider le rôle du manuel scolaire dans l'apprentissage dans la didactique de la culture.

## **1-Culture et compétence culturelle :**

Le concept de compétence culturelle est une combinaison de deux concepts fondamentaux en didactique du FLE, c'est-à-dire ne sont que compétence et culture. Nous trouvons important de définir ces deux pour pouvoir définir la compétence culturelle.

### **1-1-La culture :**

La culture est véhiculée par des individus, elle ne peut être exprimée que par ses porteurs. En effet, la culture a deux fonctions, une fonction anthropologique et une fonction instrumentale : la première permet à l'être humain de se signifier à lui-même et aux autres, la deuxième, facilite l'adaptation aux environnements nouveaux en produisant des comportements et des attitudes de la culture. Le concept de la culture ne peut pas être limité en une seule définition. Pour ZARATE Geneviève, la culture est une « capacité à anticiper les malentendus qui relève d'une éducation, du regard et à la perception d'autrui » (2009 :16) D'autres définitions de la culture ont attiré notre attention, puisque elles sont proches de notre thématique de recherche, en disant qu'il s'agit d'un « ensemble des connaissances acquises » (le Larousse, 2003 : 103). Ces connaissances renvoient aux savoirs transmis par l'école aux apprenants. Aussi, la culture est un «concept qui peut concerner aussi bien un ensemble social qu'une personne individuelle.la capacité à faire des différences c'est-à-dire à construire et légitimer des distinctions »(CUQ,J,2003 : 203). La culture est donc, la capacité de comprendre la distinction entre le Soi et l'Autre.

Ainsi, la culture est vue «comme univers des significations particuliers à groupe donné, le sens qu'il donne aux choses, les croyances auxquelles il adhère... qui le situent et font que les autres le situent dans telle communauté culturelle» (CLANET, 2004: 46). Cela signifie que le plus important dans la culture n'est pas ce qu'on voit, mais c'est beaucoup plus les normes et les valeurs. Les traditions comme les monuments sont des éléments essentiels dans la construction de la culture, aussi les valeurs, les croyances, et les différentes manières de voir les choses sont aussi indissociables de la conception de culture. Ce concept, est extensivement significatif, ce que nous sollicitons de présenter quelques types de la culture.

## **-2-La compétence :**

Au début de chaque projet didactique, chaque séquence ou chaque leçon nous trouvons des formules particulières telles que : "l'enseignant doit être capable d'amener l'apprenant à... ». Nous comprenons que l'objectif de l'enseignement est de rendre l'apprenant capable de réaliser une tâche. Autrement dit, développer ses compétences, donc, qu'est qu'une compétence ?

Cette notion a été d'abord abordée par Chomsky, dans sa théorie de la grammaire générative : explication, acquisition et compétence. Selon lui, la compétence désigne « la connaissance implicite qu'un sujet parlant possède sur sa langue » (2004 : 75). Cette compétence contient la capacité de produire et comprendre un nombre infini de phrases grammaticales à partir d'un nombre fini de règles. Dell Hymes a défini quant à lui, la compétence en faisant appel au contexte de la communication, comme étant la connaissance des règles psychologiques, sociales et culturelles.

## **1-3 –La compétence culturelle :**

L'apprentissage d'une langue étrangère ne se résume pas à apprendre une compétence langagière, mais, avoir une compétence culturelle. Cette dernière qui permet à l'apprenant de mieux comprendre la culture étrangère cible. Enseigner une langue/culture étrangère, c'est apprendre à l'apprenant à objectiver son rapport à sa propre culture, c'est lui faire comprendre que toute culture est faite par des gens à la fois semblables et différents de nous.

Dans un cours de langue étrangère, l'enseignant est appelé à faire référence à une initiation culturelle, pour aider l'apprenant à découvrir les points de vue différentes et les points de ressemblances, qui caractérisent chaque culture de l'autre. De ce fait, la compétence culturelle est définie comme « l'ensemble d'aptitudes permettant d'explicitier les réseaux de signification implicite, à partir desquelles se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée » (G.ZARATE,1998 :08), c'est-à-dire la compétence culturelle est l'ensemble des aptitudes qui définit l'appartenance de l'individu à une communauté.

Un enseignement de la langue étrangère visant l'acquisition d'une compétence culturelle, ne doit pas se limiter à exposer les apprenants à la culture cultivée ou à la culture anthropologique, mais il faut les sensibiliser à la diversité des paramètres qui

définissent l'appartenance à un groupe. En réalité, l'identité culturelle d'un individu est plurielle ; il n'est pas seulement un membre d'une communauté, mais il est un membre d'une région. Il fait partie d'une génération, d'un sexe, d'une religion et d'une profession, l'acquisition d'une compétence littéraire : l'explication des textes littéraires, des extraits de chefs-d'œuvre des grands auteurs français.

## **2-La compétence culturelle en classe de FLE**

### **2-1-De la langue, culture à l'interculturel en didactique du FLE :**

Langue et culture sont en étroite corrélation<sup>(1)</sup>, la langue est à la fois une composante de la culture d'une société et un moyen grâce auquel l'individu peut exprimer sa vision du monde. Elle est imprégnée des traces et éléments culturels d'une communauté, c'est à l'aide des mots qu'on découvre les valeurs des peuples et c'est la langue qui *concrétise la pensée*.

D'après F. DE SAUSSURE, la langue ne peut pas remplir sa fonction que dans le groupe où elle acquiert sa pertinence. « Le fait social peut seul créer un système linguistique. La collectivité est nécessaire pour établir des valeurs dont l'unique raison d'être est dans l'usage et le consentement général, l'individu à lui seul est incapable d'en fixer aucune » (1915[1987] : 305-306).

Dans la même conception, le linguiste français Antoine Meillet met en évidence la dimension sociale de la langue en la considérant comme un fait social ; la langue acquiert sa fonction et sa valeur par et dans le contexte socioculturel car «la langue et la culture sont dans un rapport étroit d'interdépendance : la langue a, entre autres fonctions, celle de transmettre la culture, mais elle est elle-même marquée par la culture» (1988 :372). Bien entendu, la langue est le miroir de la société, elle reflète la structure dans ses particularités et ces variations et elle est même par excellence l'indice des changements qui s'opèrent dans la société

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

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

*« Beaucoup de didacticiens, comme R. GALISSON, ajoutent toujours « et cultures » à la lexie didactique des langues. Adhérant l'idée qu'il est sans intérêt et sans doute contre-productif d'envisager l'enseignement d'une langue vivante sous y intégrer les paramètres culturels sans lesquels elle n'est qu'un idiome» (2006 : 59).*

En effet, L'enseignement du FLE permet aux apprenants d'apprendre et à s'enrichir au contact d'individus de culture différente. Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. L'acquisition d'une compétence interculturelle permettra notamment aux apprenants de développer leur capacité à se préparer à des séjours dans des régions d'autres cultures et à en tirer profit.

Le souci de l'efficacité de la communication en langue étrangère incite les partisans de l'approche communicative à prendre davantage conscience de la culture de l'apprenant ainsi que ses représentations de la culture cible. Ce qui amène à penser objectivement qu'envisager un enseignement d'une langue étrangère requiert certes une compétence linguistique, mais il se trouve que la bonne maîtrise des formes linguistique ne suffit pas à la communication et la compréhension entre les individus de cultures différentes.

## **2-2-Développer une compétence interculturelle en classe de FLE :**

Le terme de l'éducation à l'interculturel traduit l'évolution positive des rapports entre les individus d'une même société, entre les peuples et leur cultures. Par conséquent, il traduit celle du modèle du citoyen .D'ailleurs, c'est ce que stipulent les nouveaux programmes puisqu'il « auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active » (référentiel des programmes secondaire : 14).

Vouloir développer la compétence interculturelle, c'est d'abord définir l'objectif à atteindre, et prendre la mesure des enjeux afférents à travers l'exploration des notions de

représentations et d'apprentissage. Les étudiants et les enseignants construisent des représentations sur la culture et l'identité de l'étranger ainsi que sur leur propre culture.

L'apprentissage peut alors être conçu comme la remise en cause de ces représentations et la construction d'un recul interculturel pour une vision ethno-décentrée de l'étranger.

Ainsi l'enseignant peut mettre en œuvre un ensemble de thèmes fortement imprégnés par les deux cultures (culture source, culture cible), en vue de développer chez l'apprenant du FLE une compétence interculturelle. Cette démarche permettra de développer chez l'apprenant la capacité de se positionner face à une situation donnée, de stimuler la curiosité de l'apprenant pour la découverte de l'autre. Ce qui amène l'apprenant à se mettre dans une position objective et intellectuelle qui est nécessaire à toute démarche de compréhension, lui permettant de devenir un citoyen du monde et échanger des points de vue différents et d'en débattre dans le respect des autres. En outre, l'enseignant peut lui expliquer que le métissage culturel est le fruit de l'ouverture et l'échange.

La culture même de l'élève est la résultante de la combinaison, et de l'articulation de cultures autonomes car, selon M. ABDALLAH-PRETCEILLE : « L'erreur est de croire que tout système culturel évolue en vase clos, en dehors de toute influence. » (2004 : 51).

La compétence interculturelle de l'apprenant consiste bien à passer du rejet culturel à la richesse interculturelle. Dans cette optique, la Compétence interculturelle peut être considérée comme l'ensemble des :

« Compétences sociales et relationnelles de base (...) qui sont, par exemple, les Capacités à établir et maintenir des relations (...) à comprendre, à s'exprimer), à Comprendre la pensée de l'autre et partager l'émotion qu'il ressent (faculté d'empathie) à interagir (capacité de coopération) à agir sur l'autre sans le Contraindre (assertivité). »

Finalement la compétence interculturelle est un processus dont on ne peut atteindre une fois pour tout le palier supérieur. L'apprenant d'une langue étrangère acquiert cette compétence progressivement et de manière toujours inachevée. Cela s'explique par le fait que les cultures se perpétuent constamment. Ainsi, l'identité de l'individu évolue tout au long de sa vie et se construit au sein d'une société susceptible de manier ses traits spécifiques à tout moment. Il est ainsi extrêmement difficile de savoir quel serait l'ensemble des connaissances nécessaires à cette compétence dans la mesure où les facettes de la culture sont riches et multiples.

### **3- la didactique des cultures :**

#### **3-1-Les finalités didactiques de l'enseignement/apprentissage de la culture :**

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

##### **3-1-1-Le savoir :**

Le savoir est en quelque sorte la connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc. sont également essentielles à la communication interculturelle .De ce fait, l'apprenant doit prendre le recul de son propre système référentiel, admettre que ses valeurs ne sont pas universelles et qu'il existe un autre système culturel différent du sien .

##### **3-1-2-Le savoir-faire :**

Le savoir-faire est l'aptitude ou la capacité de l'apprenant à investir et à mobiliser les connaissances et les savoirs acquis durant l'apprentissage dans des situations de communications réelles. Il est important pour l'apprenant d'une langue étrangère de percevoir l'autre dans sa culture et de développer une perspective critique par rapport aux cultures en présence C'est en quelques sortes la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture.

##### **3-1-3-Le savoir-être :**

Le savoir être est la capacité de l'apprenant de maintenir des attitudes de tolérance et de respect vis-à-vis des la culture étrangère, tout en abondant toute perception ethnocentrique et en s'ancrant davantage dans ses propre convictions. Travailler sur le savoir-être des apprenants amène l'enseignant à considérer les éléments qui constituent l'identité des apprenants et leurs attitudes, qui affectent leur capacité d'apprendre.

## **3-2-Les supports didactiques de la culture en classe de langue :**

### **3-2-1-Place du manuel scolaire dans la didactique des cultures**

Aujourd'hui, la présence des moyens didactiques en classe de langue devient indispensable autant pour l'apprenant que pour l'enseignant.

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

Traditionnellement, la classe de langue est définie comme le lieu où on enseigne plus des compétences linguistiques que la relation avec l'autre. Ces deux aspects doivent être perceptibles dans la conception du manuel.

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

Dans l'acte pédagogique, la fonction et la place du manuel scolaire ont fortement évolué, il joue un rôle important voire nécessaire en classe de langue car « à une époque où l'on assiste à une véritable explosion des supports d'enseignement, qu'ils soient informatisés, audiovisuels ou autres, le manuel scolaire reste encore de très loin le support à l'apprentissage le plus répandu et sans doute le plus efficace. » (Roegiers XAVIER, 1993 : 1).

Un manuel scolaire peut remplir différentes fonctions inhérentes aux différents critères concernant : l'utilisateur, la discipline et le contexte dans lequel où est élaboré le manuel étant donné que « certaines fonctions sont spécifiquement orientées vers les apprentissages scolaires. D'autres permettent d'établir un lien entre ces apprentissages scolaires et la vie quotidienne ou encore la (future) vie professionnelle » (IBID: 64).

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

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

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

### **3-2-2-Les documents authentiques :**

Le document authentique est un document extrascolaire que les enseignants utilisent pour des objectifs pédagogiques, comme une ordonnance médicale, un film, ou des dépliants touristiques. Le document authentique représente des faits réels. Il aborde des thèmes de la vie quotidienne. Avec l'émergence de l'internet, les documents authentiques sont devenus à la portée de tous les enseignants.

Le défi de l'introduction du document authentique dans le manuel scolaire est comment choisir ce document ? comment utiliser un document extrascolaire dans un contexte scolaire ? Ce document reflète la réalité d'une société loin de celle de l'apprenant d'une langue étrangère. « Mais la séduction de documents souvent soigneusement composés et d'une grande qualité esthétique entre au service de la diffusion des langues

étrangère de façon efficace » (ZARATE,G :101 ). Ce qui donne à l'enseignant la possibilité de transmettre une langue concrète et belle aux apprenants.

L'utilisation des documents authentiques dans la classe de langue a un double intérêt selon Zarate (1986) : l'élève se trouve confronté aux mêmes objets culturels que le natif ; et la mise en scène des faits culturels gagne en véracité et en crédibilité.

Les documents authentiques mettent l'élève en relation directe avec la culture du natif, donc l'élève profite de ces documents pour avoir un accès à la CCI. Les documents authentiques donnent accès à la culture étrangère, la même que le natif ; et motivent les élèves.

Pour introduire un document authentique dans un manuel scolaire, il faut des exigences. L'enseignant doit savoir sélectionner les documents. Il a besoin d'une vision critique. Le repérage des éléments à charge culturel, est une condition essentielle dans le choix des documents. L'enseignant ou les concepteurs du manuel doivent bien saisir les documents, pour repérer les éléments qui peuvent construire ou transmettre une idéologie. Des éléments valorisants ou dévalorisants une culture chez l'apprenant.

### **3-2-3-Le texte littéraire :**

Le texte littéraire est un moyen pour véhiculer une tradition littéraire et culturelle .Il est un vecteur de données civilisationnelles, C'est pour cela la littérature est considérée comme un support privilégié, qui couronne l'apprentissage de la langue et a toujours occupé une place importante. En effet, « Dans la masse des textes, le texte littéraire possède un statut particulier du fait qu'il exploite au maximum les possibilités de création et de renouvellement de la langue : le texte littéraire demeure [...] essentiel parce que son fonctionnement pousse à leurs extrémités les possibilités ludiques, symboliques, imaginaires, etc., du langage » (Y.REUTER,1999 : 39).

Le texte littéraire trouve sa juste place dans l'enseignement du FLE Avec l'arrivée de l'approche communicative, plus valorisant, le texte littéraire est authentique et convient à cette manière d'aborder l'enseignement ; il devient donc un document parmi d'autres qui tout d'abord n'est pas destiné à l'enseignement du FLE et qui, surtout, répond à une certaine typologie et se présente accompagné de l'ensemble des conditions de production

et de réception originelles : il n'est ni dénaturé, ni transformé à des fins pédagogiques. De plus, il résiste bien aux ravages du temps, contrairement aux autres types de documents authentiques qui sont rapidement périmés. Comme le rappelle Jean-Pierre Cuq :

« avec l'approche communicative, la littérature est d'une certaine manière réhabilitée par l'introduction des textes littéraires parmi les supports d'apprentissage. Considéré comme un document authentique, le texte littéraire est exploité dans les méthodes pour développer la compréhension de l'écrit et comme déclencheur de l'expression orale. Aujourd'hui, une approche plus cohérente s'appuie sur la typologie des textes [...] afin de permettre le repérage des invariants [...]. Cette démarche a l'avantage d'activer les connaissances diffusés que possède le lecteur dans sa culture d'origine, de favoriser une véritable interaction entre le texte et son lecteur et de susciter le plaisir du texte, qui selon Barthes, provient de la reconnaissance d'éléments connus et de la perception de ceux qui sont en effraction par rapport aux attentes du code général et littéraire. Elle permet également d'appréhender le texte littéraire dans ses spécificités langagières, typologiques, génériques et thématiques" (2003 :39).

## **Conclusion :**

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

**CHAPITRE II :**

**La culture française**  
**dans le manuel scolaire de**  
**3<sup>ème</sup> année secondaire**

## **INTRODUCTION :**

L'enseignement/apprentissage de la langue française ne peut se résumer à un simple moyen de communication, il doit promouvoir une compétence interculturelle qui se réalise par la présence de cultures différentes.

Partant de ce constat, nous tentons dans ce chapitre, d'approcher le manuel de la 3<sup>ème</sup> année secondaire non pas dans toutes ses composantes, cela nécessitera un grand travail de recherche, mais seulement au niveau des textes. Ces derniers nous permettent de découvrir les indices d'interculturalité à travers l'analyse de certains supports proposés dans le manuel en question.

## **1-La grille d'analyse :**

Concernant la grille d'analyse, nous optons pour celle qui figure dans : « Concevoir et évaluer des manuels scolaires, François Marie Gérard, Xavier Rogier, éd. De Boeck Wesmel, S.A., 1993 ; 308-309-310 ». C'est une grille d'évaluation élaborée au cours du séminaire de formation de formateurs à l'évaluation de manuels scolaires pour l'enseignement primaire, à l'Ecole Internationale de Bordeaux-Octobre 1992. La grille nous permet de faire :

- une étude méthodologique et objective selon des critères de forme et de contenu du manuel
- une présentation et description du manuel considéré ;
- une évaluation du manuel scolaire algérien inscrit dans la nouvelle réforme de l'enseignement secondaire ;
- la découverte des indices d'interculturalité à partir d'une analyse qui porte uniquement sur les textes du manuel.

Afin de mettre en relief les indices de l'interculturalité dans le manuel de 3<sup>ème</sup> année secondaire, nous procédons à la présentation du manuel en suivant la grille antérieurement définie.

## **2-La description du manuel :**

Le manuel scolaire de FLE de la troisième année secondaire est destiné à des apprenants ayant 17 ou 18 ans. Son élaboration s'inscrit dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien. Afin de l'analyser Il est important de décrire l'aspect matériel du manuel, avant d'aborder son contenu car le premier contact avec ce dernier est physique. D'ailleurs il est défini comme « (...) un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté» (RICHAUDEAU, 1979 : 51)

A première vue, la page de couverture est cartonnée, le format équilibré du manuel lui offre un caractère à la fois maniable et attrayant. Dans la première partie de la page de couverture, nous lisons en premier lieu la matière à enseigner « Français » écrite en caractère gras et bleu ainsi que le niveau auquel s'adresse le manuel (Troisième Année Secondaire) écrit en noir, blanc et rouge, quant à la couleur elle est bleu qui symbolise le calme et la sérénité. La page de couverture nous donne une première impression de la composante culturelle qui semble être présente à travers l'utilisation de quelques expressions ( Quelque part partout Amnesty International, solidarité ) des affiches et des photos telles que le bateau qui symbolise le voyage et l'échange entre les communautés.

### **3-La structuration du manuel :**

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

Dans son ensemble, le manuel contient 221 pages qui se répartissent comme suit : Sommaire, un avant-propos intitulé « aux utilisateurs » et le contenu du programme divisé en quatre projets. Le sommaire est un tableau synoptique qui résume le contenu du manuel. Juste en face du sommaire, il y a l'avant-propos. Les auteurs de l'avant-propos insistent sur la conformité du manuel au programme. Ils expliquent le contenu du manuel, ainsi que l'approche préconisée.

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

Pour ce qui est des projets, chacun d'eux comprend deux ou trois séquences selon le degré de complexité, et l'intention communicative. Prenons l'intention communicative du premier objet comme exemple « Exprimer des faits et manifester son esprit critique » qui a

comme objet d'étude « texte et documents d'Histoire ».celui-ci se divise en trois séquences : « Informer d'un fait d'Histoire », « Introduire un témoignage » et « analyser et commenter un fait d'Histoire ».

Quant au deuxième projet, il a comme intention communicative « Dialoguer pour confronter des points de vue » et comme objet d'étude « Débats d'idées ».

Concernant les séquences, elles sont en nombre de deux : « s'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader », « Prendre position dans un débat : concéder et réfuter ».

« L'appel » est l'objet du troisième projet. il comprend deux séquence : « Comprendre l'enjeu de l'appel et sa structure », « comprendre l'enjeu de l'appel et sa structure »,

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

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

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

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

1. Compréhension de l'écrit
2. Expression orale
3. Expression écrite
4. Exercices de fonctionnement de la langue

Cette démarche consiste à tenir à l'analyse (activité de compréhension) du texte choisi en fonction de l'intention communicative pour permettre à l'apprenant de percevoir

les aspects du discours inscrits au programme. Cette analyse et la manipulation de données contenues dans les supports permettent de « faire le point » pour fixer les notions à retenir et les réinvestir dans les activités de productions (écrites et orales).

Différents types d'évaluation présentée par le manuel, comme une étape intégrée à l'apprentissage avec deux étapes clés situées à des moments adaptés à leurs fonctions. Nous trouvons d'abord l'évaluation diagnostique qui se situe au début de chaque projet, sous forme d'activités de compréhension ou de production. Elle permet au professeur de contrôler les « pré requis » des apprenants pour pouvoir agencer son action pédagogique en fonction de leurs niveaux. Ensuite L'évaluation formative qui intervient à son tour, au fur et à mesure que le processus d'apprentissage se déroule (à la fin de chaque séquence). Elle permet de réguler les actions pédagogiques et d'améliorer les performances. Finalement L'évaluation certificative qui permet de découvrir les acquis réels des apprenants.

#### **4-Contenu du manuel :**

A propos de l'objectif qui consiste à soulever les éléments culturels présents dans le manuel scolaire, nous allons montrer à travers les textes contenus dans le manuel dans quelle mesure se manifestent les indices d'interculturalité. En effet, les textes du livre scolaires donnent une image de la langue et de la culture cible, que les apprenants doivent découvrir. Le choix des textes a une grande influence sur le comportement des apprenants et sur leur formation. « Parce que la littérature construit le lecteur, nous pensons par conséquent que les textes choisis ont une influence avérée sur les attitudes, les conduites et les comportements des apprenants, sur leur formation, voire sur leur socialisation » (DAKHIA, 2003 : 301-302).

Ce choix doit aussi répondre aux objectifs annoncés au programme et au début de chaque projet ou séquence. A ce propos, Dakhia note que Le manuel rassemble différents qui sont dans l'ensemble des textes littéraires.

La lecture typologique des textes nous a permis de remarquer la proportion considérable réservée au texte argumentatif et au texte narratif. Ce dernier est évoqué dans les quatre projets. Un tel choix reflète l'esprit de cohérence et de continuité entre les différents projets. Le manuel s'ouvre sur le texte historique et s'achève par la nouvelle. En effet, le texte narratif sert à préparer et à initier les apprenants aux autres types : argumentatif, expositif, informatif ...etc. Quant à l'argumentation, il nous semble que le

projet 02 et le projet 03 offrent à l'enseignant une occasion propice pour initier les apprenants à la logique du pour et du contre, de la persuasion et de la prise de position. Une composante qui prévaut lorsqu'il s'agit de défendre un point de vue ou de se positionner par rapport à une autre culture et de justifier ses choix.

Le manuel contient des formes variées allant des extraits de roman, jusqu'aux articles de journaux français très connus tels que le Monde et l'Humanité (page 143), en passant par des nouvelles et des poèmes ( sept poèmes dont cinq sont écrits par des français V.HUGO, Boris VIAN, Jacques SALOME),les genres des textes offrent des approches très diversifiées.

### **5-Auteurs des textes :**

Nous avons pu établir la présence d'écrivain algérien d'expression française, d'écrivain français.la présence des écrivains français semblent être prédominante. Une telle dominance, nous permet de dire que ce choix est certainement voulu par les auteurs du manuel, pour offrir aux apprenants l'occasion de côtoyer les grands écrivains et leurs œuvres, qui ont acquis une audience internationale et de découvrir l'une des plus grandes littératures universelles, la littérature française.

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

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

L'intégration des textes de la littérature et des auteurs français dans un manuel laisse supposer que celui-ci est conçu et voulu dans l'intention d'offrir des savoirs culturels aux apprenants. En outre, la présence non négligeable des auteurs étrangers notamment

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

## **6-Analyse des textes :**

Notre objectif, comme nous l'avons déjà évoqué, est de montrer les indices d'interculturalité à travers une analyse approfondie faite sur quelques textes .

Les textes que nous avons sélectionnés sont le fait d'un choix délibéré lié aux objectifs que nous nous sommes fixés (la prise en compte de la visée culturelle et interculturelle). Ainsi, nous nous appuyons dans notre analyse sur un nombre de critères à savoir : le contenu culturel, la thématique, le lexique, l'organisation (nous tenons compte aussi des activités qui accompagnent le texte). Nous passerons, par la suite, à la lecture des résultats où nous retraduirons les indices en terme de références composant l'interculturalité, dans le manuel de3AS.

- **Texte** : Delphine pour mémoire de Didier DAENINCKX page 27

- **Projet 01**: Exposer des faits et manifester son esprit critique

- **Séquence 02**: Introduire un témoignage dans un fait d'Histoire

### **Commentaire :**

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

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

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

Dans ces deux paragraphes, l'enseignant du FLE peut s'arrêter devant les mots « la République », « Aubervilliers », pour expliquer aux apprenants que le mot République

désigne le régime politique de la France et que « Aubervilliers » est une ville française. Dans le premier paragraphe, il s'agit d'un immigré algérien, alors que dans le deuxième les immigrés étaient des italiens, voulant dire par là que la France est un pays d'immigration où nous pouvons trouver des hommes de différentes nationalités et que Aubervilliers est une ville cosmopolite.

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

Dans les deux derniers paragraphes, l'auteur fait référence à son ouvrage « Meurtres pour Mémoire » qui dénonce les répressions sanglantes et les crimes commis par le système colonial. Ce qui est remarquable aussi, c'est le jugement et la position de français (l'auteur) qui manifeste son refus des comportements de ses compatriotes. Cela manifeste l'une des attitudes des français qui aspirent à la paix, à la tolérance et à la promotion des valeurs humanistes.

## Delphine pour mémoire

J'ai dix ans. Devant moi un homme marche sur le trottoir, au milieu d'autres hommes, avenue de la République à Aubervilliers<sup>1</sup>. Il porte un sac sur l'épaule, un de ces sacs bon marché, imitation cuir dans lesquels on rangeait sa gamelle. Plus loin, deux policiers immobiles scrutent les visages. Ils arrêtent l'homme, fouillent son sac, sans ménagement. L'homme baisse la tête et se laisse bousculer sans réagir. Il lève maintenant les bras au ciel. L'un des policiers le palpe, ouvre la veste, soulève le chandail, puis ses mains descendent, desserrent la ceinture. Le pantalon tombe aux pieds de l'homme pétrifié. Des gens rient, d'autres baissent la tête à leur tour.

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

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

J'ai douze ans. Un visage sur les murs, celui de l'innocence assassinée. Le visage d'une gosse de cinq ans, Delphine Renard, défigurée par la bombe que l'O.A.S destinait à André Malreaux<sup>2</sup>. Puis Charonne<sup>3</sup>, deux jours plus tard, Charonne où Suzanne Martorelle, une voisine, amie de ma mère, perdra la vie. J'étais dans la rue, le 12 février 1962, un point minuscule dans la foule venue lui rendre hommage.

Vingt années plus tard, j'ai voulu revenir sur ces émotions vives d'enfant de banlieue, me souvenir de cette peur, le soir quand ma mère nous quittait, mes sœurs et moi, pour retrouver d'énigmatiques personnages qui participaient au comité anti-OAS du quartier. Le bouquin devait s'appeler « Delphine pour mémoire ». J'ai commencé par lire tout ce qui s'était publié sur Charonne, puis, consultant les archives des journaux à la Bibliothèque Nationale, je suis tombé sur le 17 octobre 1961, le plus important massacre d'ouvriers à Paris depuis la Commune. Il m'a fallu du temps pour prendre la mesure de l'événement, l'ampleur du refoulement. « Charonne » a laissé la place à « Bonne Nouvelle »<sup>3</sup>, une correspondance qu'il m'aura fallu vingt années pour découvrir.

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

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

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

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

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

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

Bélaïd Archal, pour mémoire

Achour Boussouf, pour mémoire

Fatima Bédard pour mémoire

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

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

---

<sup>1</sup> Aubervilliers : quartier de Paris.

<sup>2</sup> André Malraux : écrivain et homme politique français.

<sup>3</sup> Charonne, Bonne Nouvelle : Stations de métro parisien.

### Observation

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

### Lecture analytique

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

- **Texte** : l'appel du 31 Octobre 2000 page 154 lecture analytique 155
- **Projet 03**: argumenter pour faire agir
- **Séquence 02**: Inciter son interlocuteur à agir

### **Commentaire :**

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

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

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

En ce sens, les deux textes peuvent s'inscrire dans le discours culturel dans la mesure où ils luttent contre toute forme de violence et d'injustice. C'est un discours qui a pour objectif d'enraciner l'idée de respect entre les hommes, de dépasser les différences et d'exprimer l'idéal humaniste. Les informations culturelles que l'enseignant peut signaler aux apprenants lors de l'étude de ces textes sont :

- Faire connaître le régime politique de la France
- Faire connaître la division administrative du territoire français
- Approcher l'univers géographique de la France (la France est pays méditerranéen comme l'Algérie) et connaître les pays limitrophes.

- Connaître quelques villes françaises (la capitale Paris et les villes limitrophes comme Vincennes, Aubervilliers, Bezons) et leurs caractéristiques. Il ajoute le nom de métro Charonne qui s'appelle actuellement Bonne nouvelle.

- Évoquer les événements historiques qui se sont déroulés en France.

L'exercice de production orale (page 28) exige aux apprenants de faire une petite recherche documentaire sur l'Histoire de la France.

- Connaître quelques personnalités politiques françaises : M. J. Chirac, M.L. Jospin, M. A. Malreaux,

- Évoquer les valeurs morales telles que la justice, la vérité et la tolérance

- Les textes font allusion à la devise de la France « Liberté, Égalité, Fraternité ». Liberté comporte deux sens: un sens territorial, dans la mesure où les auteurs dénoncent toute forme de guerre et d'occupation. Le terme vise aussi la liberté d'opinion et d'expression (la liberté de la presse) dans la mesure où les textes sont écrits par des Français, publiés dans des quotidiens politiques français. Ils constituent en même temps une critique contre la politique française et les grands responsables de ce pays.

La France est le pays de la liberté, Égalité, Fraternité dans la mesure où les destinataires de ces textes, les intellectuels français demandent à leurs représentants de condamner la torture et d'assumer leur responsabilité, afin de promouvoir l'esprit d'égalité et de fraternité sans « aucune discrimination d'époque et de lieu », et afin de se tourner «vers un rapprochement des personnes et des communautés et non vers l'exacerbation et l'antagonisme »

En répondant aux questionnaires qui accompagnent les textes, les apprenants peuvent faire la distinction entre les positions des citoyens français et les représentants de l'État et découvrir l'une des attitudes des français qui manifestent le désir de paix et de dialogue avec les autres peuples.

- S'initier à la culture de paix et de non-violence

- Le manuel évoque aussi l'origine gréco-latine de la langue française et la spécificité de l'argot parisien

## **L'appel du 31 octobre 2000**

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

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

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

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

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

Pour nous citoyens français auxquels importe le destin partagé des deux peuples et le sens universel de la justice, pour nous qui avons combattu sans être aveugle aux autres pratiques, il revient à la France, eu égard à ses responsabilités, de condamner la torture qui a été entreprise en son nom durant la guerre d'Algérie. Il en va du devoir de mémoire auquel la France se dit justement attachée et qui ne devrait connaître aucune discrimination d'époque et de lieu.

Dans cet esprit, et dans cet esprit seulement, tourné vers un rapprochement des personnes et des communautés et non vers l'exacerbation de leurs antagonismes, nous demandons à M. Jacques Chirac, président de la République, et à M. Lionel Jospin, premier ministre, de condamner ces

pratiques par une déclaration publique. Et nous invitons les témoins, les citoyens à s'exprimer sur la question qui met en jeu leur humanité.

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

### Observation

- Observez le titre, le chapeau et les références du texte : quelles indications vous fournissent-ils sur les signataires de cet appel ?

### Lecture analytique

- A qui cet appel est-il destiné ? Justifiez votre réponse.
- Contre quelle situation les signataires s'élèvent-ils ?
- Qu'attendent les signataires de ceux qu'ils interpellent ?
- Relevez les arguments avancés et dites s'ils font appel à la raison, aux sentiments ou aux valeurs morales ?
- Dans cet appel, il n'y a pas de verbes à l'impératif. Quel autre moyen les signataires utilisent-ils pour exhorter ? Justifiez ce choix.
- Comparez cet appel à celui lancé par l'Abbé Pierre. (p. 151) Que pouvez-vous dire quant au registre de langue utilisé ? Justifiez votre réponse.
- « Pour nous citoyens ..... pour nous qui avons combattu ». (5<sup>ème</sup>§) Sur quoi les signataires insistent-ils par l'utilisation de cette structure ?
- Quel sens donnez-vous à la phrase : « le silence officiel serait ajouter au crime de l'époque une faute d'aujourd'hui » ? Les signataires accusent-ils ou mettent-ils en garde ? Justifiez votre réponse.

**-Texte :** la langue française: une part ou une tare de notre histoire de S. Bénéïssa

**-Projet 03:** l'appel

### **Commentaire :**

Le texte est le support du projet 03 « l'appel », de la 2ème séquence. Celle-ci a comme objectif "inciter l'interlocuteur à agir" .Ce qui permet à l'élève d'apprendre le processus d'argumentation. Les objectifs linguistiques à atteindre à travers l'étude de ce texte sont :

- Identifier le rapport entre les passages argumentatifs et narratifs.

-Ressortir du texte la thèse défendue par l'auteur, ainsi que les différents procédés qu'il a employés pour défendre sa thèse.

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

La thématique générale du texte est celle de la double scolarité à gérer, à l'école française et à la médersa et, au-delà, des deux langues et des deux cultures en concurrence. Le texte s'organise en cinq paragraphes. Le premier paragraphe annonce la problématique générale du texte, celle de la double scolarité. Quant au deuxième paragraphe, il critique le comportement des maîtres de l'école française; le troisième énonce les "arguments du cheikh": réussite de la médersa; apprenez l'arabe et le français. Les deux derniers paragraphes à leur tour évoquent les conséquences (effets) des arguments du cheikh sur les parents et leurs enfants.

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

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

Les parents conscients de la situation du pays à cette époque, sont obligés d'envoyer leurs enfants à l'école française pour apprendre le français, la langue de travail et de commodités quotidiennes et courantes. Cependant, pour sauvegarder leur propre culture, les parents ne se contentent pas d'envoyer leurs enfants dans les écoles françaises, mais ils les inscrivent également dans les médersas et les écoles coraniques. Il va de même pour l'appellation "le maître et "le cheikh". Le maître est la personne chargée d'enseigner et de transmettre certains savoirs. Le cheikh est la personne qui est certes chargée d'enseigner et d'éduquer, mais il a une grande autorité et du pouvoir sur ses apprenants et leurs familles.

Dans le dernier paragraphe du texte, le cheikh a établi une comparaison dans laquelle il explique le mérite d'apprendre une langue et d'approcher une culture quelle soit nationale ou étrangère, en précisant que l'apprentissage de l'arabe n'empêche pas de s'ouvrir sur d'autres langues et par conséquent d'autres cultures.

D'ailleurs, notre religion l'encourage et malgré la différence, nous pouvons toujours chercher des liens de ressemblance et de rapprochement qui unissent les êtres humains. Le cheikh avance que l'apprentissage de l'arabe est incontournable pour le développement de l'Algérie, pour la reconnaissance de son identité culturelle par ses propres enfants et par les autres alors que l'apprentissage du français est une richesse qu'il ne faut point négliger pour s'ouvrir sur le monde et sur les autres sociétés.

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

## **La langue française : une part ou une tare de notre histoire**

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

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

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

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

« Apprenez l'arabe, il vous fera toujours honneur.

Apprenez le français, vous en aurez toujours besoin.

Apprenez l'arabe, vous saurez qui vous êtes.

Apprenez le français, vous saurez qui ils sont.

Apprenez l'arabe pour aller de l'avant.

Apprenez le français pour les obliger à aller de l'arrière.

Apprenez l'arabe malgré eux.

Apprenez le français malgré eux, aussi ».

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

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

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

**Slimane Benaïssa**, *Les fils de l'amertume*, Edition Plon.

Extrait paru dans Le Quotidien d'Oran le 24-10-2002.

### ANALYSER

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

### FAIRE LE POINT

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

### EXPRESSION ECRITE

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

**-Textes :** La main p 172, La peur p 204, de Guy de Maupassant

**- Projet 04:** Rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur

## **Commentaire**

Comme nous l'avons déjà signalé les deux textes s'insèrent dans le projet 04 dont l'intention communicative est d'amener l'apprenant à rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur.

Ces textes sont des nouvelles choisies de l'écrivain français Guy de Maupassant. Le manuel de 3AS contient au moins cinq textes de cet auteur dont trois sont des nouvelles complètes : la main, la ficelle, la peur et deux extraits de l'apparition et sur l'eau. Cette prépondérance oblige l'enseignant à présenter Maupassant aux apprenants: sa vie, son style d'écriture et ses œuvres.

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

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

Les thèmes évoqués dans les textes et les détails donnés par l'auteur Maupassant sur les écrivains donnent une information sur le genre littéraire auquel appartiennent les textes qui est le nouveau fantastique. En outre, l'auteur montre l'influence qu'exerce la littérature allemande présentée par l'écrivain Hoffmann, la littérature américaine présentée par Edgar Poe et la littérature russe présentée par Tourgueneff sur Maupassant et sur la littérature française en général. Nous remarquons que l'auteur a comparé Tourgueneff au fleuve de Ovide; ce qui conduit l'enseignant à expliquer que Ovide est un écrivain latin et

qu'il a écrit le poème de Métamorphoses inspiré de la mythologie grecque. Cette explication permet de montrer aux élèves l'origine gréco-latine de la langue française.

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

## La main

On faisait cercle autour de M. Bermutier, juge d'instruction qui donnait son avis sur l'affaire mystérieuse de Saint-Cloud. Depuis un mois, cet inexplicable crime affolait Paris. Personne n'y comprenait rien.

M. Bermutier, debout, le dos à la cheminée, parlait, rassemblait les preuves, discutait les diverses opinions, mais ne concluait pas.

Plusieurs femmes s'étaient levées pour s'approcher et demeuraient debout, l'œil fixé sur la bouche rasée du magistrat d'où sortaient les paroles graves. Elles frissonnaient, vibraient, crispées par leur peur curieuse, par l'avidité et insatiable besoin d'épouvante qui hante leur âme, les torture comme une faim. Une d'elles, plus pâle que les autres, prononça pendant un silence:

- C'est affreux. Cela touche au «surnaturel». On ne saura jamais rien.

Le magistrat se tourna vers elle:

- Oui, madame, il est probable qu'on ne saura jamais rien. Quant au mot «surnaturel» que vous venez d'employer, il n'a rien à faire ici. Nous sommes en présence d'un crime fort habilement conçu, fort habilement exécuté, si bien enveloppé de mystère que nous ne pouvons le dégager des circonstances impénétrables qui l'entourent. Mais j'ai eu, moi, autrefois, à suivre une affaire où vraiment semblait se mêler quelque chose de fantastique. Il a fallu l'abandonner, d'ailleurs, faute de moyens de l'éclaircir.

Plusieurs femmes prononcèrent en même temps, si vite que leurs voix n'en firent qu'un:

- Oh! dites-nous cela.

M. Bermutier sourit gravement, comme doit sourire un juge d'instruction. Il reprit:

- N'allez pas croire, au moins, que j'aie pu, même un instant, supposer en cette aventure quelque chose de surhumain. Je ne crois qu'aux causes normales. Mais si, au lieu d'employer le mot «surnaturel» pour exprimer ce que nous ne comprenons pas, nous nous servions simplement du mot «inexplicable», cela vaudrait beaucoup mieux. En tout cas, dans l'affaire que je vais vous dire, ce sont surtout les circonstances environnantes, les circonstances préparatoires qui m'ont ému.

Enfin, voici les faits: [...]

**Guy de Maupassant, *La main*, 1883.**

## LA MAIN.(suite)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Guy de Maupassant, *La main*, 1883

### ANALYSER

- Qui est le narrateur dans ce nouvel extrait de la nouvelle ? Justifiez votre réponse. Par quel pronom personnel se désigne-t-il ?
- Comparez les informations données sur l'Anglais par les habitants d'Ajaccio à celles données par le juge d'instruction. En quoi différent-elles ?
- Relevez les expressions (p. 172) qui expliquent la différence d'appréciation entre le narrateur et le reste de la population.
- Comment « l'étrange » est-il introduit dans le texte ?

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

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

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

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

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

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

Guy de Maupassant, *La main*, 1883

### ANALYSER

- Qui est le narrateur dans ce nouvel extrait de la nouvelle ? Justifiez votre réponse. Par quel pronom personnel se désigne-t-il ?
- Comparez les informations données sur l'Anglais par les habitants d'Ajaccio à celles données par le juge d'instruction. En quoi diffèrent-elles ?
- Relevez les expressions (p. 172) qui expliquent la différence d'appréciation entre le narrateur et le reste de la population.
- Comment « l'étrange » est-il introduit dans le texte ?

## LA PEUR

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

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

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

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

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

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

## **-Approche thématique et lexicale du manuel**

L'analyse des textes nous permet de faire le point sur le contenu culturel que contiennent les thèmes et le lexique des textes regroupés dans le manuel scolaire.

En effet, les thèmes sont utilisés comme un moyen pour que les apprenants s'adaptent à un modèle d'apprentissage précis.

Le manuel de la 3AS a tendance à refléter un aspect universel dont le centre d'intérêt est le monde et l'être humain. La morale tourne principalement autour de la paix, la solidarité et la liberté. Ce sont les thèmes principaux qui reviennent presque dans tous les projets. Il convient de signaler que même certains textes scientifiques comportent une idéologie moralisatrice : le texte de la page 08 du manuel intitulé « Main ». C'est un texte descriptif écrit par un chirurgien. A première vue, celui-ci semble être purement scientifique, mais une lecture attentive permet de déceler sa morale. Le texte véhicule l'idée que l'homme doit être un citoyen actif, car il est le seul être capable de réagir et de changer le monde, dont la main symbolise l'être humain. C'est une sorte de métonymie qui vise à désigner le tout en évoquant l'une de ses parties.

L'étude thématique nous a donné la possibilité de dégager quatre types de cultures :  
**La culture algérienne :** Dans les textes du premier projet, la culture algérienne est largement exploitée à travers les exercices et les illustrations iconiques dont la plupart font référence aux marques de l'identité algérienne. Par exemple, les exercices de productions et écrites demande aux apprenants de mener des recherches sur les couleurs du drapeau algérien. Il y a des photos de personnalités très connues.

des personnalités historiques, l'écrivain algérien d'expression française, Kateb Yacine, à la page 40. Il y a aussi des monuments historiques à la page 57. L'exploitation de ces supports en classe de FLE laisse circuler la culture nationale dont la langue française est utilisée comme véhicule qui relate les exploits de la civilisation arabo-musulmane

### **Expression orale**

« Les deux tracts avaient en en-tête deux petits drapeaux vert et blanc entrecroisés et frappés du croissant et de l'étoile rouges » (extrait du texte étudié.). Vous avez compris qu'il s'agit du drapeau algérien porté sur les tracts de l'A.L.N. et du F.L.N.

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



**Kateb Yacine**  
(écrivain algérien)

### **La**

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

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

Les thèmes sont dans l'ensemble des sujets d'actualité, et qui permettent aux jeunes apprenants de suivre les dernières découvertes dans le monde, et d'être à l'écoute de ce qui se passe ailleurs, surtout dans le domaine scientifique, où nous remarquons l'insertion des sujets récents comme par exemple: l'Internet, les recherches scientifiques sur (le sida).

Nous pouvons, donc, parler d'une culture générationnelle : la coupe du monde, le moteur de recherche Google, le Titanic.

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

1. **Les références géographiques** : dans le manuel, les références géographiques françaises sont multiples: Paris, Alsace, Lorraine, Aubervilliers, Ajaccio, Normandie, Marseille, etc. Nous trouvons également des références francophones telles que La Belgique, La Suisse, Le Luxembourg, Les Antilles. Nous y voyons, aussi, les fleuves comme la Seine et les mers comme La méditerrané et la manche
2. **Les références littéraires et artistiques** : le manuel intègre dans son contenu des leçons systématiques, des extraits littéraires et des textes d'auteurs français très connus: V. HUGO, VOLTAIRE, G. DEMAUPPASSANT, etc. Il recèle aussi le nom du céramiste français, Bernard Palissy. Dans ce manuel, il ya deux poèmes de l'écrivain et du musicien de jazz, le Français Boris Vian. Le manuel évoque, enfin, le nom du philosophe J. J. Rousseau et du scientifique Louis Braille et son invention célèbre, l'écriture des non-voyants.
3. **Les références politiques** : le manuel évoque plusieurs fois le régime politique et administratif français : la France est une république divisée en départements et en communes. Y figurent aussi, le nom de l'ancien président M. Jacques Chirac et son premier ministre, à une certaine époque, M. Lionel Jospin, le ministre André Malreaux, le président D Gaule, etc. Le manuel contient également des articles des journaux français tels que, Le monde et l'Humanité
4. **Les références historiques** : le livre scolaire fait à plusieurs reprise référence à l'Histoire de la France, notamment dans le premier projet qui évoque l'histoire des Relations algéro-françaises. L'exercice de production orale page 29 demande aux apprenants de faire une recherche sur certains événements qui se sont déroulés en France à une période précise (entre le17/10/1961 et le8/02/1962). Concernant les personnalités, nous y trouvons les noms des rois Louis XV et Louis XIII.

## **Conclusion :**

En somme, nous pouvons dire que la culture étrangère est présente d'une manière assez variée. La France est représentée à travers des objets intellectuels. Les références sur les Français donnent à ces derniers l'image de citoyens civilisés et pacifiques. Cela nous permet de dire que la représentativité de la culture étrangère dans le manuel scolaire se concentre sur la présentation d'une culture générale

## **CHAPITRE III**

### **Les représentations de l'étranger chez les apprenants de 3<sup>ème</sup> année secondaire**

## **Introduction :**

Une réflexion sur l'impact et l'influence de la manière dont est présenté l'étranger (l'autre) dans le manuel scolaire, sur les différentes représentations des apprenants s'impose à nous, et nous invite à saisir d'une manière judicieuse comment se fait la construction de la relation à l'étranger. Est-ce une relation de solidarité, de distance, d'opposition, d'éloignement, de rapprochement ? Est-ce aussi une relation positive ou négative ?

Ainsi faire appel à un questionnaire en vue de dégager les fils conducteurs et de procéder à une analyse qualitative plus détaillée des différentes représentations des apprenants nous semble primordial. Notre questionnaire s'articule autour de thèmes relatifs à notre conception du mot culture et à sa définition retenue dans notre travail de recherche.

## **1-Présentation du questionnaire :**

Nous tenons à préciser que l'élaboration d'un questionnaire n'est pas chose facile, et quelle demande de celui qui l'utilise comme moyen de récolte d'informations beaucoup d'application.

Dans notre étude nous avons opté pour le questionnaire comme un outil nécessaire s'inscrivant dans une démarche scientifique, rigoureuse et efficace dans la mesure où il permet en un temps minime de récolter un maximum de données par le biais de questions, permettant, ainsi, un retour rapide des informations.

Le questionnaire se compose de dix questions majoritairement ouvertes, étant donné que nous avons demandé aux apprenants de justifier leurs choix. Cette forme n'impose pas certaines réponses, mais elle invite les apprenants à proposer leurs propres explications qui peuvent donner une contribution significative à la compréhension du problème en question en élargissant notre étude à d'autres éléments inattendus. Les questions sont posées d'une manière aléatoire. Certaines questions invitent les apprenants, à donner des justifications à leurs réponses en vue d'enrichir notre étude par des suggestions ou des propositions

Selon leurs objectifs, les questions se répartissent ainsi :

- Les huit premières questions s'informent sur les représentations que se font les apprenants sur la langue française et sur la culture qu'elle véhicule ; étant donné que ces représentations ont une grande influence sur la motivation des apprenants.
- La question n°09 se renseigne sur les impressions que se font les apprenants sur leur manuel scolaire français
- La question n°10 s'interroge sur la place de la composante culturelle dans le système éducatif algérien.

## **2-Conditions de passation du questionnaire :**

Nous avons fait passer le questionnaire à 45 apprenants de troisième année secondaire, dans le lycée « Mohamed Lebeh Lakhder », vers la fin d'année, mardi du 11H jusqu'à 12h durant la séance du français.

Nous n'avons rencontré aucune difficulté lors de la passation du questionnaire. Le directeur du lycée et l'enseignant assurant l'enseignement du français aux lycéens objet de

notre recherche, ont accepté de nous aider. Notre enquête s'est déroulée donc dans de bonnes conditions.

### **3-Objectif du questionnaire :**

Le recours au questionnaire se justifie par le fait qu'il nous offre un large éventail d'information en rapport avec la finalité de notre recherche. Il peut à notre sens appuyer la réflexion didactique de notre recherche en nous permettant de faire émerger les représentations des apprenants.

Comme toute démarche scientifique, avec le questionnaire nous voulons atteindre les objectifs suivants :

- connaître les représentations des apprenants de la culture française et des Français ;
- s'informer sur les connaissances des apprenants quant à certains éléments culturels de la France ;
- aborder la dimension du temps : dimension avantagée dans les approches interculturelles, le jour du week-end des français ;
- faire émerger les stéréotypes des apprenants sur les traditions des français, les fêtes, la vie familiale, etc ;
- approcher l'univers culturel de la France en s'intéressant à la mode

### **4-Analyse et interprétation des résultats :**

**Q1 : Que connais-tu de la France ?**

Tableau N°1

Les réponses	Nombre de réponses	Le pourcentage
Zinedine Zidane	41	91 ,11
Paris	27	60
La tour Eiffel	15	33,33
Noël	16	35 ,55
Nicolas Sarkozy	33	73 , 33
Les églises	22	48 ,88
Le général De Gaulle	14	31 ,11
Les fromages	24	53, 33

Commentaire :

En dépit des différences culturelles, historiques et sociales des systèmes, les apprenants ont fait leur choix, s'agissant de quelques icônes de la culture française, (la tour Eiffel, Noël, les églises, le général De Gaulle), le nombre de réponses ne dépasse pas les 50%, mais pour ce qui est des deux personnalités (Zineddine Zidane et Nicolas Sarkozy), le nombre de réponses avoisine les 90 et 70 %. Et pour ce qui est du fromage, le nombre de réponses dépasse les 50%, nous voulons ici mentionner que dans certaines réponses des apprenants nous avons trouvé les noms de quelques fromages comme la Vache qui rit, le camembert et le fromage Kiri.

Toutes les réponses proposées aux apprenants pour vérifier leurs connaissances sur certains traits culturels de la France, sont absentes, voire même n'existent pas dans le manuel scolaire et pourtant les apprenants ont bel et bien répondu.

Aujourd'hui l'évolution vertigineuse des technologies de l'information et de la communication est un tournant dans le continuel développement de la didactique de français langue étrangère ; les **TIC** représentent un outil précieux pour l'apprenant, il est capable d'apprendre sans dépendre de l'école, les informations sont disponibles à tout moment et l'apprenant est appelé à les trouver indépendamment de l'enseignant.

Ainsi le développement planétaire des médias dont l'une des conséquences majeures est d'installer « une proximité du lointain » constitue, à cet égard, un enjeu capital que nul ne peut plus contester.

**Q 2 : quelle idée te fais- tu de la France : positive ou négative ?**

**Pourquoi ?**

Tableau N°2

Les réponses	Nombres de réponses	Le pourcentage
positive	13	28,88
Négative	32	71 ,11

Commentaire

Avec 71.11% de réponses négatives, nous constatons que les apprenants approchent l'univers de l'autre avec tensions, jugements de valeurs, éloignement et rejet.

Dans leurs justifications à l'unanimité, ils évoquent le colonialisme dévastateur, et meurtrier de la France, mais aussi pour trois apprenants la religion est la source de ce rejet car tous les français sont des mécréants, les apprenants ont des représentations négatives et floues de l'autre.

A l'inverse 28,88% des apprenants ont répondu positivement, car selon eux, nous devons tourner la page de l'Histoire, et pardonner pour que nous puissions avancer, mais aussi parce que pour certains la France est un joli pays, puissant et moderne.

**Q 3 : Est-ce que tu veux visiter la France ?**

**Pourquoi ?**

Tableau N°3

Les réponses	Nombres de réponses	pourcentage
Oui	24	53 ,33
Non	21	46 ,66

Commentaire :

Dans le nombre de réponses nous remarquons tout de suite un paradoxe, non" ils n'aiment pas la France mais, 53.33% de nos questionnés veulent pourtant visiter ce pays, et

cela, pour diverses raisons, notamment sa propreté, la beauté de ses paysages, la diversité de ses monuments historiques et sa modernité.

Malgré des idées préconçues et représentations négatives de la culture française, il n'y a pas de réticence ou peur d'ouverture à l'autre. Les 46.66% restant, eux, campent sur leur position et ne veulent pas avoir de rapports avec ce pays.

**Q 4 : Est-ce que tu aimes la langue française ?  
Pourquoi ?**

Tableau n°4

Les réponses	Nombres de réponses	pourcentage
Oui	31	68 ,88
Non	14	31,11

Commentaire :

Les réponses affirmatives obtenues font ressortir que les apprenants sont conscients de la nécessité d'apprendre la langue française, car c'est d'abord pour eux la découverte d'un nouvel univers sonore qu'ils vont essayer de s'approprier progressivement ; ensuite, ce sont de nouveaux savoir-faire différents qui vont les amener à modifier leur perception des sons, des paroles, des discours...

Mais aussi les apprenants peuvent s'en servir comme un moyen de communication et de découverte d'autres systèmes culturels.

Les réponses négatives obtenues font, elles, émerger la persistance des images fausses et floues de cette langue avec l'ajout d'une autre raison, la difficulté de son apprentissage.

## Q 5 : Qu'est-ce que tu veux découvrir de la France

Tableau n°5

Les réponses	Nombres de réponses	Pourcentage
L'histoire	24	53,33
Les coutumes et les traditions	22	48,88
Les jours fériés	26	57,77
Les fêtes religieuses	21	46,66

Commentaire :

Il est évident, d'après les résultats obtenus, qu'il y a une réelle envie d'ouverture à l'autre de la part de nos apprenants, une volonté et une motivation d'apprendre plus sur cet étranger et ceci, en dépit de toutes les représentations et de tous les jugements de valeurs car « La relation à l'autre telle qu'elle est présentée à l'élève, est construite sur la distance, qui implique l'exotisme et la folklorisation » Zarate G. : 1993, p 30

Cela dit, nous constatons une légère crainte concernant les fêtes religieuses, ce qui nous confirme que l'apprenant se réfère à sa culture qui est différente, et qui reste enracinée dans son esprit.

## Q 6 : Le jour du week-end des français c'est ?

Tableau n°6

Les réponses	Nombres de réponses	pourcentage
Vendredi	3	6,66
Samedi	12	26,6
Dimanche	30	66,66

Commentaire :

La majorité des apprenants sont conscients de la différence des deux cultures, quant à la gestion du temps ; à l'inverse, les 6.66% restants sont dans la confusion et donnent à l'étranger la même notion temporelle que la leur.

**Q 7 :Est-ce que t'aime porter des vêtements de marque française**

Les réponses	Nombres de réponse	Pourcentage
Oui	40	87%
Non	15	13%

Commentaire :

La majorité des réponses montre que la plupart des apprenants aiment porter des vêtements de marque française ,car ils trouvent que c'est de la bonne qualité .

**Q 8 : Est-ce qu'il y a une différence entre les vêtements de marque française et les vêtements de marque algérienne ?**

**Pourquoi ?**

Tableau n°8

Les réponses	nombres de réponses	Le pourcentage
Oui	42	93 ,33
non	3	6,66

Commentaire :

90% des réponses récoltées sont affirmatives, quant à l'existence de différences, et ceci pour la qualité et le genre du vêtement ; et là, les apprenants reviennent à leur culture, et plus exactement à leur religion en évoquant le Hidjab qui, selon eux, est un vêtement décent, ainsi l'image du français mécréant revient

**Q 9 : Est-ce que tu aimes ton nouveau manuel de français ?**

Tableau n°9

Les réponses	Nombres de réponses	Le pourcentage
Oui	30	66 ,66
Non	15	33,33

Commentaire :

La majorité des réponses est affirmative. Les apprenants apprécient ce nouveau manuel, sans doute, pour les couleurs et les illustrations qui ont fait leur apparition. Quant aux 33,33 réponses négatives, cela s'explique par la difficulté qu'ont certains apprenant dans l'apprentissage de cette langue, et par la détérioration du niveau du français en Algérie.

**Q 10 : Qu'apprends-tu dans ce manuel ?**

Tableau N°10

Les réponses	Nombres de réponses	Le pourcentage
La langue française	42	93,33
La culture française	3	6,66

Commentaire :

Les réponses affirmatives récoltées qui dépassent les 90% donnent un aperçu sur les représentations des apprenants, sur le contenu de leur manuel scolaire, mais surtout prouvent une autre réalité, l'absence totale et l'occultation de la culture française dans le dans le manuel scolaire.

## **Conclusion :**

Cette étude nous a donné un aperçu global des représentations de l'apprenant de la langue française et de sa culture.

La représentation que se fait l'apprenant de l'étranger est très confuse. S'agissant de l'apprentissage de cette langue, de l'appropriation de sa modernité, de son développement, nous constatons qu'il y a une réelle volonté d'ouverture et de rapprochement. Mais dès qu'il s'agit d'Histoire ou de faits religieux, il y a rejet total et éloignement. Autrement dit, la relation à l'autre est toujours construite sur la crainte, la peur et la réserve, d'où les idées préconçues et les images négatives.

Nous croyons qu'il est temps que la langue française, avec tout ce qu'elle véhicule comme culture soit soigneusement développée dans la classe de langue. La compétence culturelle doit être incorporée au programme officiel à l'instar des systèmes éducatifs à travers le monde. Comme le souligne Zarate « un manuel de langue est fiable lorsqu'il permet de comprendre ce qui différencie les systèmes de valeurs entre eux » (1993, p 30).

L'apprenant est porteur d'une culture sur laquelle il est important de mettre l'accent lorsqu'il s'agit d'enseigner une langue étrangère représentative elle-même d'une autre culture. Dans l'espoir d'avoir un jour, des apprenants à la fois présentateurs de leur identité Et ouverts sur la culture de l'autre

## Conclusion générale

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

Sur la base de l'analyse, nous pouvons constater que le manuel de FLE de la 3<sup>ème</sup> année secondaire représente une culture générale où l'enseignement/apprentissage de la culture étrangère repose essentiellement sur des réalités concrètes : historiques, géographiques, artistiques, littéraires et politiques. Très peu sont les références qui se rapportent aux Français à leur vie et à leurs attitudes en les présentant tout au long du manuel comme des gens pacifiques et humanistes.

Au terme de cette étude, nous avons pu constater que les représentations des apprenants sur la France et les Français étaient négatives, constat confirmé par les stéréotypes véhiculés par le manuel scolaire (fruit de la nouvelle réforme).

La culture est un élément qui n'est pas toujours évident à faire découvrir aux apprenants du FLE, cela nécessite une réflexion sur le matériel didactique qui peut aider l'enseignant à développer la compétence culturelle de ses apprenants. Mais, il revient à l'enseignant de déterminer les supports et de sélectionner les documents les plus appropriés aux objectifs fixés et aux niveaux des élèves. Aussi, Il lui incombe d'établir le lien entre le linguistique et le culturel en se désengageant de toute « idéologie lexicaliste » qui réduit le culturel au linguistique.

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

## Bibliographie :

### Ouvrages :

- 1-ABDELALLAH – PRETCEILLE.M .1996 .Education et communication interculturelle, Paris ,PUF
- 2- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. « *L éducation interculturelle, Que sais-je ?* » N° 3487. Paris 2004.p.16-17.
- 3-CUQ, J.-P .2003 .Dictionnaire de la didactique du français. P.165.
- 4-FRANÇOIS M., XAVIER R .2009 .Concevoir et évaluer des manuels. P205-207.
- 5-GALISSON Robert . La formation en Question, CLE International, Paris.1999
- 6-MARTINEZ Pierre . la didactique des langues étrangères .Que sais-je ? . N°18. Paris 1996.
- 7-MOUNIN. G . Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langue .in le Français dans le monde, n° 188, Hachette – Larousse, Paris, 1984.
- 8-PORCHER. L . Observer et décrire les faits culturels . in Etudes de linguistique appliquée n° 69, 1988
- 9-PORCHER. L : Cultures invisible . le Français dans le monde. Recherches et applications, Hachette – Larousse .Paris, 1996.
- 10-PUREN. C .Histoire des méthodologiesd'enseignement.International.1988.N°27
- 11- PUREN.C .Perspective objet et perspective sujet en didactique de Langue cultures.in ELA revue de didactologie des langue-cultures .jan-mars 1988.N° 109 .p18 .
- 12-RICHAUDEAU F .1979.Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique. UNESCO. Paris.

13-ZARATE. G .1986.Enseigner une culture étrangère .Hachette, Paris.

14-ZARATE. G .1993Représentations de l'étranger et didactique des langues. Didier coll.

### **Thèses :**

1-BECHIRI CAMELIA, Le rôle de la compétence culturelle dans le manuel Scolaire de 2ème année moyenne, mémoire de magistère, université de Constantine, 2008

2-LAMI, L, une didactique de l'interculturel de FLE : oral/écrit au cycle secondaire, Thèse de magistère, en didactique, université de Constantine, 2009.

### **SITOGRAPHIE :**

1-PORCHER Louis sur: <http://classes.bnf.fr/classe/pages/actes/2/porcher.rtf>

2-[http://www.meducatio.edu.dz/directions/secondaire /](http://www.meducatio.edu.dz/directions/secondaire/)

# **ANNEXES**

## Questionnaire à l'intention des apprenants

1- Que connais-tu de la France ?

- Zineddine Zidane
- Paris
- La tour Eiffel
- Noël
- Nicolas Sarkozy
- Les églises
- Le général De Gaulle
- les fromages

2-Quelle idée te fais-tu de la France : positive ou négative?

- Positive  négative

Pourquoi

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

3- Est-ce que tu veux visiter la France ?

- oui  non

Pourquoi.....

.....  
.....

4- Est-ce que tu aimes la langue française ?

- oui  non

Pourquoi.....  
.....  
.....

5- Qu'est-ce que tu veux découvrir de la France ?

- L'histoire
- Us et traditions
- Jours férié
- Fêtes religieuses

6- Le jour du week-end des français c'est :

- Le vendredi
- le samedi
- le dimanche

7- Est-ce que tu aimes porter des vêtements de marque française ?

- oui
- non

Pourquoi

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

8 - Est – ce qu'il y a une différence entre les vêtements de marque française et les vêtements de marque algérienne ?

- oui
- non

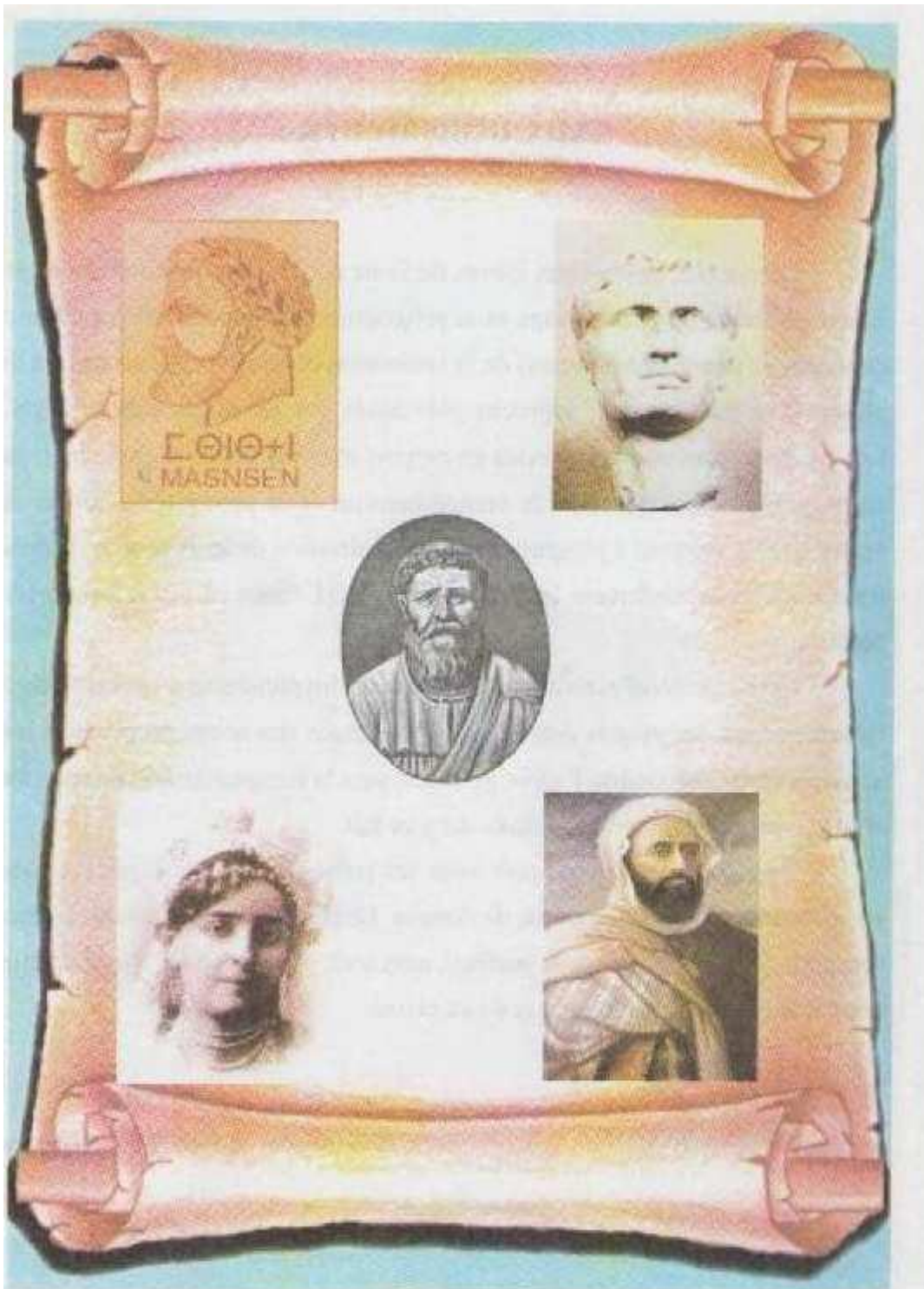
9- Est – ce que tu aimes ton manuel scolaire ?

- oui
- non

10- Qu'est-ce que tu apprends :

- La langue française
- La culture française





### Supplique d'un enfant à ses enseignants.

Apprenez-nous l'enthousiasme,  
Enseignez-nous l'étonnement de découvrir.  
N'apportez pas seulement vos réponses,  
Réveillez nos questions,  
Accueillez surtout nos interrogations,  
Apprenez-nous à respecter la vie.  
Apprenez-nous à échanger, à partager, à dialoguer,  
Enseignez-nous les possibles de la mise en commun,  
N'apportez pas seulement votre savoir,  
Réveillez notre faim d'être,  
Accueillez nos contractions et nos tâtonnements,  
Apprenez-nous à agrandir la vie.  
Apprenez-nous le meilleur de nous-mêmes,  
Enseignez-nous à regarder, à explorer, à toucher l'indicible,  
N'apportez pas seulement votre savoir-faire,  
Réveillez en nous le goût de l'engagement,  
Accueillez notre créativité pour baliser un devoir,  
Apprenez-nous à enrichir la vie.  
Apprenez-nous la rencontre avec le monde,  
Enseignez-nous la rencontre avec le monde,  
Enseignez-nous à entendre au-delà des apparences,  
N'apportez pas seulement de la cohérence et des bribes de vérité,  
Eveillez en nous la quête de sens,  
Accueillez nos errances et nos maladresses,  
Apprenez-nous à entrer dans une vie plus ardente,  
Il y a urgence vitale.

Jacques SALOME (*Psycho-sociologue français*)

#### ANALYSER

- Quelle est la requête essentielle de cet enfant ?
- Parle-t-il uniquement pour lui ou se fait-il le porte-parole de tous les enfants ?

## EXPRESSION ECRITE

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



## EXPRESSION ORALE

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

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

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