

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES
LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET
LANGUE FRANCAISE

N° :



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES
FILIERE : LANGUE FRANCAISE
OPTION : DIDACTIQUE DU FLE

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique
Par: KOZZI Hasna**

Intitulé

**La dimension culturelle dans les textes du manuel
scolaire de 3^{ème} année moyenne à l'école algérienne**

Soutenu devant le jury composé de:

SAADAOUI Salwa	Université Mohamed Boudhiaf M'sila	Président
Mme N. CHIKHI	Université Mohamed Boudhiaf M'sila	Rapporteur
MESSAOUR Amir	Université Mohamed Boudhiaf M'sila	Examineur

Année universitaire : 2017/2018

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE MINISTERE DE
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA**

**FACULTE DES LETTRES ET DES
LANGUES**

**DEPARTEMENT DES LETTRES ET
LANGUE FRANCAISE**

N° :



**DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES
FILIERE : LANGUE FRANCAISE
OPTION : DIDACTIQUE DU FLE**

**Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique
Par: KOZZI Hasna**

Intitulé

**La dimension culturelle dans les textes du manuel
scolaire de 3^{ème} année moyenne à l'école algérienne**

Encadré par : Mme N. CHIKHI

Année universitaire : 2017/2018

*Remerciements et
Dédicace*

Remerciements

Je tiens à remercier, en tout premier lieu, ma professeur tutrice « **Mme N.Chikhi** » qui m'a continuellement soutenue et encouragée tout au long de ce parcours et qui m'a fait l'honneur de diriger ce travail. Ses remarques et conseils m'ont toujours été précieux me permettant d'avancer dans cette longue entreprise et de m'épanouir tant personnellement que professionnellement. La coopération avec elle m'a permis de découvrir que c'est « une professeur qui fait ce qu'elle dit », c'est-à-dire qu'elle donne l'exemple de l'acceptation et du respect de la différence. Avec elle, je ne me suis jamais sentie « étrangère ».

Pour tout cela, je tiens à lui exprimer ma profonde reconnaissance et mes remerciements.

Merci à toute ma famille

Dédicace

Je dédie ce modeste travail

À ma chère mère « Messaouda » qui a tant sacrifié pour moi, qui m'a éduquée pour devenir ce que je suis, sans elle je n'arriverais plus à réussir.

À mon cher père « Aneur » qui a tant rêvé de me voir à l'université, qui s'est fatigué pour que je réussisse mes études.

À mon cher mari « Smail » qui m'a soutenue, m'a supportée et était très patient avec moi.

À mes chers enfants, mes aimables anges que j'adore infiniment « Taha » et « Mouemen ».

À ma chère sœur « Ismahène » qui m'a aidée, m'a soutenue et m'a encouragée durant mes études. Que Dieu réalise tous ce qu'elle voudra.

À ma chère sœur « Loubna » et son mari « Lazhar ».

À mes nièces « Bouthayna », « Yasmine », « Meriem ».

À mes frères.

À ma belle-famille.

Table des matières

Remerciements et Dédicace	3
Table des matières	6
Introduction générale	10

PREMIÈRE PARTIE : le cadre théorique

CHAPITRE I : La dimension culturelle	16
I.1. Introduction	17
I.2. La culture.....	17
I.2.1. Quelques dichotomies.....	20
I.2.1.1. La culture et la civilisation	20
I.2.1.2. La culture et l'identité	21
I.2.1.3. La culture et la langue	23
I.2.2. Eléments de contact des cultures	25
I.2.2.1. Les représentations	25
I.2.2.2. Les stéréotypes	26
I.2.2.3. L'ethnocentrisme.....	28
I.3. La didactique des langues cultures.....	30
I.3.1. Culture et enseignement.....	30
I.3.1.1. L'émergence de la didactique de la culture.....	31
I.3.1.2. Les finalités didactiques de l'enseignement de la culture	32
I.3.2. La compétence culturelle et ses composantes.....	33
I.3.2.1. La composante transculturelle.....	34
I.3.2.2. La composante métaculturelle.....	35
I.3.2.3. La composante interculturelle	35
I.3.2.4. La composante pluriculturelle	35
I.3.2.5. La composante co-culturelle	36
I.4. Conclusion.....	36
 CHAPITRE II : L'enseignement du FLE en Algérie	 37

II.1. Introduction.....	38
II.2. L'enseignement du FLE et les objectifs de son enseignement au cycle moyen	38
II.2.1. Organisation du système scolaire algérien	39
II.2.2. Objectifs de l'enseignement du FLE en 3 ^{ème} AM	40
II.2.3. Le programme de français en 3 ^{ème} AM	42
II.3. Le manuel scolaire	42
II.3.1. Eléments définitoires	43
II.3.1.1. Les fonctions du manuel scolaire.....	43
II.3.1.2. Les caractéristiques d'un manuel scolaire	45
II.3.1.3. Les étapes de conception d'un manuel scolaire.....	47
II.3.2. Eléments culturels	49
II.3.2.1. Le manuel et la culture.....	49
II.3.2.2. Les supports didactiques écrits de la culture.....	51
II.3.2.2.1. Le texte littéraire	51
II.3.2.2.2. Le document authentique	53
II.4. Conclusion	54

DEUXIÈME PARTIE : le cadre empirique

CHAPITRE III : Le manuel de 3^{ème} AM et l'analyse de contenu	56
III.1. Introduction.....	57
III.2. Le manuel scolaire de 3 ^{ème} AM	57
III.2.1. Aspect technique	57
III.2.1.1. Identification du produit.....	57
III.2.1.2. Etude du contexte	58
III.2.2. Aspect pédagogique	59
III.3. L'analyse de contenu	65
III.3.1. Définition et analyse	66
III.3.1.1. Définition de l'analyse de contenu.....	66
III.3.1.2. L'analyse qualitative et l'analyse quantitative	67
III.3.3. Etapes de l'analyse de contenu.....	68

III.3.3.1. La pré analyse	68
III.3.3.2. L'exploitation du matériel	69
III.3.3.3. Traitement, inférence et interprétation des données	70
III.4. Conclusion	70
CHAPITRE IV : Analyse et interprétation des résultats	72
IV.1. Introduction	73
IV.2. La pré analyse.....	73
IV.3. L'analyse quantitative	73
IV.3.1. Classement des textes selon les éléments périphériques (source et auteur).....	73
IV.3.2. Classement des textes selon l'activité dans laquelle ils sont exploités.....	74
IV.3.3. Classement des textes selon leur genre (texte littéraire/document authentique/textes sans source et sans auteur)	75
IV.3.4. Classement des textes à charge culturelle.....	76
IV.3.5. La dimension culturelle à travers les auteurs.....	77
IV.4. L'analyse qualitative	77
IV.4.1. Analyse des textes représentatifs de la culture algérienne.....	84
IV.4.2. Analyse des textes représentatifs de la culture française.....	84
IV.4.3. Analyse des textes représentatifs d'autres cultures.....	88
IV.4.4. Analyse des textes à dimension interculturelle.....	88
IV.5. Interprétation des résultats	90
IV.5.1. Interprétation de l'analyse quantitative	90
IV.5.2. Interprétation de l'analyse qualitative	91
IV.5.3. Interprétation de l'analyse quantitative et l'analyse qualitative	94
IV.6. Conclusion.....	95
Conclusion générale	95
Références Bibliographiques	98
Annexes	98

Introduction générale

On assiste actuellement à une grande tendance à la mondialisation due à la rapidité du développement économique et technologique. À cet effet, les échanges entre les pays et les peuples se multiplient. L'enseignement des langues étrangères devient donc une nécessité.

De nombreuses approches de la didactique se sont intéressées à l'enseignement des langues étrangères mais elles se sont focalisées dans leur ensemble sur l'aspect linguistique. Mais avec l'avènement de l'approche communicative l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère occupe une place particulière, on n'enseigne plus la langue comme un code linguistique ou un système de règles qui régit seulement cette langue mais comme moyen de communication qui favorise les interactions sociales. L'approche communicative a contribué au développement de plusieurs dimensions, entre autres la dimension culturelle qui est une composante fondamentale du processus d'enseignement/apprentissage. Plusieurs études et recherches dans le champ de la didactique se sont orientées ces dernières années vers l'étude des phénomènes culturels.

Une nouvelle branche de la didactique, qui atteste de l'intérêt actuel vers l'enseignement de la culture, a émergé : la didactique des langues-cultures.

L'Algérie comme tous les pays accorde une grande importance à l'enseignement des langues étrangères et l'enseignement du FLE en particulier, qui vise à travers ses programmes à installer chez l'élève algérien des compétences d'ordre linguistique à savoir compréhension et production orales, compréhension et production écrites. Ces objectifs nous mènent à s'interroger sur la place qu'occupe la culture dans les programmes et les manuels algériens de FLE. Le Référentiel Général des Programmes semble répondre à cette interrogation.

« L'enseignement /apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures. (...) Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. Elles contribuent à la

formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique »¹

Si les objectifs de l'ouverture sur le monde et l'accès à la culture universelle sont énoncés clairement dans le programme qu'en est-il du contenu du manuel scolaire ?

Ainsi beaucoup de questions s'imposent : comment la dimension culturelle est-elle envisagée dans le manuel ? Comment la culture se manifeste à travers les textes supports du manuel scolaire ? Le manuel ouvre-t-il à l'élève d'autres horizons culturels ? Le choix des textes du manuel répond-il au besoin de s'ouvrir sur le monde ? La culture française ou plutôt la dimension culturelle de la langue est-elle prise en charge dans la conception de cet outil didactique ? et qu'elle est la part de la culture algérienne ? Vers quelle optique le contenu culturel du manuel est orienté ?

Nous ne pouvons répondre à toutes ces questions à travers un seul travail. Néanmoins, pour peaufiner notre problématique, nous supposons de prime abord que le manuel de FLE est conçu pour l'enseignement du français, il est donc compréhensible qu'il représente la culture de la langue enseignée à savoir la culture française. Néanmoins, étant donné que ce même manuel est utilisé dans un contexte algérien, nous pensons qu'il présentera sûrement la culture algérienne. En nous référant aux finalités et objectifs du programme, il est prescrit clairement que le manuel scolaire est conçu dans une perspective d'ouverture sur les autres cultures.

Préciser notre problématique en choisissant de répondre à une seule question, nous amène à dire qu'à travers le présent travail, nous essayerons de répondre à la question : comment se manifeste la dimension culturelle dans les textes du manuel scolaire de 3^{ème} année moyenne ?

Nous avons choisi cette problématique, en l'occurrence la manifestation de la dimension culturelle dans le manuel scolaire de FLE dans le but de mettre en valeur la composante culturelle pour sensibiliser les enseignants à la nécessité d'installer chez l'apprenant des compétences culturelles qui lui permettent d'agir et interagir dans ce monde complexe et de lutter contre toute sorte de chauvinisme culturel.

¹Programme et document d'accompagnement Français 3^{ème} année moyenne , Office National des Publications Scolaires, 2012 /2013, p. 33

Pour répondre à cette problématique nous allons nous inscrire dans une perspective descriptive en adoptons une technique d'analyse de contenu des textes du manuel de 3^{ème} année moyenne. Le choix du pallier de 3^{ème} AM est purement personnel. En effet, il est en relation direct avec notre expérience personnelle dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE au cycle moyen et d'après le contact fréquent avec ce manuel nous avons pu constater sa richesse en matière de contenu et sa variété en matière des thèmes traités. Nous avons choisi spécifiquement le texte comme objet d'étude à analyser pour cerner le paramètre linguistique de la dimension culturelle.

Nous voulons à travers cette recherche décrire la manière selon laquelle est envisagée la dimension culturelle à travers les textes dans l'objectif de :

- Déterminer la place réservée à la dimension culturelle dans le manuel scolaire de la 3^{ème} année moyenne.
- Voir la place qu'occupe la culture française dans le manuel.
- Déterminer la place accordée à la culture algérienne.
- Déterminer la place accordée aux autres cultures.
- Relever les différents aspects culturels présentés par le manuel.
- Déterminer la perspective selon laquelle est élaboré le contenu culturel du manuel.

Pour mener à bien notre travail de recherche, nous avons recouru à la méthode d'analyse de contenu, étant donné que la nature du thème évoqué nécessite l'adoption de cette méthode qui s'applique respectivement à une composante de notre corpus à savoir le manuel scolaire du FLE de la 3^{ème} année moyenne. C'est une méthode analytique, en ce qu'elle exige une étude minutieuse et détaillée du contenu du manuel scolaire choisi, pour cerner la présence de la dimension culturelle et la manière dont cette dimension est présentée dans ce manuel.

Nous avons d'abord procédé à la construction du corpus en sélectionnant les textes à analyser. Ainsi, notre corpus construit, nous avons effectué une analyse quantitative pour déterminer le degré de manifestation de la dimension culturelle dans le manuel scolaire ; ensuite une analyse qualitative pour relever les différents aspects culturels présentés dans le manuel.

La structure globale de ce travail de recherche se subdivise en quatre chapitres accompagnés d'une introduction générale et d'une conclusion générale. Les deux premiers chapitres forment la partie théorique de la recherche, alors que les deux autres chapitres représentent la partie pratique.

Si nous résumons brièvement, sans trop détailler le contenu de chaque chapitre nous aboutissons à la description suivante : dans le premier chapitre, nous allons essayer de cerner la notion de culture dans le sens le plus large du terme en nous appuyant sur des définitions que donnent certains chercheurs et les relations que cette notion peut entretenir avec d'autres (la civilisation, l'identité, la langue) pour former des dichotomies. Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous avons focalisé notre attention sur la notion de culture dans le champ de l'enseignement/apprentissage du FLE en abordant la didactique des langues cultures, la relation culture/enseignement et la notion de compétence culturelle et ses composantes.

Dans le deuxième chapitre nous nous focalisons sur l'enseignement du FLE en Algérie, ses objectifs et son programme en 3^{ème} année moyenne. Nous allons dresser par la suite une description détaillée du manuel scolaire comme outil didactique (définitions, fonctions, caractéristiques) pour finir le chapitre par la mise en relief de la dimension culturelle avec le manuel scolaire.

Dans le troisième chapitre qui annonce le début de la partie pratique, nous allons commencer par une présentation (description) détaillée du manuel scolaire de 3^{ème} année moyenne. Puis, nous présenterons la technique de recherche à savoir l'analyse de contenu et ses étapes.

Le quatrième et dernier chapitre est réservé à la démarche de l'analyse de contenu, à la construction du corpus à analyser ensuite à l'analyse quantitative et qualitative qui déboucheront sur des résultats soumis à l'interprétation.

PREMIÈRE
PARTIE :
le cadre théorique

CHAPITRE I :
La dimension
culturelle

I.1.Introduction

Dans ce premier chapitre, nous aborderons dans un premier temps les différentes acceptions qui ont été données à la notion de culture et les relations qu'elle peut entretenir avec quelques dichotomies. Il sera question de dissocier les deux notions : Culture et Civilisation, qu'on a tendance à confondre, en donnant la définition propre à chaque terme. Nous essaierons ensuite de mettre en valeur le rapport qui lie la culture à l'identité et celui qui existe entre la langue et la culture. Nous aborderons par la suite quelques notions relatives au contact des cultures à savoir les représentations, les stéréotypes et l'ethnocentrisme.

Nous parlerons, dans un deuxième temps, de la culture dans l'enseignement. Pour ce faire, nous présenterons d'abord la méthodologie qui a fait de la culture un des objectifs de la didactique des langues étrangères qui a émergé dans l'Histoire de la didactique des langues, jusqu'à arriver à parler de la compétence culturelle et ses différentes composantes.

I.2. La culture

Désormais la question de la culture est cruciale dans les sciences sociales et humaines. L'idée moderne de la culture depuis son apparition au 18^{ème} siècle, a constamment suscité des débats très vifs. En effet, quel que soit le sens précis qui a pu être donné au mot – et les définitions n'ont pas manqué -, des désaccords ont toujours subsisté sur son application à telle ou telle réalité. C'est pourquoi il est nécessaire avant d'affranchir toute étude ou expérience scientifique relative à cette notion de culture d'aborder ses différentes acceptions.

Le terme « *culture* » est déjà un mot ancien dans le vocabulaire français. Issu du latin « *cultura* » qui signifie le soin apporté aux champs ou au bétail, il apparaît vers la fin du 8^{ème} siècle pour désigner une parcelle de terre cultivée. Au début du 9^{ème} siècle il ne signifie plus un état (celui de la chose cultivée), mais une action, à savoir le fait de cultiver la terre. En réalité, « *ce n'est qu'au milieu du 16^{ème} siècle que se forme le sens figuré, « culture » pouvant désigner alors la culture d'une faculté, c'est-à-dire le fait de travailler à le développer. Mais ce sens figuré reste peu courant jusqu'à la fin du 17^{ème} siècle et n'obtient guère de reconnaissance académique, il ne figure pas dans la plupart des dictionnaires de l'époque* »².

Nous retenons alors de l'aperçu historique du terme « culture » qu'il est à la fois action et état, et ce qui est entre les deux, à savoir processus de formation. Le culture est donc l'action, de

²Cuche Denys, La notion de culture dans les sciences sociales, Paris, La découverte, 2004, p.08

cultiver la personne ou l'esprit, de développer des facultés créatrices ou d'exprimer la vie d'une communauté. Elle désigne aussi l'état qui est celui de connaissances, d'aptitudes de qualités de l'homme cultivé.

« Elle peut être vue comme le référent de la socialisation, car elle est ce qui donne sens à l'ensemble des pratiques sociales ; elle constitue un espace de référence qui permet à l'homme de se situer dans une relation d'appartenance ou d'exclusion face à un groupe sociale »³.

C'est à Edward Burnett Taylor (1832-1917) anthropologue britannique, que l'on doit la première définition du concept ethnologique de culture :

« Culture ou civilisation, pris dans son sens ethnologique le plus étendu, est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société »⁴.

Cette définition, claire et simple est purement descriptive, objective et normative. Pour Taylor, la culture est l'expression de la totalité de la vie sociale de l'homme. Elle se caractérise par sa dimension collective. Elle est acquise et ne relève pas de l'hérédité c'est-à-dire son origine et son caractère sont inconscients.

Pour C. Lévi-Strauss :

« La culture est un ensemble de systèmes symboliques dont le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion et dans lesquels l'aspect relationnel est déterminant. Pratique mentale et physique, elle appelle en effet l'échange et nécessite la reconnaissance de l'identique et du différent »⁵.

³Cité par GenivièveZarate et al ,Médiation culturelle et didactique des langues, Strasbourg, Conseil de l'Europe,2000.

⁴Cuche Denys, op. cit, p. 16

⁵Cité par GenivièveZarate, et al, op. cit., p. 166

E. Benveniste précise que la culture peut être définie comme « *un ensemble très complexe de représentations organisées par un code de relations et de valeurs [...] est un univers de symboles intégrés en une structure spécifique et que le langage manifeste et transmet* »⁶.

Philippe Blanchet définit la culture comme étant « *un ensemble de schèmes interprétatifs c'est-à-dire un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui* »⁷.

Cuq la définit comme suit « *une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité* »⁸. (Cuq, cité par Cheikh Saadia, 2015 : 50)

Quel que soit l'angle duquel la culture a été définie, toutes les définitions s'accordent à dire que la culture est un système complexe, cohérent, harmonieux dont les relations et les rapports entre ses éléments sont établies selon une logique sociale.

Cependant, Soumia Neciri dans son mémoire affirme qu'il n'est plus question maintenant de culture complexe mais de « complexité culturelle ». Ce passage d'une culture complexe à une complexité culturelle signifie que nous devons considérer la culture comme quelque chose de dynamique, issue de relations produites par la collectivité en vertu d'échanges et d'intégrations. A l'heure actuelle, le terme de culture est devenu populaire, il prend sa place dans le vocabulaire de la communication, et on le retrouve partout chez l'enseignant, le journaliste, le politicien ou le sociologue. Ce qui affirme que ce terme quitte le débat scientifique⁹.

⁶ Cité par Geneviève ZARATE et al, op.cit, p.166

⁷ Ph. Blanchet. L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. In : Ph. Blanchet, O.M. Diaz (Coord.), *pluralité linguistique et approches interculturelles*, revue *Synergies Chili* n°3, GERFLINT/Institut Franco-Chilien, 2007, p. 22

⁸ JP CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, 2002, p. 83

⁹ Soumia NECIRI, Pour une compétence culturelle en français langue étrangère en Algérie : le manuel de FLE de la troisième année secondaire en question, mémoire de magistère sous la direction de Pr Jean-Christophe PELLAT, Université de Ouargla, 2011, p.

I.2.1. Quelques dichotomies

Dans le champ définitoire du terme « culture », nous avons rencontré des dichotomies que nous ne pouvons ignorer dans le cadre de cette recherche. Ainsi, nous présentons ci-dessous les dichotomies les plus récurrentes afin de rendre compte des notions qui sont généralement associées au terme « culture ». En l'occurrence : la civilisation, l'identité et la langue.

I.2.1.1. La culture et la civilisation

Dans sa définition du terme culture, Taylor parle de civilisation. Ce qui suppose l'existence d'un rapport plus au moins pertinents entre les deux notions. Mettre le point sur la relation culture-civilisation implique d'emblée de délimiter le champ sémantique de cette dernière.

Le terme de civilisation existait depuis longtemps mais sa signification a évolué en fonction du développement des sciences humaines et sociales. Parmi les définitions largement utilisées nous retenons celles données par le dictionnaire de didactique des langues étrangères et secondes :

- a) « *Le fait de civiliser ou se civiliser* ».
- b) « *Ensembles de caractère communs aux sociétés évolués* ».
- c) « *Ensemble de caractère proposés à une société quelconque.* »¹⁰

Les deux premières acceptions présentent un degré élevés d'ethnocentrisme et divise les sociétés en deux catégories : « *peuples civilisés* » développés, évolués, et « *peuples non-civilisés* » barbares ou sauvages.

Cependant, la dernière signification semble être plus objective et scientifique et sur lequel ont porté les travaux menés dans les sciences humaines et sociales et la didactique des langues-cultures en particulier.

¹⁰R. Galisson et D.Coste, Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, 1988, p. 88

Toutefois, Brons Lajos note que le conflit déclenché à la fin du 18^{ème} siècle entre culture et civilisation a constitué un conflit entre deux visions différentes du monde. D'un côté, le slogan des Lumières qui parlait de progrès, de rationalité et d'universalisme était résumé dans le concept de civilisation. De l'autre côté, les opposants aux Lumières utilisaient le terme « culture » comme leur slogan pour désigner la tradition, la diversité, le développement naturel...¹¹

En se référant à la même source, nous pouvons dire qu'au fil des temps ces deux termes ont pris les significations suivantes :

Le terme « civilisation » est utilisé pour décrire :

- Un processus de développement social et intellectuel des nations ;
- L'étape acquise par le monde occidental durant les Lumières;
- le monde occidental lui-même ;
- les aspects de la réalité sociale, étroitement associés à la raison(rationalité) : technologie, économie et leurs produits.

Le terme « culture » est utilisé pour décrire :

- les étapes de développement des nations de la période d'avant-Lumières ;
- des institutions, valeurs et pratiques non occidentales ;
- les aspects de la réalité sociale, étroitement associés à l'esprit (et non à la raison),les aspects considérés d'être irrationnels et/ou traditionnels : modes de vie, habitudes, coutumes, pratiques, normes traditionnelles, valeurs, les beaux-arts¹².

Selon le champ scientifique au sein duquel la culture et la civilisation ont été traitées, elles ont reçu de nombreuses significations divergentes ce qui impose à tout chercheur le devoir de se positionner avant d'entamer une recherche dans le domaine de la culture.

I.2.1.2. La culture et l'identité

Aborder la notion de la culture et les relations qu'elle peut entretenir avec l'identité qu'elle soit individuelle ou collective nous mène à poser les questions suivantes :quelle est la nature

¹¹ Brons Lajos, Rethinking the culture-Economy Dialectic, Faculty of Spacial Sciences, University of Groningen, the Netherlands, 2005, p.105-111

¹²Ibid.

de l'identité humaine ? Comment se construit-elle et quel est le rôle de la culture dans l'identification de l'être humain ?

Selon la littérature scientifique, l'identité humaine se qualifiant à la fois comme identité sociale, vu que l'individu est membre d'une société ou groupe social donné, se forme à un degré considérable par l'appartenance individuelle à un ou plusieurs groupes sociaux précis. Comme Tajfel le souligne l'identité sociale est « *cette partie du soi qui résulte de la connaissance de l'individu qu'il fait partie d'un ou des groupe(s) social/aux, associée à la valeur et l'importance affective attribuées à cette particularité d'y appartenir*¹³ » (Tajfel 1981 : 255 ; cité par Androniki Charitonidou, 2012, p.94)

Nous considérons dès lors que l'identité individuelle et sociale peut être envisagée comme concept lors de son traitement, sa délimitation et sa définition par les différentes approches et comme processus lors de la mise en œuvre par l'individu de mécanisme psychologiques et sociaux pour la construction et l'identification du soi.

En outre, confronté à la question majeure de « *qui suis-je* », l'individu entre (se trouve) dans un processus de construction de sa personnalité de base, ce qui le conduit à établir son identification par rapport à soi et aux autres.

« Deux facteurs principaux déterminent cette personnalité de base : les traits individuels, biologiques et psychologiques propres à l'individu et les éléments culturels de l'environnement social, restreint ou plus élargi :

- *famille, école, communauté, groupes sociaux, etc. au sein duquel l'individu vit, agit et interagit.*
- *Les mécanismes biologiques et psychologiques et les facteurs sociaux sont en permanente interaction. Ils constituent et forment la personnalité de l'individu selon une dynamique commune de construction identitaire »*¹⁴(cité par Androniki Charitonidou , 2012 , p.95)

¹³Androniki Charitonidou, L'introduction de la dimension interculturelle dans les nouveaux curricula : L'enseignant grec face à l'innovation ,thèse de doctorat sous la direction de Michel Candelier, Université du Maine, 2012, p .94

¹⁴Androniki Charitonidou, op. cit, p. 95

Donc nous pouvons dire que la culture influence considérablement l'aspect sociologique et psychologique de la vie de l'individu. Nous retenons également que l'identité et la culture sont liées intimement. Toute société humaine transmet sa culture à ses membres de génération en génération en formant ainsi leurs pensées et conduites.

Ainsi, par sa seule appartenance à une société donnée l'individu forge sa propre identité marquée par des traits, des fonctions et des comportements directement attachés à la culture de la société d'appartenance. Benedict et Margaret Mead l'affirme : « *le modèle culturel particulier à une société donnée détermine l'éducation de l'enfant* »¹⁵ (cité par Androniki Charitonidou , 2012 , p.96)

I.2.1.3.La culture et la langue

Enseigner une culture étrangère dépend de l'enseignement de la langue étrangère car toute langue est porteuse d'indices culturels. Cette affirmation implique une relation d'appartenance réciproque vérifiable entre les deux entités.

Lévi-Strauss présente l'étude de cette relation sous trois angles « *une langue peut être considérée, soit comme un produit de la culture ordinaire dans laquelle elle est en usage, soit comme une partie de cette culture, soit comme condition de celle-ci* »¹⁶. (Lévi-Strauss, cité par Florence Windmuller , 2015 , p.39).

Certainement, une langue est un produit culturel. C'est un système de signes conventionnels crée par un groupe social, présumé responsable de son invention, son évolution, sa reconnaissance, son utilisation et sa transmission. En effet, la langue est une partie de la culture, car elle est utilisée par ses locuteurs pour codifier et caractériser les composantes culturelles de leur société. La langue est aussi un objet culturel nécessaire dont la diffusion dans le monde est assurée par de nombreuses institutions. C'est l'action sociale à travers laquelle une culture peut s'exprimer et se transmettre, car c'est au moyen de la langue que nous accédons et nous comprenons une culture.

¹⁵Androniki CHARITONIDOU, op.cit, p.96

¹⁶ Florence Windmuller, « Apprendre une langue, c'est apprendre une culture. Leurre ou réalité », GIESSENER Elektronische Bibliothek, 2015, p. 39

Du point de vue sociolinguistique, la langue est un indice d'appartenance à une communauté ou groupe social. La langue et ses différentes variétés permettent à tout individu d'opérer des choix qui traduisent sa conformité aux normes et valeurs ou sa divergence. Les variétés de langue sont une preuve incontestable de l'existence de l'identité culturelle qui reflète une certaine appréhension du monde.

La relation d'interdépendance entre la langue et la culture se manifeste aussi sur le plan lexical. Gallisson(1988) précise que les mots portent une « *charge culturelle partagée* »¹⁷ (cité par Florence Windmuller , 2015 , p.40).

Ce sont les valeurs propres à une langue et qui appartiennent à la culture de référence (le référent culturel). Selon Florence Windmuller¹⁸ (2015) l'évolution historique du sens de certains mots permet de renseigner sur certains faits historiques et culturels préexistants. Ils permettent de même d'expliquer certains faits de société actuels. Les néologismes en sont l'exemple. Par exemple pour comprendre le sens linguistique des termes « *nouveau pauvre* » et « *SDF* », il faut connaître les caractéristiques de l'environnement socioculturel qui sont à l'origine de leur création. Aussi le changement graduel de la signification de certains mots se fait en parallèle avec l'évolution du contexte social et culturel. Nous citons comme exemple illustratif le terme « travail » qui a signifié longtemps l'effort, le moyen de vivre et de survivre. Actuellement il est associé à la reconnaissance sociale.

En guise de conclusion, nous pouvons retenir que le couple langue et culture ne sont plus que les deux facettes d'une même médaille. La langue véhicule une culture, elle est même un produit culturel, un moyen de transfert et d'accès à la culture. Pour cette raison, nombreuses personnes, dans le champ de l'enseignement des langues s'accordent à dire que l'objectif premier de l'enseignement des langues est la découverte d'autres horizons culturels. De là apparaît mieux l'importance du binôme langue-culture maternelle et langue-culture étrangère et les mesures dans lesquelles on peut vérifier, réaliser leur enseignement binaire.

¹⁷Florence WINDMULLER, op.cit,p.40

¹⁸ Ibid.

I.2.2. Eléments de contact des cultures

La mobilité des individus est une des moteurs de développement de la didactique des langues étrangères. Le contact des langues mène forcément au contact des cultures et dans le domaine de la didactique des langues cultures, nous avons rencontré quelques éléments engendrés par ce contact. Nous nous pouvons ignorer ces éléments que la didactique des langues cultures met en relief et parfois soumet à des pratiques pédagogiques telles que : travailler sur les représentations, travailler sur les stéréotypes pour les changer et lutter contre l'ethnocentrisme pour évoluer dans une perspective d'ouverture sur les autres cultures à travers l'enseignement des langues étrangères.

I.2.2.1. Les représentations

L'homme est un être social. Il naît, évolue et vit au sein du groupe ou de la communauté. La relation qu'entretient l'être humain avec son environnement physique et social crée chez lui des besoins de découverte, de maîtrise et de gestion des problèmes issus de cette rencontre. Cette interaction est à l'origine des représentations qui se présentent comme des données empiriques, observables, significatives pour l'individu qui les porte et celui qui les observe. Denise Jodelet propose la définition qui suit :

« la représentation est une forme de connaissance courante, dite 'de sens commun', caractérisée par les propriétés suivantes :

- 1. Elle est socialement élaborée et partagée.*
- 2. Elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'enseignement (matériel, social, idéal) et d'orientations des conduites et communications.*
- 3. Elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social¹⁹...»* Denise Jodelet, cité par Françoise Abdel-Fattah, 2006, p. 151.

La construction de la représentation est loin de toute logique scientifique. Ainsi elle est assimilée à un « *savoir de sens commun* » ou « *naïf* ». C'est une forme de pratique sociale imposée par le groupe. Elles sont observables et se manifestent dans de nombreuses

¹⁹ Françoise Abdel-Fattah , Représentations interculturelles et identités en présence dans l'enseignement de la culture française en Jordanie ,thèse de doctorat sous la direction de madame le professeur Gisèle Holtzer ,Université de Franche –Comité de Besançon , 2006, p. 151

occasions : « *Elles circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels ou spatiaux* »²⁰. Elles sous-tendent la vie sociale et culturelle des groupes ainsi que les échanges interindividuels.

André Yves définit la représentation comme : « *Les produit de la pensée ordinaire, telle qu'elle se matérialise dans les croyances, les discours et les conduites de l'individu* »²¹.

Comme la langue est un produit social et culturel, beaucoup de représentations se forment autour de sa pratique notamment lorsqu'il s'agit de l'étude ou du contact avec une langue étrangère. Il est donc intéressant de voir comment les apprenants du FLE se forgent des conceptions du contact avec le français et élaborent des représentations sur le système linguistique et son fonctionnement et la relation qui peut exister entre l'aspect linguistique et l'aspect culturel.

Il résulte que la représentation est une forme de connaissance partagée par tous les membres de la société et qui comportent plusieurs éléments : attitudes, opinions, croyances, valeurs, idéologies. Elles peuvent être positives ou négatives. C'est un système de savoirs pratique (opinions, images, attitudes, préjugés, stéréotypes, croyances), générées en partie dans des contextes d'interactions interindividuelles ou/et entre groupes. Le cours de FLE peut ainsi être l'occasion pour l'apprenant de connaître un nouveau système linguistique et culturel, peut-être tout à fait différent du sien. Il semble évident que le manuel scolaire a un rôle capital à jouer dans ce processus. Il doit développer chez l'apprenant un désir d'apprendre une langue étrangère, et de s'ouvrir aux autres cultures. La présence de certaines images stéréotypées, et l'absence de traits culturels représentatifs reflètent dans certains manuels la persistance des représentations erronées.

I.2.2.2. Les stéréotypes

Parler des représentations implique la prise en compte du concept des stéréotypes qui constituent un phénomène largement répandu. Les apprenants d'une langue étrangère n'abordent pas leur nouveau domaine d'étude occulté de toutes représentations ; leur

²⁰Françoise Abdel-Fattah, op.cit.

²¹Jean. Andre.Y, « La transposition didactique en français », pratiques n° 97-98, Metz, CRECEF, 1998, p. 26

connaissances sur la langue cible ne se réduisent pas à une page blanche. Cependant, la plupart d'entre eux, pour ne pas dire tous, dans le contexte algérien, n'ont eu que de rares contacts avec des Français et ne sont jamais allés en France. Ils disposent pourtant de savoirs préalables sur la France et la langue française. Ces savoirs ne sont d'ailleurs pas forcément spécifiques au contexte français, mais s'inscrivent en partie dans le contexte plus large de l'Europe ou de l'Occident. Alors pour enseigner la culture française, il serait donc nécessaire de filtrer les savoirs antérieurs des apprenants. La réflexion sur les relations qui peuvent exister entre l'apprentissage linguistique et culturelle d'une langue étrangère et les représentations des apprenants sur ce pays étranger et son peuple constitue une démarche d'exploitation dans une optique interculturelle. Parmi ces représentations se logent un certain nombre de stéréotypes. L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère implique l'introduction des paramètres culturels soit par leur présence dans les manuels d'apprentissage soit parce qu'ils sont sollicités par les apprenants soit parce qu'ils jaillissent à travers le lexique, de ce que Robert Galisson nomme les mots à charge culturelle partagée. Or cette sollicitation est très souvent basée sur des stéréotypes. Qu'est-ce que c'est alors les stéréotypes ?

Initialement utilisé dans le travail typographique pour désigner un moulage de plomb destiné à la réalisation d'un cliché, le terme « *stéréotype* » a été introduit dans les sciences humaines en 1922 par le journaliste américain Walter Lippmann qui l'a décrit alors comme « *une image dans notre tête* »²². Il voulait, par cette métaphore, décrire des opinions préalablement établies et des images vite élaborées. En effet, l'opinion collective ou individuelle se nourrit de représentations ou d'images qui permettent aux sujets de concevoir leur vision du monde.

Pour Bardin :

« Le stéréotype est " l'idée que l'on se fait de..." , " l'image qui surgit spontanément lorsqu'il s'agit de..." , c'est la représentation d'un objet (chose, gens, idée) plus au moins détachée de sa réalité objective ; partagée par les membres d'un groupe avec une certaine stabilité. Il correspond à une mesure d'économie dans la perception de la réalité puisqu'une composition sémantique toute prête, généralement très concrète et imagée, organisée autour de quelques éléments symboliques simples, vient

²² Gilles Ferréol et Guy Jacquois, Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles, Paris, Arman Colin, 2004, p. 330

immédiatement remplacer ou orienter l'information objective ou la perception réelle »²³

Cette définition souligne des aspects essentiels de la notion de stéréotype. Le stéréotype est un constituant des représentations sociales, c'est une réaction première activée de manière automatique. C'est un calque sélectif qui englobe un nombre limité de références à la réalité. Il est durable et résiste au changement. C'est un produit anonyme dont le récepteur est le public. Les stéréotypes en tant que tels conduisent vite à l'élaboration d'évaluations et des jugements particulièrement hâtifs sur autrui et par conséquent, à la formation des préjugés et des conduites de discriminations positives ou négatives (la France est le pays des parfums, la haute couture, la cuisine fine par exemple). Ce sont « *le plus souvent, des stéréotypes, mais d'une part, ceux-ci font partie de la réalité et cela n'aurait aucun sens de vouloir les supprimer [...] c'est souvent le seul paramètre que nous connaissons d'une culture étrangère* »²⁴.

Porcher continue à s'en interroger : « *Combien d'entre nous connaissent autre chose sur la Chine que son immense population, voire la muraille de Chine ? Les stéréotypes sont toujours là, mais il est valable de les comprendre et de les évaluer, parce qu'ils font partie de notre réalité* »²⁵

Les stéréotypes sont importants dans l'étude de la notion de culture. Le besoin de les reconnaître, les respecter et les comprendre s'impose. Toutefois il convient d'éviter prudemment les stéréotypes collectifs. On doit alors se servir des stéréotypes comme point de départ dans l'apprentissage culturel en les expliquant aux apprenants et en les prenant en compte dans la conception du manuel scolaire. Par ailleurs, si la connaissance d'une langue et d'une culture permet de dépasser l'ethnocentrisme, les relations entre les deux renforceront et enrichiront la capacité d'apprendre.

I.2.2.3. L'ethnocentrisme

L'ethnocentrisme ou le chauvinisme culturel est la tendance selon laquelle on considère le monde avec sa propre culture ou son propre groupe comme modèle de référence. C'est au

²³ Bardin L, *L'analyse de contenu*, Paris, P.U.F, 1980, p. 51

²⁴ Louis Porcher, *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette, 2004, p. 52

²⁵ Ibid.

sociologue américain William G. Sumner que l'on doit la création de ce mot qui apparaît pour la première fois en 1906 dans son ouvrage *Folkways*. Selon sa définition :

« [L'ethnocentrisme] est le terme technique pour cette vue des choses selon laquelle notre propre groupe est le centre de toutes choses, tous les autres groupes étant mesurés et évalués par rapport à lui [...] chaque groupe nourrit sa propre fierté et vanité, se targue d'être supérieur, exalte ses propres divinités, et considère avec mépris les étrangers. Chaque groupe pense que ses propres coutumes (Folkways) sont les seules bonnes et s'il observe que d'autres groupes ont d'autres coutumes, celles-ci provoquent son dédain »²⁶ (cité par Denys Cuche, 2004, 21).

L'attitude ainsi décrite semble bien universelle, sous des formes diverses selon les sociétés. Comme l'a écrit Lévi-Strauss, les hommes ont toujours eu du mal à envisager la diversité des cultures comme un *« phénomène naturel, résultant des rapports directs ou indirects entre les sociétés »* [1952].

En effet, *« La plupart des peuples dit « primitifs » considèrent que l'humanité cesse à leurs frontières ethniques ou linguistiques, et c'est pourquoi ils se désignent souvent eux-mêmes par un ethnonyme qui signifie selon les cas, « les hommes », « les excellents », ou encore « les vrais », par opposition aux étrangers qui ne sont pas reconnus comme des êtres humains à part entière »²⁷. A cet égard, Bodin et Fant précisent que : « On part de l'idée que notre comportement et notre référent culturel ou celui de notre groupe est le meilleur, cela consciemment ou inconsciemment. En conséquence, il semblerait que nos attitudes deviennent indésirables, bizarres ou inhabituelles à tous les égards »²⁸*

Par ailleurs, la vision ethnocentrique et les stéréotypes n'ont pas forcément des effets négatifs dans l'apprentissage de la culture dans la mesure où le recours à l'utilisation de sa propre culture et ses propres valeurs pour apprendre celles d'autrui est fréquent et compréhensible. Bodin et Fant soulignent que c'est seulement lorsqu'on refuse d'enlever nos *« lunettes culturelles »²⁹* qu'on peut avoir de mauvaises interprétations, mélanges d'irritations, qui

²⁶ Denys Cuche, op. cit., p. 21

²⁷ Ibid.

²⁸ Bodin et al, *De la culture à la culture*, Stockholm, Bonnier, 1995, p. 18

²⁹ Ibid., p. 16

deviennent négatives voire nuisibles. Bodin et Fant (1995 : 18) proposent deux démarches³⁰ pour lutter contre l'ethnocentrisme et les stéréotypes :

- Il faut de prime abord être conscient et tolérant envers nous-mêmes et ceux ayant une culture étrangère afin d'apprendre et comprendre les situations suggérées "inconfortables".
- Il faut en second bien augmenter les connaissances des différentes cultures, en matière de culture universelle.

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, on se trouve face d'une multitude de repères culturels d'une personne ou d'une société. Malgré l'existence de plusieurs traits égaux dans la vie quotidienne comme la condition de vie, les valeurs, les croyances, les comportements rituels, le savoir-vivre, pour ne citer que celles-ci, le terme de la culture a plusieurs ampleurs. De ce fait, plusieurs difficultés d'ordre linguistique, sémantique mais aussi culturel peuvent jaillir lors de l'apprentissage d'une langue étrangère

I.3.La didactique des langues cultures

Afin de faire le tour d'horizon de la notion de culture dans une configuration didactique, nous avons jugé utile d'éclairer d'abord la relation entre la culture et l'enseignement des langues pour ensuite aborder la notion de compétence culturelle et ses composantes.

I.3.1. Culture et enseignement

Mettre en lumière la relation entre la culture et l'enseignement reviendrait à se pencher essentiellement sur l'enseignement des langues étrangères qui a à un certain moment intégrer en didactique l'enseignement et l'apprentissage de la culture pour la définir par la suite comme cinquième compétence de la langue avec les deux compétences orale et celles écrites. Ainsi, nous commençons par explorer la place de la culture dans les méthodologies d'enseignement des langues étrangère pour comprendre comment la culture a trouvé sa place dans les finalités didactiques de l'enseignement des langues étrangères pour avoir vers la fin le statut de compétence.

³⁰Bodin et al, op. cit.,p.18

I.3.1.1.L'émergence de la didactique de la culture

La didactique des langues est en évolution constante dans un souci de renouvellement et d'efficacité. L'avènement d'une nouvelle méthode vise en premier à combler les lacunes et les insuffisances de celle qui la précède. La méthode traditionnelle s'est focalisée principalement sur la lecture et la traduction en considérant que pour accéder à la culture il suffit de lire, s'informer sur les grandes réalisations et les spécificités des cultures. Les méthodes dite directe, active, audio-orale et audio-visuelle, elles marginalisent l'aspect culturel et visent à former des apprenants capable de produire des énoncés en langue étrangère occultés des traits-culturels. Avec l'avènement de l'approche communicative au début des années soixante-dix le but primordial de l'enseignement des langues devient la communication. Désormais la compétence de communication est l'objet de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ce qui impose la nécessité de recourir aux valeurs et aux comportements sociaux.

Depuis une décennie, on constate que la composante culturelle s'impose progressivement comme objet à part entière de l'enseignement/apprentissage des langues (FLE). On accorde de plus en plus d'intérêt à l'enseignement des langues étrangères et leurs cultures et les problèmes qui surgissent du contact des langues et des cultures.

En outre, le but de réussir la communication a poussé les partisans de l'approche communicative à s'intéresser à la culture de l'apprenant, à ses représentations et à la culture cible. Aujourd'hui, on considère l'apprentissage d'une langue étrangère et sa culture comme un processus de reconstruction permanente des représentations de l'apprenant vis-à-vis de cette culture. Le contact avec une autre langue et culture permet à l'apprenant de mettre en jeu ses propres représentations avec les spécificités de cette culture cible.

La valeur de la culture est maintenant reconnue que ce soit pour communiquer efficacement dans des situations réelles, ou pour s'enrichir intellectuellement et accomplir des tâches dans la société. En effet, depuis maintenant une vingtaine d'année, la culture s'est imposée comme un objet à part entière de l'enseignement/apprentissage des langues et comme un objet de recherche d'une discipline « la didactique des langues » que beaucoup de ses spécialistes appelant d'ailleurs désormais pour cette raison « didactiques des langues-cultures.

I.3.1.2. Les finalités didactiques de l'enseignement de la culture

L'enseignement culturel a une grande importance. C'est une composante nécessaire dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans la mesure où elle est liée fortement avec les compétences générales que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir.

➤ Le savoir

Le mot savoir renvoie forcément aux connaissances culturelles que l'apprenant doit acquérir, il découle des différentes disciplines comme l'histoire et la géographie. Ces connaissances sont nécessaires pour l'acquisition langagière et pour la compréhension des supports ; le but principal c'est de mettre l'accent sur les traits culturels qui caractérisent telle ou telle culture c'est-à-dire la connaissance des valeurs et des idées partagées de certains groupes sociaux de l'autre côté du monde.

Le savoir socioculturel constitue les traits distinctifs qui caractérisent une société. Il regroupe les connaissances de la société et de la culture des gens qui parlent la langue étrangère. Il comporte des données construites par la vie quotidienne, les relations interpersonnelles, les valeurs, les croyances, les comportements, le savoir-vivre, les comportements rituels.

La prise de conscience interculturelle permet à l'apprenant de reconnaître le différent et le commun entre sa culture d'origine et la culture cible.

➤ Le savoir-faire

Le savoir-faire comprend plusieurs caractères :

- La capacité d'établir les traits distinctifs entre la culture d'origine et la culture cible.
- Donner l'importance à la notion de culture en mettant des stratégies pour installer un contact avec des gens d'une autre culture.
- La capacité de gérer des situations de malentendu et de conflits culturels.
- La capacité à comprendre et à aller au-delà des relations superficielles stéréotypées.
- La capacité de jouer le rôle d'un intermédiaire culturel entre sa culture et la culture étrangère.
- La capacité de relativiser sa culture et de rapprocher les deux cultures.

➤ Le savoir-être

Le savoir-être est l'aptitude d'établir et maintenir une attitude de tolérance envers la culture étrangère et éviter toute pensée ethnocentrique. Comme les connaissances et les aptitudes sont nécessaires pour réussir la communication, les traits personnels liés à l'identité (les attitudes, motivation, désir de communiquer, les traits de personnalité, les styles cognitifs, les valeurs et les croyances religieuses) jouent également un rôle déterminant.

I.3.2. La compétence culturelle et ses composantes

Lors de notre tentative de cerner le champ théorique de la notion de culture et sa place dans le domaine d'enseignement/apprentissage. Il semble pertinent d'aborder la compétence culturelle. De ce fait la question à laquelle nous essayer de répondre est : Qu'est-ce que la compétence culturelle ?

La première définition que suggère le mot « *compétence* » est la capacité de faire quelque chose. Une compétence implique « *être en mesure de* », « *apte de* » quelque chose. La compétence dans son sens le plus communément admis, est un « savoir », un « savoir-faire », un « savoir-être » liés à la connaissance, ces « savoirs » peuvent être appliqués aux différents contextes académiques, professionnels ou sociaux. Dans le domaine d'enseignement/apprentissage. L'enseignement de la culture de la langue cible vise en premier lieu à installer une compétence dite culturelle. Quelle définition pour « *compétence culturelle* » ? Pour répondre à cette question, il faut contraster les explications de différents auteurs sur « *la compétence culturelle* ».

Parmi les définitions de « *compétence culturelle* » nous pouvons souligner celle de Louis Porcher car elle englobe tous les objectifs principaux de cette compétence :

« la compétence culturelle est la capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes en situation)³¹ ». (Porcher, 1888, p :92 cité par Lucia Fernandez Pinéro, 2016,p.20 - 21) :

³¹ Lucia Fernandez Pinéro, La compétence culturelle en classe de FLE : proposition d'activités, mémoire de master sous le tutorat de Belen Artumedo Guilen, Université de Valladolid (Espagne), 2016, p. 20-21

La compétence culturelle répond au besoin d'étudier la culture et la langue en parallèle afin d'optimiser la communication des apprenants. Nous voyons ici l'usage du verbe « *anticiper* ». Connaître l'aspect culturel de la langue cible permet à l'apprenant de prévoir ce qui va se passer. Si l'apprenant connaît les codes culturels d'un pays, il peut réagir adéquatement dans toute situation de communication interculturelle.

Dans sa définition Louis Porcher met en valeur l'importance de l'acquisition de la compétence culturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : « *La compétence culturelle permettrait alors à l'apprenant de communiquer et d'interpréter le message selon le contexte, le lieu, le moment, les personnes*³² » (Rondeau, De Janon Torres, 2014, p : 33 cité par Lucia Fernandez Pinéro, 2016, p. 21). Elle permet aux apprenants de s'adapter à n'importe quelle situation avec un interlocuteur de la langue cible.

La compétence culturelle englobe donc toutes les connaissances et les habitudes d'une société, elle favorise l'analyse entre la culture et la langue et leurs implications pratiques. L'incorporation de cette compétence culturelle en classe de FLE implique la connaissance de la culture (la Culture avec un grand C et la culture avec un petit c) de la France ou/et des pays francophones. Dans cette même perspective Christian Puren, qui a bien développé la notion de compétence culturelle, l'a décomposée en cinq composantes.

I.3.2.1. La composante transculturelle

L'étude des œuvres et des écrits des grands auteurs français classiques permet d'extraire un bon nombre de valeurs qui existent ou peuvent exister dans d'autres cultures telle la culture maternelle des apprenants de FLE. L'aptitude de reconnaître ces valeurs universelles, dites valeurs humanistes ou encore ce qui est regroupé actuellement sous le nom de « *la Philosophie des Droits de l'Homme*³³ », n'est autre que la composante transculturelle ou la transculturalité. C. Puren, (2000) l'a défini comme étant « *la capacité à reconnaître son semblable dans tout être humain*³⁴. »

³² Ibid, p. 21

³³ Christian Puren, « La compétence culturelle et ses composantes », In *Savoir et formation Recherche&Pratiques*, N°= 3, 2013, (En ligne). URL : [http : //WWW.Christianpuren.com /mes-travaux-listes-et-liens /20136/](http://WWW.Christianpuren.com/mes-travaux-listes-et-liens/20136/) , p : 05, consulté le 03 /02/2018 à 20:05.

³⁴ Ibid.

I.3.2.2.La composante métaculturelle

Si la composante transculturelle permet de tirer les ressemblances entre la culture étrangère et la culture indigène. La composante métaculturelle consiste à étudier les spécificités de la culture étrangère afin de fournir aux apprenants des connaissances nécessaires qui leur permettent de comprendre cette culture. La méta culturalité se manifeste en classe de FLE à travers l'étude et l'analyse des documents authentiques (représentatifs de la culture étrangère) comportant des trait relevant de la culture étrangère. « *Capacité à mobiliser les connaissances culturelles acquises et extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos / à partir de documents authentiques représentatifs de la culture étrangère, consultés en classe de chez soi*³⁵ » C. Puren (2000 : 38).

I.3.2.3.La composante interculturelle

Christian Puren la définit comme étant « *Celle qu'on utilise dans un cadre de communication avec des étrangers dans le cadre de rencontres, d'échanges, de voyages ou de séjours*³⁶ » Puren C (2000). La diversité culturelle dans les situations de communication peut susciter des problèmes dus souvent aux incompréhensions ou aux représentations et préjugés relatifs à la culture de l'autre. La composante interculturelle travaille les erreurs ou les malentendus qui peuvent apparaître notamment lorsque les interlocuteurs se réfèrent à leurs propres cultures pour interpréter les messages émus lors des situations de communication. L'objectif principal de la composante interculturelle c'est favoriser la communication en développant des attitudes de respect, de tolérance, d'empathie, de relativisme culturel et réduire l'ethnocentrisme et les idées superficielles de certains stéréotypes.

I.3.2.4.La composante pluriculturelle

La coexistence de plusieurs cultures dans la même nation est l'une des phénomènes de la complexité culturelle. Pour vivre ensemble au sein d'une communauté multiculturelle il est nécessaire d'adopter des attitudes et des comportements qui facilitent la cohabitation et le croisement des cultures différentes. C'est ce qui englobe la composante pluriculturelle que C.

³⁵ Ibid.p.38

³⁶ Ibid. p. 05

Puren l'a défini comme étant : « *la capacité à gérer culturellement le vivre ensemble dans une société multiculturelle*³⁷ ».

I.3.2.5.La composante co-culturelle

Le principe de la composante co-culturelle est le même que celui de la composante pluriculturelle sauf que la composante co-culturelle dépasse les attitudes et les comportements. Elle vise à mettre en place une culture d'action commune. Les individus de diverses cultures sont amenés à co-agir ensemble pour entretenir leur intérêt. Comme l'affirme C. Puren dans cette définition : « *capacité à adopter et/ou créer une culture d'action commune avec des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun*³⁸ ».

I.4.Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons essayé de circonscrire le champ théorique de la notion de culture. Les différentes définitions et notions que nous avons abordées, nous ont permis de concevoir les paramètres d'analyse de la dimension culturelle et leurs manifestations et de tracer une perspective d'interprétation des résultats.

³⁷C Puren, op.cit.

³⁸ Ibid.

CHAPITRE II :
L'enseignement du
FLE en Algérie

II.1. Introduction

Parler du 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. Mais à l'heure de la mondialisation, l'enseignement des langues étrangères s'impose dans le monde entier. Les objectifs de cet enseignement ne se limitent pas seulement à l'apprentissage des compétences linguistiques d'une langue donnée, mais ils s'étendent aussi à des compétences culturelles. Qu'en est-il de l'enseignement du français en Algérie ?

Dans le présent chapitre nous nous intéresseront à l'enseignement du français en Algérie, au statut du français comme langue étrangère, à l'organisation du système éducatif algérien pour nous focaliser vers la fin sur l'enseignement du FLE au cycle moyen.

Par la suite, il sera question du manuel scolaire. Nous allons explorer cet outil didactique (définition, fonctions et caractéristiques) puis mettre en valeur le rapport entre le manuel et la culture.

II.2. L'enseignement du FLE et les objectifs de son enseignement au cycle moyen

En conséquence à l'histoire coloniale qui a duré 132 ans, la langue française a toujours été présente en Algérie parallèlement aux autres langues maternelles ainsi qu'à l'arabe moderne de scolarisation. Cette langue est enseignée aux Algériens depuis l'époque coloniale où elle avait le statut de seule langue de l'école. Après l'indépendance, ce statut s'est transformé en « langue seconde » pour avoir actuellement celui de « langue étrangère ». Elle devient alors une langue d'enseignement, on lui accorde plus d'intérêt. Elle est présente dans le système scolaire algérien à tous les niveaux (primaire, moyen, secondaire). À l'université, le français est langue d'étude pour la majorité des filières scientifiques. D'une année à une autre, les réformes se succèdent dans le but d'améliorer l'enseignement/apprentissage du français. Cependant, depuis les réformes de 1976, qui ont instauré et généralisé l'usage de l'arabe, l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie n'a plus eu les résultats espérés. Cependant, il convient de préciser que ce n'est pas la seule explication. En effet, les raisons de ce recul sont multiples en dépit des efforts fournis par l'école algérienne pour promouvoir l'enseignement/apprentissage du FLE dans notre pays

Nous citons parmi ces raisons l'application aveugle des méthodes d'enseignement, conçus ailleurs, qui ne sont pas compatibles avec la réalité algérienne. Louise Dabène écrit à ce sujet :

On commence à s'apercevoir (...) que les transferts de méthodologies d'un contexte pédagogique à un autre se heurtent à des obstacles d'ordre culturel autant que linguistique, difficultés essentiellement dues à la méconnaissance des univers dans lesquels celles-ci sont appelées à s'insérer³⁹».

En raison aussi de l'image qu'a la langue française dans notre société, la langue du colonisateur pour beaucoup d'Algériens, puisque la France a colonisé l'Algérie pendant 132 ans (de 1830 à 1962). Cependant, et aussi paradoxalement, et de par l'Histoire qui lie l'Algérie à la France, le français n'a jamais été perçu comme langue étrangère comme c'est le cas des autres langues étrangères (anglais ou autres). L'ordonnance du 16/04/1976, toujours en vigueur, portant sur l'organisation de l'éducation et de la formation, assigne à l'enseignement du français trois objectifs : l'accès à une documentation simple en FLE, la connaissance des civilisations étrangères, et développement de la compréhension mutuelle entre les peuples. De manière pragmatique, les programmes de français du 2^{ème} cycle (tels qu'ils figurent sur les réaménagements officiels de 1998) visent, à côté de la construction d'une compétence générale ouverte sur les autres, l'acquisition d'un niveau seuil linguistique (qu'il faudrait délimiter) irréversible.

Dans le nouveau programme de français :

- La langue est envisagée dans sa dimension communicative qui a pour objectif de préparer l'apprenant à communiquer dans cette langue, par la pratique de l'oral et de l'écrit. La langue est donc étudiée comme un outil de communication et d'interaction.
- La notion de « compétence » est introduite pour la première fois en visant le développement personnel et social de l'élève.

II.2.1. Organisation du système scolaire algérien

L'Algérie est un grand pays francophone, pourtant elle ne fait pas partie de la Francophonie. Pour comprendre ce paradoxe, il est nécessaire de savoir que la langue française en Algérie fait l'objet d'une forte ambivalence, qui présente des aspects sociaux, culturels, identitaires et politiques.

³⁹L. Dabène. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994, p. 05

Le français est la première langue étrangère parlée et étudiée en Algérie. Les Algériens se sentent très familiers avec la langue de Molière, l'Histoire de leur pays y a beaucoup contribué. À l'école, on commence à apprendre le français dès la troisième année primaire. La compétence globale du cycle primaire est que l'élève, à partir de supports sonores et visuels oraux et écrits, soit capable de comprendre/produire des dialogues, des énoncés qui racontent, qui décrivent et qui expliquent en relation avec des actes de paroles. Les systèmes éducatifs diffèrent d'un pays à un autre. Ils sont divisés en plusieurs niveaux :

- Préparatoire ;
- Fondamental (primaire/moyen) ;
- Secondaire ;
- Enseignement supérieur.

La nouvelle organisation du système scolaire algérien se répartit comme suit :

- Le cycle primaire compte désormais cinq ans à l'issue desquels les élèves passent un examen appelé toujours Examen de Sixième, qui leur donne le droit au passage au cycle suivant.
- Le cycle moyen compte quatre ans à l'issue desquels les élèves passent l'examen du Brevet d'Enseignement Moyen (B.E.M.).
- Le cycle secondaire, avec trois ans au bout desquels les élèves passent l'examen du Baccalauréat qui leur accordera le droit aux études universitaires.

Les principes méthodologiques préconisés dans le système éducatif algérien :

- L'approche Communicative.
- L'approche Par Compétences.

Nous allons aborder en ce qui suit l'enseignement du FLE au cycle moyen en Algérie et ses objectifs, plus précisément, objectifs du FLE en 3^{ème} année moyenne (3^{ème} AM).

II.2.2. Objectifs de l'enseignement du FLE en 3^{ème} AM

L'un des objectifs primordiaux de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est l'ouverture sur des cultures étrangères afin de pouvoir communiquer et nouer des relations avec d'autres peuples et d'autres pays, de comprendre et de se faire comprendre.

Le cycle moyen est divisé en trois paliers :

- Le premier palier qui est la première année moyenne ;

- Le deuxième palier qui représente à la fois la deuxième et la troisième année de l'enseignement moyen ;
- Le troisième palier qui est la quatrième année moyenne.

Le choix de l'entrée dans les programmes du cycle moyen par les types de textes obéit à un souci didactique. Le cadre rigoureux qu'offre la typologie de textes est à même de permettre à l'élève de construire des savoirs et savoir-faire indispensables à l'installation ultérieure de compétences plus complexes dans le cycle secondaire.

Les types de textes sont d'autant plus importants dans le cycle moyen qu'ils représentent une transition incontournable vers les formes de discours qui seront l'objet d'étude des programmes du cycle secondaire. La typologie la plus usitée, sur le plan didactique, est celle issue des travaux de WERLICH qui dénombre cinq types, à savoir : l'expositif(l'explicatif), le narratif, l'argumentatif, le descriptif et le prescriptif. Cette typologie s'apparente dans une large mesure à celle élaborée par Jean Michel ADAM⁴⁰.

Devant la multiplicité des types de texte et vu l'organisation du cycle moyen en trois paliers, il a été convenu de retenir quatre types de textes associés à des objectifs propres à chaque palier.

Concernant le premier palier du cycle moyen (la première année), l'objectif est d'homogénéiser le niveau des connaissances acquises au primaire, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement de l'explicatif et du prescriptif et d'adapter le comportement des élèves à une nouvelle organisation, celle du collège (plusieurs professeurs, plusieurs disciplines), par le développement des méthodes de travail efficaces.

Au deuxième palier, il s'agit de renforcer les compétences disciplinaires et méthodologiques installées afin de permettre à l'élève de communiquer dans différentes situations à travers l'usage de supports oraux et écrits traitant du narratif et d'approfondir les apprentissages par la maîtrise des concepts clés relevant du narratif.

Le dernier palier traite d'un nouveau contexte qui est l'argumentation. L'objectif est de permettre aux apprenants de mettre en œuvre la compétence globale du cycle pour résoudre des situations problèmes scolaires ou extra scolaires et de consolider les acquis pour pouvoir

⁴⁰Programme et document d'accompagnement Français 3^{ème}année moyenne , Office National des Publications Scolaires, 2012 /2013, p. 33

passer une évaluation globale des compétences acquises tout au long de leur cursus au moyen. Sur ce, l'apprenant sortant du cycle moyen est supposé avoir acquis des compétences lui permettant de communiquer oralement et par écrit dans différentes situations, adaptées bien sûr à son niveau intellectuel.

L'importance accordée à un cours de langue en FLE dépend des apprenants et des objectifs du programme. L'apprentissage du français langue étrangère au moyen vise à faire de l'apprenant un individu capable de communiquer dans cette langue en dehors du contexte scolaire, c'est-à-dire dans sa vie quotidienne, sociale, à développer chez lui, tant à l'oral qu'à l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments dans différents types de discours. La pratique des quatre habiletés (production orale et production écrite, compréhension orale et compréhension de l'écrit) permet à l'élève d'apprendre la langue et de l'utiliser pour communiquer et pour se documenter.

À partir donc des textes variés, oraux ou écrits, l'apprenant du moyen se forge des outils d'analyse utiles pour aborder des textes ou en produire lui-même. Il affirmera alors ses compétences tout au long du cycle.

II.2.3. Le programme de français en 3^{ème} AM

Le programme de français en 3^{ème} AM a pour objectif de préparer l'apprenant à communiquer dans cette langue par la pratique de l'oral et de l'écrit. Il vise à développer chez l'élève de 3^{ème} AM des compétences discursives. Il lui permet par la découverte et l'apprentissage de la narration de se situer dans le temps et dans l'espace. L'ensemble des activités de ce programme a pour but de construire des savoirs et des savoir-faire visant des objectifs de réception et de production (écouter/parler, lire/écrire). Le programme compte trois projets. Chaque projet est composé de deux à trois séquences et à la fin de chaque séquence, les apprenants sont amenés à réaliser une production qui finalise l'enseignements/apprentissage.

II.3. Le manuel scolaire

« Un manuel scolaire peut être défini comme un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité⁴¹. » (F. M. GERARD et X. ROEGIERS, cité par ManelChermity, 2016,p.09).

⁴¹ManalCHERMITY, Adaptation des textes littéraires dans les manuels de français du cycle moyen en Algérie et son impact sur la compréhension de l'écrit, mémoire de magistère sous la direction de docteur MAHIEDDINE Azzedine, Université de Tlemcen, 2016, p. 09

Quand on parle de manuel scolaire, on se réfère au livre exploité par l'élève et par son enseignant dans le but d'un enseignement/apprentissage. Il est essentiellement un objet en papier souvent accompagné par des éléments périphériques explicitant sa démarche et approfondissant son contenu comme le cahier d'exercices, le guide du maître, des CD, des affiches... Une étude analytique du manuel scolaire se révèle intéressante dans la mesure où cet objet reflète explicitement ou implicitement les compétences potentielles du citoyen qu'on veut former par cet enseignement ainsi qu'il laisse comprendre la méthodologie adoptée par les concepteurs et les utilisateurs à cet effet :

« Tout en ayant conscience des limites de cette affirmation, on peut néanmoins dire que le manuel est une manifestation observable des pratiques de classes. Il informe à la fois sur la conception qu'ont ses auteurs, de la méthodologie mise en œuvre et sur la pratique des enseignants qui vont l'utiliser⁴² » (E. RIQUOIS, cité par ManelChermiti, 2016, p.09).

II.3.1. Éléments définitoires

Afin de compléter la description du manuel scolaire, nous proposons d'exposer quelques éléments qui servent à le définir.

II.3.1.1. Les fonctions du manuel scolaire

Manel Chermiti (2016) évoque que si dans sa forme d'ouvrage relié, le manuel est resté le même, ses fonctions évoluent sans cesse. Cette évolution dépend de plusieurs facteurs d'ordre intellectuel, technique, culturel, politique, économique et social :

« Traditionnellement, le manuel servait principalement à transmettre des connaissances et à constituer un réservoir d'exercices. Il avait aussi une fonction implicite de véhiculer des valeurs sociales et culturelles. Aujourd'hui, ces fonctions sont encore d'actualité. Mais les manuels scolaires doivent encore répondre à de nouveaux besoins : développer auprès des élèves des habitudes de travail, proposer des méthodes d'apprentissage, intégrer des connaissances acquises à la vie de tous les

⁴²ManelChermiti, op. cit., p. 09

*jours, pour n'en citer que quelques-uns*⁴³.» (F.-M. GERARD et X. ROEGIERS, cité par ManelChermiti, 2016,p.09)

Elle ajoute que les concepteurs d'un manuel ne se contentent plus de répondre à la question « enseigner quoi ? » mais leur centre d'intérêt actuellement est « comment enseigner ? » pour répondre à des enjeux avant tout méthodologiques.

De ce fait, le manuel scolaire peut remplir différentes fonctions. Ces dernières se répartissent cependant différemment sur les trois types de supports évoqués. La liste proposée ci-dessous n'est cependant pas exhaustive, d'autres fonctions apparaissent en fonction des composantes du manuel scolaire et des prescrits du curriculum. Ces fonctions ont été dégagées par les participants au séminaire de l'OIF11 en novembre 2007 à Lyon⁴⁴.

- Fonction d'aide à l'implantation d'un programme d'études.
- Fonction d'appui à l'acte d'enseignement en coordination avec l'action d'apprentissage de l'élève : il s'agit là d'une fonction essentielle car elle renforce la pertinence et la 'complicité' du fameux tandem 'enseignement/apprentissage' plutôt que de les isoler dans des logiques séparées
- Fonction d'autonomisation/individualisation de l'apprentissage permettant, au moment propice, à l'élève de travailler seul
- Fonction d'exercisation en proposant à l'élève d'utiliser les savoirs qu'il construit dans une série variée de situations.
- Fonction de différenciation pédagogique en permettant à chacun de progresser en fonction de ses acquis et de son cheminement personnel tout en assurant à tous la maîtrise d'un seuil minimum de compétence sans empêcher certains élèves d'aller au-delà de ce seuil minimum.
- Fonction d'organisation des acquis (structuration des matières) en présentant des résumés, des synthèses et les 'fondamentaux' à ne pas oublier, etc.
- Fonction de conservation des traces en gardant les traces des activités et des réalisations des élèves dans des outils spécifiques tels les portfolios.

⁴³ ManelChermiti, op. cit.

⁴⁴ Philippe Jonnaert, CUDC/Montréal OIF ,Elaborer et évaluer des manuels scolaires, Atelier OIF, Ndjamena, novembre 2009, p. 10

- Fonction d'aide à l'évaluation en proposant des outils d'évaluation, en conservant des traces, en permettant à l'élève de s'auto-évaluer par certaines activités, etc.;
- Fonction d'aide au suivi, à l'accompagnement de l'élève
- Fonction d'ancrage culturel en contextualisant les situations dans les réalités locales des élèves.
- Fonction d'aide à l'apprentissage, par exemple en proposant des facilitateurs d'apprentissage aux élèves
- Fonction d'aide à l'enseignement par des informations pédagogiques ou sur les contenus d'apprentissage.

Toujours, selon la même source, « *il est rare qu'un manuel soit orienté exclusivement vers une fonction. Nous dirons qu'un manuel possède toujours une fonction principale, et une ou plusieurs fonctions secondaires*⁴⁵.» (F.-M. GERARD et X. ROEGIERS, cité par ManelChermiti, 2016, p.09).

Pour un manuel d'apprentissage de langue étrangère, la fonction principale est celle du développement de capacités et de compétences et la fonction secondaire est celle de la consolidation de l'acquis.

II.3.1.2. Les caractéristiques d'un manuel scolaire

Une série non exhaustive de caractéristiques des manuels scolaires est décrite dans les lignes qui suivent. Un tableau les synthétise à la fin du paragraphe. Le manuel est un outil spécifiquement conçu pour l'enseignement et l'apprentissage. Il est un moyen de soutien, de médiation ou de référence. Il forme un tout cohérent et couvre un programme d'études disciplinaire donné.

Le manuel scolaire s'inscrit dans un ensemble cohérent, une collection ou un ensemble didactique, qui couvre un programme d'études soit de façon disciplinaire (par exemple une collection de manuels et de guides pour l'enseignant en mathématiques pour toute l'école primaire) soit de façon interdisciplinaire (par exemple une collection de manuels regroupant plusieurs disciplines appartenant aux sciences de la vie et de la terre). Le manuel scolaire est ainsi articulé étroitement au programme d'études dont il est un des supports essentiels. Il s'agit

⁴⁵ManelChermiti, op. cit., p. 09

cependant d'être prudent, le manuel scolaire ne peut, dans bien des cas, couvrir la totalité des contenus décrits dans les programmes d'études. Ceux-ci présentent souvent des redondances et un même contenu est souvent repris dans différents endroits d'un même programme d'études. Il s'agit alors, pour déterminer le contenu d'un manuel scolaire, de sélectionner, dans les programmes d'études, les éléments les plus pertinents, les plus fédérateurs et les moins redondants.

Le rédacteur de manuel scolaire établit ainsi un choix des contenus les plus importants du programme d'études : les incontournables. Le manuel scolaire ne peut être surchargé et confondu avec un 'précis' ou un 'traité' dans la discipline abordée, ce n'est pas sa fonction. Le manuel scolaire couvre donc les champs les plus importants et les plus fédérateurs du programme d'études, c'est-à-dire ceux qui permettent d'aborder beaucoup d'aspects du programme. Par ailleurs, il est simple d'utilisation et agréable : les pages ne sont pas surchargées et leur organisation est facile à comprendre et répétitive pour tout le volume. Un même volume présente ainsi une structure simple et récurrente.

Le manuel scolaire est structuré et présente une progression logique. Il peut, par exemple s'agir d'une organisation modulaire des contenus. Il offre des facilitateurs à l'apprentissage alors qu'un 'précis' ou un 'traité' dans la discipline est simplement descriptif. Ces facilitateurs guident l'élève dans ses démarches. Le contenu est actuel et ne présente aucune approximation ou erreur dans la présentation du savoir. Les situations proposées sont contextualisées dans l'environnement des élèves, elles sont porteuses de sens pour les élèves.

Le manuel scolaire peut présenter un caractère ludique. L'apprentissage doit être agréable et s'écarter de l'austérité de certaines approches; le manuel scolaire peut s'autoriser de présenter les contenus de façon agréable, ludique et même humoristique aux élèves. Par exemple, l'usage des principes de la bande dessinée peut facilement intervenir dans certaines sections d'un manuel scolaire. Un jeune enfant doit pouvoir s'identifier aux personnages présentés dans les situations proposées dans le manuel scolaire. L'élève devrait toujours être le propriétaire de 'son' manuel' et pouvoir le montrer à sa famille.

Nous ne reprenons ici que les caractéristiques les plus importantes des manuels scolaires, il en est bien sûr beaucoup d'autres. Ces caractéristiques ont été dégagées lors du séminaire de l'OIF en septembre 2006 à Paris⁴⁶. Les participants au séminaire ont, par-là, mis en évidence

⁴⁶ Philippe Jonnaert, op. cit., p. 09

le fait qu'un manuel scolaire n'est pas une suite austère d'énoncés théoriques et d'exercices dans une matière scolaire. Il est beaucoup plus que cela et devrait apporter de la 'vie' dans les apprentissages scolaires. Intervenant en appui aux démarches de l'enseignant, le manuel scolaire peut apporter une série d'éléments que l'enseignant n'a pas le pouvoir d'amener en classe.

Caractéristiques d'un manuel scolaire	
Ensemble composé de plusieurs éléments	Comprend au minimum un manuel pour l'élève sous forme imprimée et un guide pour l'enseignant sous forme imprimée ou numérique.
Cohérent par rapport aux prescrits curriculaires	Respecte les orientations pédagogiques, didactiques et épistémologiques proposées par le curriculum.
Articulé à un ou plusieurs programmes d'études	Permet de couvrir les contenus les plus fédérateurs décrits dans les programmes d'études
Structuré selon une certaine logique	Présente une organisation récurrente à travers l'ensemble du manuel scolaire
Actuel	Offre un contenu mis à jour.
Simple d'utilisation	Est facile à utiliser tant pour l'apprenant que pour l'enseignant.
Agréable à l'utilisation	Présente un ensemble d'éléments (facilitateurs, illustrations, pictogrammes, etc.) qui le rendent agréable à l'utilisation

Tableau :caractéristiques d'un manuel scolaire⁴⁷.

II.3.1.3. Les étapes de conception d'un manuel scolaire

Avant d'arriver aux mains des apprenants et des enseignants le manuel scolaire passe par plusieurs étapes résumées ainsi :

En premier lieu une analyse des besoins doit s'effectuer au niveau des usagers avant même de procéder à la conception effective. Cette opération permet de mesurer l'écart qui existe entre les objectifs réalisés et ceux que l'on veut atteindre. Pour se faire il convient de commencer par une enquête de terrain pour recueillir les informations nécessaires en rapport avec les objectifs et les contenus du programme, avec les manuels déjà utilisés ou en usage dans les

⁴⁷Philippe Jonnaert, op.cit.

institutions scolaires, avec les manuels scolaires d'autres pays. Ainsi, les données recueillies permettent de prendre des décisions selon lesquelles sera élaboré le manuel scolaire.

Ensuite, un cahier des charges pédagogiques explicite les finalités, les objectifs, les exigences et les normes de conception du manuel. Ce document, souligne F. M. GERARD et X. ROEGIERS, « sera rédigé en fonction des usages et de la législation du pays concerné. C'est le cahier des charges qui permet de faire un pont entre les attentes et les exigences pédagogiques d'une part, et les volontés politiques ainsi que les exigences économiques d'autre part⁴⁸. » (F. M. GERARD et X. ROEGIERS, cité par Manel Chermiti, 2016,p.11).

Ainsi les concepteurs du manuel doivent délimiter le contenu du livre, définir sa structure et expliquer son fonctionnement dans des documents accompagnant à savoir le guide du professeur et le document d'accompagnement.

Dans son mémoire, Manel Chermiti note que l'élaboration du manuel scolaire fait appel à plusieurs intervenants à savoir :

- Les auteurs : ils travaillent seuls ou en équipe comme ils peuvent être des nationaux ou des étrangers. Ils conçoivent et rédigent le manuscrit en mobilisant leurs savoirs et leurs savoir-faire dans le domaine.
- L'/les adaptateur(s) : ils interviennent pour adapter le contenu d'un manuel à un contexte d'enseignement différent du contexte de la production d'origine. « Parfois le travail de l'adaptateur est à ce point important qu'il devient co-auteur de l'ouvrage adapté⁴⁹. » (F. M. GERARD et X. ROEGIERS,p.21, cité par Manel Chermiti, 2016,p.11.)
- L'éditeur: il contribue à la conception par le choix du mode de présentation des illustrations, le choix des caractères, des couleurs et de la mise en page qui sont des éléments de la typographie et de la topographie desquels dépend, entre autres, la lisibilité du livre.
- L'/les évaluateur(s) : l'évaluation joue un rôle significatif dans le processus d'élaboration du manuel. Elle peut se faire au moment de l'élaboration à l'aide d'une grille d'évaluation exploitée comme moyen d'autoévaluation afin d'améliorer la

⁴⁸Mane lChermiti, op. cit., p. 11

⁴⁹ Ibid.

qualité du produit. Cependant, elle peut s'effectuer aussi après l'élaboration dans le but de la valider par l'expérimentation menée par les concepteurs eux-mêmes ou par d'autres spécialistes du domaine dans des conditions réelles d'utilisation sur un échantillon représentatif des destinataires pour assurer la faisabilité du manuel.

Finalement, quand le manuel scolaire est prêt à être utilisé, il sera l'objet d'une évaluation qui consiste en un jugement de valeur subjectif soit en une étude scientifique et objective et c'est dans cette perspective que s'inscrit notre recherche.

II.3.2. Eléments culturels

Les éléments culturels sont aussi des éléments définitoires du manuel scolaire. Néanmoins, nous leur avons consacré la présente section pour les cerner encore plus étant donné que cette recherche a pour objet d'étude la dimension culturelle contenue dans le manuel scolaire.

II.3.2.1. Le manuel et la culture

Le premier intérêt auquel nous avons porté attention est de trouver la relation que les chercheurs établissent entre le manuel scolaire et la culture. À cet effet, Choppin précise que : « [...] *le manuel est également, au-delà des prescriptions étroites d'un programme, le véhicule d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture*⁵⁰ » (Choppin, 1992). Zarate quant à elle souligne que : « *Alors que les manuels scolaires offrent traditionnellement un rapport indiscuté avec la vérité, on s'attachera à montrer en quoi ils renvoient une vision de l'autre très dépendante de leur contexte national*⁵¹. » (Zarate, 1993 cité par AranzazuToquero Alvarez, 2010, p13.).

Donc, pour ainsi dire, la culture est omniprésente dans les manuels de langue. Elle imprègne l'écriture des textes du manuel, sans que les auteurs ou les usagers en prennent toujours conscience, puisqu'elle influence du choix des thèmes traités jusqu'à l'organisation rhétorique de ces textes, et ce, même dans les écrits dont la vocation n'est pas celle de fournir une information culturelle. Selon Choppin⁵² (1992 ; cité par AranzazuToquero Alvarez, 2010, p13.), la thématique est celle dans laquelle se reconnaissent les classes dominantes et sur laquelle elles cherchent à fonder l'identité culturelle nationale :

⁵⁰ Alain Choppin, *Les manuels scolaires : Histoire et actualité*, Paris, Hachette, 1992, p.100

⁵¹ Cité par AranzazuToquero Alvarez, *le contenu culturel dans quatre manuels d'Espagnol langue étrangère utilisés par des adultes : Un aperçu équilibré du monde hispanophone, mémoire présentée comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique (didactiques des langues)* sous la direction de PrL. Pupier, Université de Québec à Montréal, 2010, p.13

⁵² Ibid.

« *Les auteurs de manuels, comme tout le monde, pensent et composent leurs textes par l'intermédiaire de schémas inscrits dans leurs cultures spécifiques. Étant donné que les locuteurs natifs ont une légitimité apparente [...], la majorité des auteurs de manuels sont des locuteurs natifs qui, consciemment ou inconsciemment, transmettent des points de vue, des croyances, des attitudes, des valeurs et des sentiments propres à leurs sociétés* ⁵³ » J. (Alptekin, 1993, cité par AranzazuToquero Alvarez, 2010, p14.).

Choppin (1992), dans son ouvrage sur l'histoire et actualité des manuels scolaires, fait un bilan des domaines de recherche sur les manuels. Il affirme que « *depuis les années soixante, la recherche sur les manuels a connu une véritable explosion quantitative* ⁵⁴ » Choppin (1992) (cité par AranzazuToquero Alvarez, 2010, p14). Il divise les recherches entre celles centrées sur le processus de conception de l'ouvrage et celles qui s'intéressent au manuel lui-même, soit comme véhicule de culture et d'idéologie, soit comme outil pédagogique. Une troisième voie de recherche est celle qui s'intéresse aux réactions des usagers des manuels. D'après l'auteur, le contenu des livres scolaires a été plus étudié que la forme, et la perspective d'analyse est le plus souvent sociologique ou culturelle, avec une approche descriptive, empirique, privilégiant l'analyse du discours, bien que l'iconographie ou les aspects linguistiques du livre scolaire suscitent l'intérêt d'un nombre croissant d'études. La tendance, avec des recherches comme celles qui sont centrées sur la représentation de l'autre (EI-Hélou, 2006), est à chercher selon la même source « *les préjugés dont, de manière intentionnelle ou fonctionnelle, explicite ou implicite, les livres de classe peuvent être les vecteurs* ⁵⁵ » EI-Hélou, 2006). Notre étude se situe dans le même contexte méthodologique que quelques recherches qui ont choisi d'examiner le contenu culturel du matériel pédagogique en analysant les manuels pour déterminer quelle sorte de culture y apparaît, dans quelle quantité et au moyen de quelles techniques elle est enseignée.

L'influence culturelle du manuel n'est pas négligeable. Pour Joiner l'enseignant et le manuel sont les deux « *porteurs de culture* ⁵⁶ » (Joiner, la même source, p.15) et les plus influents dans la salle de classe. Le manuel scolaire est le principal outil de la classe de langue étrangère: il est

⁵³ Cité par AranzazuToquero Alvarez, op.cit., p.14

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ Ibid.p.15

par conséquent essentiel qu'il représente la culture cible de façon, adéquate. De Méo⁵⁷ (1982, p. 503 ; cité par AranzazuToquero Alvarez,2010,p15), dans sa proposition pour analyser le contenu socioculturel des manuels de français langue seconde, explique les carences remarquées dans les manuels, en affirmant que les limites d'une discipline académique ne sont pas figées, mais qu'elles changent et évoluent avec le savoir et selon les besoins de la société. Celle-ci est la raison pour laquelle certains phénomènes sont inclus dans les manuels et d'autres en sont exclus à un moment donné. De Méo⁵⁸ (1982, p. 505,) selon la même source affirme également que par son propre caractère de compendium qui intègre l'essentiel de la langue et de la culture, le manuel scolaire représente la vérité pour l'élève, surtout pour l'élève débutant, qui ne tend pas à le remettre en question. Le manuel se présente à l'élève avec un poids d'autorité duquel celui-ci est rarement conscient, et les auteurs jouent ainsi le rôle de médiateurs entre la culture et la langue enseignées d'une part et l'apprenant d'autre part. De Méo insiste sur le fait que les enseignants doivent en être conscients : « [...] nous ne subissons les choix des auteurs que dans la mesure où nous le voulons, ou bien que nous en sommes ignorants. Afin d'en être conscients, nous avons à réfléchir davantage à la manière dont un manuel peut communiquer des informations socioculturelles ⁵⁹ ».

II.3.2.2. Les supports didactiques écrits de la culture

Comme les auteurs que nous avons cités précédemment, il n'est plus à démontrer que le texte est le terrain le plus riche en matière culturelle. Ainsi, nous proposons dans ce qui suit de visiter les supports didactiques écrits porteurs de culture.

II.3.2.2.1. Le texte littéraire

Cheikh Saadia (2015 :50), dans son article, affirme qu'à partir des années 80 et avec les approches communicatives et jusqu'à aujourd'hui le texte littéraire réintègre la classe de FLE. Les approches sont alors très variées. Une conception plus actuelle et largement partagée sur le plan scientifique considère que lire un texte littéraire en classe de langue : « *consiste à utiliser des indices, à mobiliser des connaissances préalables et à utiliser des grammaires (...). Lire est donc un phénomène à la fois d'anticipation de reconstruction, qui prend appui sur l'expérience préalable du lecteur. Et les mêmes habitudes de lecture vont se reproduire, se*

⁵⁷ Cité par AranzazuToquero Alvarez, op.cit., p.15

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ Ibid.

*réactualiser en langue maternelle comme en langue étrangère.*⁶⁰» (O. Bertrand (et al.), cité par Cheikh Saadia ,2015 :50). Elle considère que dans ce cadre de référence que s'inscrit cette démarche culturelle. D'ailleurs, comme le souligne J-C Beacco

« la connaissance des langues vivantes a été, depuis l'origine, valorisée non comme une fin en soi mais en tant que moyen d'accès, privilégié sinon irremplaçable à d'autres cultures⁶¹»(J-C. Beacco, 2000 :15 cité par Cheikh Saadia ,2015 :50)).

Selon la même source *« Le texte littéraire conçu ainsi transforme la classe de langue en un espace interculturel. Le texte devient support et objet permettant le dialogue des cultures. En conséquence, lire un texte littéraire dans une classe de langue permettrait cette confrontation des valeurs qui devrait aboutir d'une part à l'affirmation de sa propre identité et en même temps à un apprentissage de la diversité. Le lecteur avec son profil socioculturel est pris en considération dans sa rencontre avec ce texte produit dans une langue-culture étrangère et donc dans toute recherche/construction du sens⁶²»*. En effet,

« l'interculturel en tant que démarche nouvelle, approche nouvelle est un passage obligé⁶³.» (Séoud. A, cité par Cheikh Saadia ,2015 :50).

Cheikh Saadia ,2015 :50 ajoute avec Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher, qu'il est du devoir de l'enseignant *« d'élaborer un espace où les élèves, les hommes rencontrent leur imaginaire libre, le creusent, l'explorent, et celui-ci n'est pas nécessairement d'ordre technologique. Les ordinateurs n'ont ni émotions, ni passions. [...] La littérature c'est l'humanité de l'homme, son espace personnel. Elle rend compte à la fois de la réalité et du rêve, du passé et du présent, du matériel et du vécu⁶⁴»*(cité par Cheikh Saadia,2015 :50).

Dans son article, Cheikh Saadia déclare que la culture ne peut plus être enseignée comme autrefois et doit trouver des formes neuves, inédites, correspondant aux besoins des hommes d'aujourd'hui⁶⁵. Elle affirme de même que le retour du texte littéraire en tant que témoignage culturel est une de ces formes possibles que les auteurs appellent de leurs vœux et à laquelle se joignent les innovations portant sur les activités⁶⁶.

⁶⁰ Cheikh Saadia université de Mostaghanem, « Le défi de la diversité culturelle et l'enseignement du FLE en Algérie », in Tradtec, N° 14, 2015, p. 50

⁶¹ Ibid.

⁶² Ibid.

⁶³ Ibid.

⁶⁴ Ibid.

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ Ibid.

II.3.2.2.2. Le document authentique

La langue étrangère qui fait l'objet d'apprentissage en classe est souvent standard et normée. Cela se manifeste clairement à travers le contenu des manuels scolaires qui met l'accent sur les règles linguistiques et grammaticales qui régissent le français dit standard ou formel. Mais en dehors de la classe de langue et plus précisément en France le français est utilisé par les locuteurs natifs de manière spontanée. Les structures et même le vocabulaire utilisés ne sont plus les même présents dans le manuel. Ce langage informel trouve rarement sa place dans le manuel scolaire mais il se présente dans un autre type de support qui est les documents authentiques.

« *Quand on connaît l'influence traditionnelle de la dimension normative sur la langue à enseigner, on se réjouit à l'idée que peut-être l'utilisation du document authentique contribuera à un changement possible d'attitude*⁶⁷ » M. Duplantié, 1988 :97 cité par Chaban Olha, 2005 :11.

Par définition les documents authentiques sont des documents réelles, conçus et utilisé pour des fins communicatives. Leur objectif premier de conception est la communication et non pas l'enseignement (calendrier, menu de restaurant, article dans un journal, programme de cinéma, vidéo de journal télévisé, etc) . Il présente la structure de la langue indigène utilisée dans des situations de communication réelles.

Ces documents authentiques se distinguent des documents didactiques, fabriqués ou adaptés. Ils se présentent sous différentes formes écrit, audio ou audiovisuel.

Il offrent de même plusieurs avantages pour l'apprenant lorsqu'il s'agit de motiver, de faciliter la compréhension, d'initier à la culture de la langue cible . « *Le réservoir précieux de contenus culturels*⁶⁸ » (Gâta & Ganea : 2012).

Les thèmes et les sujets abordés dans ces documents proviennent des situations de communication quotidienne. Par leur caractère d'authenticité, il rapproche l'apprenant du milieu socioculturel de la langue cible. « *ils permettent aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue et qu'ils montrent les situations qu'ils auront à*

⁶⁷ Cite par Chaban Olha, Développement de l'expression orale chez des apprenants étrangères dans le cadre de l'enseignement supérieur, mémoire de master2 professionnel dirigé par Jacques Poitou, 2005:11

⁶⁸ Gâta A., Ganea A. (2012), *Approches du document authentique : apports de l'analyse du discours dans la formation de FLE , Langues, cultures, sociétés : interrogations didactiques*, Colloque DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, organisé le 20-21-22 juin. cité par Timuc Mirela, [https://arlap.hypotheses.org/5276.consulté le 12-05-2018](https://arlap.hypotheses.org/5276.consulté%20le%2012-05-2018) à 14:40.

affronter réellement s'ils séjournent dans un pays francophone. Ces supports permettent donc d'unir étroitement l'enseignement de la langue et celui de la civilisation⁶⁹»(Heidegger cité in J-P.CUQ, I.GRUCA, 2003, p395.)

Mais leur caractère d'authenticité est redoutable car ils sont extraits de leur environnement d'origine et « *transporté dans la classe (...) revêt ipso facto un caractère didactisé⁷⁰.* » Bailly :70.

II.4. Conclusion

En conclusion, l'aperçu que nous avons fait sur l'enseignement du FLE en Algérie et ses objectifs au cycle moyen et le manuel scolaire nous ont permis de comprendre le contexte socioculturel, institutionnel et pédagogique dans lequel est mené notre recherche. De même à travers l'exploration du manuel scolaire nous avons pu reconnaître la manière dont cet outil est conçu pour pouvoir en effectuer l'analyse plus tard.

⁶⁹Heidegger cité in J-P.CUQ, I.GRUCA,op.cit., p. 395

⁷⁰BAILLY, D. (1998b). *Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais*. Gap : Ophrys, p.70.cité par Timuc Mirela, op.cit.

DEUXIÈME
PARTIE : le cadre
empirique

CHAPITRE III :
Le manuel de 3^{ème} AM
et l'analyse de contenu

III.1. Introduction

Le manuel scolaire est un outil didactique indispensable dans tout acte d'enseignement / apprentissage. Il permet ,de par son caractère pédagogique, à l'enseignant d'élaborer son cours en se référant aux objectifs, aux activités et aux supports offerts . Pour l'apprenant, le manuel scolaire est un moyen d'appropriation de la langue, utilisable en classe ou en dehors de la classe. L'enjeu déterminant du manuel scolaire dans l'enseignement /apprentissage des langues en a fait l'objet d'étude de plusieurs recherches dans le domaine de la didactique notamment celles liées aux approches socioculturelles .

Dans ce chapitre, nous allons en premier lieu présenter succinctement le manuel scolaire de 3^{ème} année moyenne édition 2012 à savoir ses aspects technique et pédagogique qui représentent le corpus d'analyse. En deuxième lieu nous présenterons la technique de recherche qui sera mise au point pour l'analyse du manuel en l'occurrence l'analyse de contenu et ses différentes étapes.

III.2.Le manuel scolaire de 3^{ème} AM

III.2.1. Aspect technique

Il est essentiel de décrire l'aspect matériel du manuel car le premier contact avec lui est physique. Pour cela on a commencé notre travail par une description du manuel scolaire de français destiné à des élèves de 13et 15ans .intitulé « *Mon livre de français 3ème année moyenne*»

III.2.1.1.Identification du produit

- **Editer** par L'ONPS (office national des publications scolaires) 2011-2012
- **Format** : cartonnage, il est fait à la française donc plus haut que large. Ses dimensions sont : 18 cm de largeur ,28 cm de hauteur.
- **Qualité du papier** : ordinaire. La relative bonne qualité du papier. Le grammage des feuilles de ce manuel est de 192 ce qui revient à dire qu'il est convenable pour un livre scolaire. Le grammage de la couverture (première et deuxième pages de couverture) est traité par pelliculage qui est à la fois brillant et protecteur.
- **Esthétique** : illustré
- **Fonction** : Utilisé en classe et hors de la classe. Élève /professeur/parents

- **Nombre de page** : 192 pages.
- **Epaisseur** : 1.3 cm
- **Pays de conception** : Algérie, utilisation du manuel de français de la 3^{ème} année moyenne sur tout le territoire algérien.
- **Niveau** : destiné à un seul niveau 3AM
- **Mode de communication** : 1^{ère} et 2^{ème} personne du singulier.

III.2.1.2. Etude du contexte

L'étude s'effectue sur deux plans institutionnel et social. Sur le plan institutionnel, nous allons mesurer l'adéquation du manuel de la 3^{ème}AM et sa conformité au programme à travers la comparaison entre les objectifs de ces deux documents :

➤ **Les objectifs du programme** (Renforcement et Approfondissement)

Renforcer les compétences disciplinaires et méthodologiques installées pour faire face à des situations de communication variées, à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits relevant essentiellement du narratif. Approfondir les apprentissages par la maîtrise des concepts clés relevant du narratif. La compétence globale visée à la fin de la 3^{ème}AM est que l'élève soit capable de comprendre/produire oralement et par écrit des textes narratifs qui relèvent du réel en tenant compte des contraintes de la situation de communication. Le profil de sortie du cycle moyen est décrit à plusieurs niveaux : Les valeurs (l'identité, la conscience nationale, la citoyenneté, l'ouverture sur le monde), les compétences transversales (d'ordre intellectuel, méthodologique, communicationnel, personnel et social) et les compétences disciplinaires sélectionnées (compréhension et production orale /compréhension et production écrite) contribuent à la constitution du profil de sortie de l'élève du cycle moyen.

➤ **Les objectifs du manuel**

L'élaboration et la conception du manuel de 3^{ème}AM se veut conforme aux directives et orientations introduites par la tutelle dans le programme et le document d'accompagnement, tant sur le plan des finalités de l'enseignement du français dans le cycle moyen définies par la loi d'orientation de l'Education Nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008), de l'approche par compétences, de la pédagogie du projet, de la prise en charge des valeurs identitaires, intellectuelles, esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles que des

compétences transversales et disciplinaires. Ce manuel se veut à la fois un document à l'usage de l'élève, mais également un outil de référence sur lequel l'enseignant pourra fonder la pratique de sa classe.

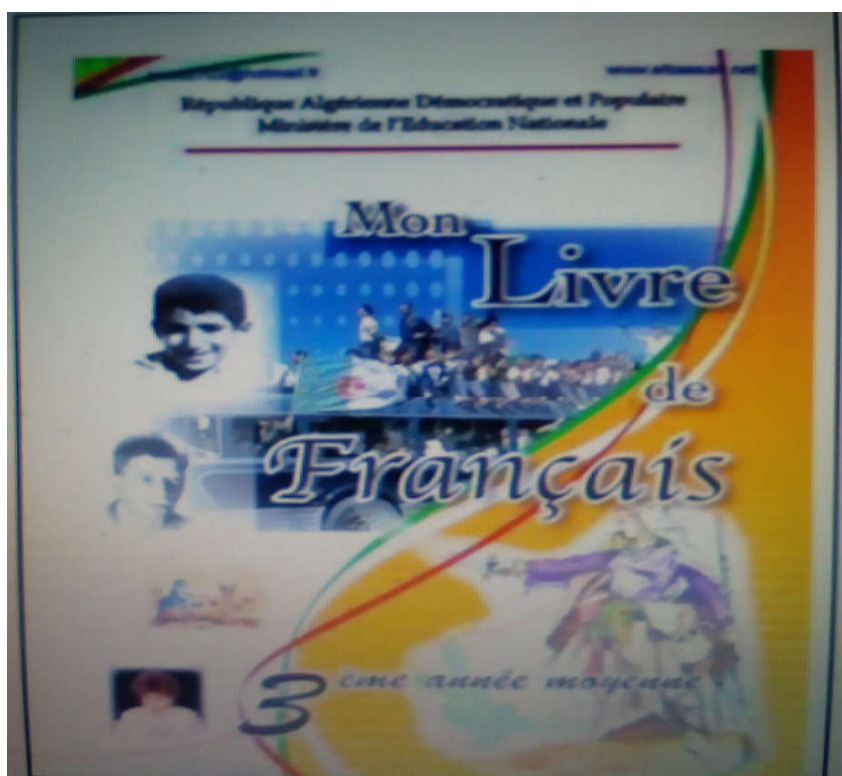
Sur le plan social, dans le souci de privilégier le centre d'intérêt des adolescents et dans un souci de constance et de continuité, les textes proposés dans le manuel de 3^{ème} AM véhiculent des thèmes porteurs de valeurs, à même de contribuer à la construction de leur personnalité et à leur épanouissement. Ils sont liés au contexte de l'élève tel que : Le patrimoine : préservation, mémoire et héritage culturel (artisanat, cuisine, habit) ; La sécurité routière : la prévention des accidents et des risques majeurs ; La lutte contre les fléaux sociaux ; La citoyenneté, le civisme... ; Les métiers de la presse : chroniqueur, journaliste, reporter... ; L'écrit : le livre, le journal, le livre d'histoire, le récit de voyage... ; Les voyages et la rencontre des autres ... ; et Les liens familiaux :généalogie et historique de la famille.

III.2.2. Aspect pédagogique

Un manuel c'est la traduction d'un programme, il se base sur les approches, les choix didactiques et les objectifs définis par la tutelle .le manuel de la 3^{ème} AM remplit vraiment toutes ces exigences et peut être décrit sur le plan pédagogique comme suit :

La couverture : Elle est cartonnée pelliculée, ainsi que le format équilibré du manuel lui offre le caractère maniable. La couverture est en deux parties : la première page et la quatrième page. La première page de couverture fournit les informations à repérer immédiatement pour utiliser le manuel. Nous trouvons en haut *République Algérienne démocratique et Populaire* et en bas il y a *Ministère del'Education Nationale*.C'est une façon de lui accorder une nationalité et une appartenance et pour également lui donner son caractère étatique. Nous lisons au milieu de la page : Mon livre de Français, cette expression écrite en noir et en caractères gras, avec le déterminant possessif « Mon » est une façon d'impliquer l'apprenant et le mobiliser pour qu'il soit un partenaire actif, qui participe dans son apprentissage. De la même manière est présenté un peu plus bas le niveau auquel s'adresse le manuel, 3^{ème} année moyenne. Sur un fond blanc, rouge et vert, les couleurs du drapeau algérien, se disposent six images : La première en noir et blanc, est celle du petit Omar le héros et martyr de la bataille d'Alger. La deuxième en couleur, représente un bus rempli, et sur son toit, des algériens portant le drapeau et célébrant la proclamation de l'indépendance. La troisième image, en noir et blanc et celle de l'écrivain algérien d'expression française Mohamed DIB. La quatrième image représente deux individus

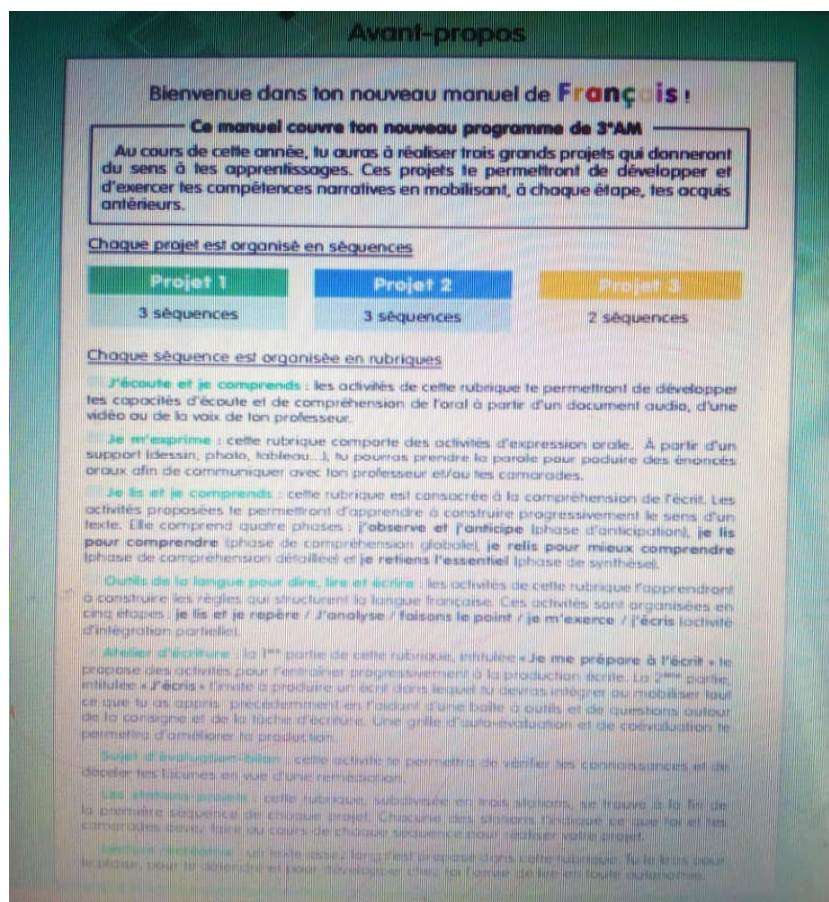
du Sud algérien, des Touaregs préparant du thé. La cinquième image, en couleurs est celle de la chanteuse algérienne Warda El Djazairia. La dernière est un dessin en couleurs qui représente l'héroïne algérienne Lalla Fatma Nsoumeur. Il serait intéressant et même judicieux que l'enseignant exploite avec sa classe la 1^{ère} page de couverture du manuel dont le contenu est significatif. Cela permettra à l'apprenant d'émettre des hypothèses de sens sur le contenu de son manuel et de découvrir la symbolique des illustrations : la représentation de chaque Algérien dans la lutte pour la libération nationale : l'enfant à travers le petit Omar, la femme à travers Lalla Fatma Nsoumeur, les artistes à travers Warda El Djazairia, les hommes de lettre à travers l'écrivain Mohamed DIB ..., la biographie de personnages emblématiques, l'histoire du patrimoine, l'éducation au patriotisme et l'attachement aux valeurs nationales et aux traditions. Sur la quatrième page de couverture, il y a la première page de couverture en petit format, et le logo de l'ONPS (Office national des publications scolaires) avec le prix du manuel (210.00 DA) sur un fond vert.



La première page du manuel contient aussi la référence nationale et le nom de la tutelle. Le titre du livre « français » est écrit en noir, juste au-dessous est écrit 3^{ème} année moyenne. En bas de page, nous trouvons la liste nominative de l'équipe qui a conçu le manuel de la 3^{ème} année moyenne

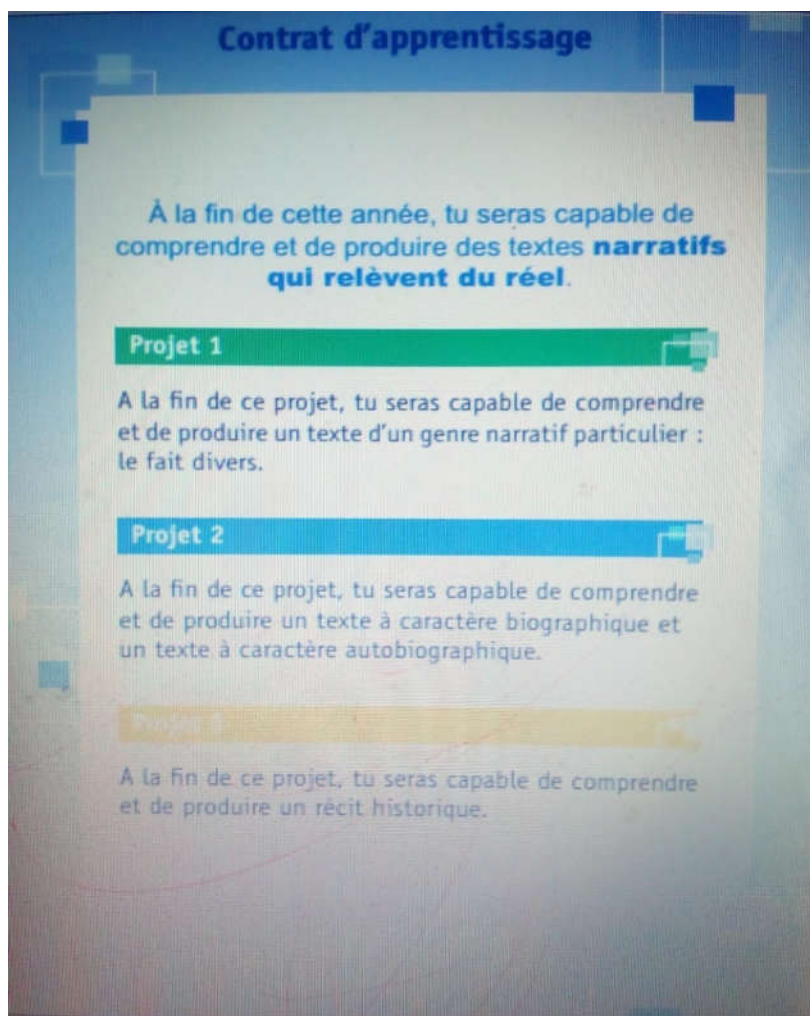
- MelkhirAyad (Inspectrice de l'Education et de l'Enseignement moyen)
- HakimaChekir Daoudi (Inspectrice de l'Education et de l'Enseignement moyen)
- Saliha Hadji Aoudia (Professeure de l'Enseignement Moyen)
- OuridaLouhoubBentaha (Professeure de l'Enseignement moyen)

Sur la **troisième page** se dresse un avant-propos. Il commence par une expression d'accueil (Bienvenue dans ton nouveau manuel de Français). Une façon de rassurer l'élève et créer un lien d'amitié entre lui et son manuel. Cet avant-propos informe l'élève que son manuel couvre le nouveau programme de 3^{ème} AM, et lui donne les grandes lignes du contenu de son manuel. L'avant-propos est suivi d'un sommaire et d'un contrat d'apprentissage.



Le sommaire est une répartition détaillée des activités des trois projets. Chaque séquence renvoie à une page précise qui présente la structure de la séquence avec l'indication du numéro de page pour chaque objectif d'apprentissage.

Le contrat d'apprentissage : L'apprenant y trouvera la compétence globale de la 3.AM et les énoncés des trois projets à réaliser. Les deux premiers projets comportent chacun trois séquences et le troisième deux séquences. Ces projets donneront du sens aux apprentissages des apprenants et leur permettront de développer et d'exercer leurs compétences narratives en mobilisant, à chaque étape, leurs acquis antérieurs.



La Présentation du projet à réaliser et l'organisation d'une séquence : Cette page indique ce que fera l'apprenant à l'issue de cette séquence y compris les objectifs d'apprentissage.

Chaque séquence est organisée en rubriques à savoir la compréhension de l'oral « *J'écoute et je comprends* », la production de l'oral « *Je m'exprime* », la compréhension de l'écrit « *Je lis et je comprend* », lecture-entraînement, des outils pour dire, lire et écrire, sujet d'évaluation-bilan, les stations-projets, lecture récréative.

Les titres : « *Mon livre de français* », n'a pas une fonction commerciale mais plutôt une fonction pédagogique. Nous remarquons l'adjectif possessif de première personne du singulier « mon ». C'est une façon d'impliquer l'apprenant et le mobiliser pour qu'il soit actif. Il indique le rapport qui existe entre l'élève et le manuel, pour dire que le manuel est propre à l'élève. Le titre reflète le contenu, il déclare ce que le livre va aborder.

Présentation des projets : la formulation des intitulés des projets est complète de même les intitulés respectent le programme officiel.

Les supports : Le foisonnement des genres de récit de faits réels impose un choix motivé par des préoccupations didactiques et pédagogiques. De par leurs structures facilement repérables et la simplicité de leur forme qui leur confère une grande accessibilité, les genres retenus offrent un cadre adéquat à la mise en place des apprentissages linguistiques et partant au développement des compétences ciblées. Il s'agit du fait divers avec ses différentes catégories (insolite, catastrophe /accident, méfait), le récit de vie (biographie, autobiographie, récit historique). Les textes oraux ou écrits (d'une longueur d'environ 150 mots), à partir de documents authentiques (extraits de romans biographiques ou autobiographiques, articles de presse, tableau de peinture) sont en relation avec les thèmes retenus et adaptés au niveau des élèves. Le texte est omniprésent dans la conception du manuel de la 3^{ème} AM. Ce dernier propose un mélange de textes d'auteurs connus, de journalistes et d'internautes, algériens et étrangers

Les illustrations accompagnent les textes parfois les exercices Elles apportent un complément d'information et facilitent la compréhension, incitent l'expression orale et permet à l'apprenant de deviner le sens du texte.

Les contenus : Le manuel est consacré aux textes narratif relevant du réel attaché à la société donc ils seront accessibles aux apprenant, tel que dans le premier projet « le fait divers » et le dernier projet « l'histoire d'un patrimoine ». Les contenus du manuel de 3^{ème}AM, traduisent les objectifs et la compétence globale de 3^{ème}AM préétablie dans le programme.

Les fonctions : Le manuel scolaire occupe la fonction de concrétisation des savoirs en offrant à l'apprenant diverses activités à l'école et à la maison qui lui permettent l'acquisition des compétences à l'oral et à l'écrit. Le manuel sert à aider les parents de contrôler la progression de leurs enfants. Le professeur peut l'utiliser de deux façons différentes pour faire son cours : comme un guide de cours, et suit pas à pas son déroulement, ou il se sert du manuel pour

piocher des documents, un cours, des exercices à travailler en classe. Le manuel sera alors comparable à une banque de ressources diverses (photo, exercice, carte, cours, évaluation, dessin...) qui permet au professeur d'élaborer des activités à faire en classe.

Les objectifs sont tracés explicitement, lancés au début de chaque séquence. L'écart entre les objectifs déclarés du manuel et les objectifs atteints en classe varie selon le niveau de l'élève, les méthodes et les stratégies adaptées, c'est donc à l'enseignant d'assurer l'apprentissage. (Les apprentissages ne sont pas assurés par le manuel)

Les activités et les exercices du manuel de 3AM visent à doter l'apprenant des ressources nécessaires à la compréhension et à la production de récits de faits réels. Ces ressources relevant de deux niveaux : le niveau textuel qui permet d'aborder les caractéristiques du texte relevant du réel et son organisation ; et le niveau phrastique qui présente les outils linguistiques à acquérir pour les mobiliser en fonction du texte à comprendre ou à produire.

Les activités proposées aux élèves sont nombreuses et variées, distinguant l'apprentissage, l'intégration et l'évaluation. En respectant le programme, les activités et les exercices présentés visent l'installation et le développement des compétences (compréhension et production orale / compréhension et production écrite), celles de la compréhension et de langue servent celles de la production en travaillant toutes ensemble.

Toutes les **consignes** sont exprimées d'une manière claire en employant des verbes d'action conjugués à l'impératif présent (souligne, rédige...).

L'évaluation se fait à la fin de chaque séquence, en faisant l'étude d'un texte qui traite la même thématique des autres textes traités auparavant, en évoquant des exercices de langue étudiés durant la séquence ainsi qu'une grille d'auto-évaluation qui accompagne l'activité de production écrite

Pour conclure, nous pouvons dire que le manuel scolaire algérien de FLE de 3^{ème} AM tel qu'il est conçu veut sensibiliser l'élève algérien aux valeurs identitaires, nationales et universelles et installer chez lui des compétences linguistiques, disciplinaires et transversales selon la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale (n° 08-04 du 23 janvier 2008) :

« L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables , profondément attaché aux valeurs du peuples algérien , capable de

comprendre le monde qui l'entoure , de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle⁷¹ . »

Cependant la compétence culturelle est l'une des objectifs généraux de l'enseignement des langues étrangères ; ce que l'affirme le référentiel général des programmes :

« L'enseignement / apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autre culture.(...) Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique⁷². ».

Alors les concepteurs du manuel de FLE de 3^{ème}AM doivent tenir compte de la composante culturelle qui est un élément fondamental dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères. Ainsi pour vérifier à quelle mesure le manuel de FLE de 3^{ème}AM répond à cette exigence , nous allons procéder à une analyse du contenu de ce manuel.

III.3. L'analyse de contenu

Mairama LOPSIWA note dans son mémoire que toute analyse ne se réalise pas sur la base de simples notes écrites ou sur la base des souvenirs mémorisés. Ces procédures n'ont aucune légitimité scientifique. Les informations enregistrées à l'aide du dictaphone ainsi que les prises de note allaient être intégralement retranscrites pour ensuite être présentées sous forme de tableau et être analysées⁷³.

⁷¹Programme et document d'accompagnement Français 3^{ème}année moyenne ,Office National des Publications Scolaires ,2012 /2013 , p.05

⁷² Ibid.

⁷³ https://www.memoireonline.com/08/11/4744/m_Stereotypes-sociaux-et-achevement-du-cycle-primaire-par-les-filles-de-larrondissement-de-Mora18.html .Mairama LOPSIWA Maîtrise en Sociologie, STEREOTYPES SOCIAUX ET ACHEVEMENT DU CYCLE PRIMAIRE PAR LES FILLES DE L'ARRONDISSEMENT DE MORA, mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du Diplôme des Professeurs de l'Enseignement Normal Deuxième Grade (DIPEN II). Sous la direction du Pr. Brigitte MATCHINDA, Docteur d'Etat en Sciences de l'Education, Ecole Normale Supérieure, Université de Yaoundé I , DIPEN II 2010. Consulté le 03/02/2018 à 20 :05

Christian Leray(2008) pose à cet égard nombreuses questions telles, qu'entend-on par analyse quantitative ou qualitative, comment s'y prend-on pour constituer un corpus? D'ailleurs, qu'entend-on exactement par le mot « corpus »? Peut-on évaluer des documents et, si oui, comment? Il affirme que ces questions reviennent constamment et restent souvent sans réponses⁷⁴. Pour Christian Leray (2008) « *L'analyse de contenu est essentielle pour un grand nombre d'étudiants qui y voient le moyen de réaliser des études à un coût raisonnable et dont les résultats seront probants. En conséquence, bien que l'analyse de contenu soit un outil indispensable au chercheur, elle ne doit pas constituer une fin, mais un instrument de travail pour étayer une argumentation et dégager des conclusions* »⁷⁵. Qu'est-ce que l'analyse de contenu ?

III.3.1. Définition et analyse

III.3.1.1. Définition de l'analyse de contenu

Selon Berelson «*l'analyse de contenu est une technique de recherche servant à la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications*», cité par Christian Leray⁷⁶ (2008). En d'autres termes signale Christian Leray (2008) que l'analyse de contenu permet de retracer, de quantifier, voire d'évaluer, les idées ou les sujets présents dans un ensemble de documents: le corpus. Une étude de contenu peut porter sur une grande variété de documents, allant d'une affiche jusqu'à des recueils de poésie. L'analyse de contenu est une méthode empirique permettant de décrire tout contenu de communication en vue de l'interpréter⁷⁷.

Selon toujours la même source « *Il n'ya pas de recettes toutes faites en analyse de contenu, tout dépend des objectifs du chercheur, de ce qu'il veut démontrer, de ses intuitions, et du type de document auquel il s'intéresse. L'analyse qualitative et l'étude quantitative constituent les*

⁷⁴ Christian Leray, *L'Analyse de Contenu: De la Théorie à la Pratique, la Méthode Morin-Chartier*, PUQ, 2008, p.05

⁷⁵ Ibid.

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ Ibid.

deux grands types d'analyses de contenu les plus utilisés »⁷⁸. Alors qu'est-ce qui distingue l'une de l'autre ?

III.3.1.2. L'analyse qualitative et l'analyse quantitative

Christian Leray signale que l'analyse qualitative scrute en profondeur un corpus en fouillant systématiquement, au moyen de fines catégorisations, tous les éléments de son contenu que le chercheur s'oblige à retracer, à classer, à comparer et à évaluer. Il ajoute que selon la méthode employée, cette recherche affinée est plus ou moins longue à réaliser; elle ne peut, à cause du temps nécessaire pour traiter chaque document (à moins que vous ne disposiez de moyens conséquents), être appliquée à un large corpus, ce qui représente une limitation lorsque vient le temps de valider certains résultats⁷⁹. Pour Christian Leray *“L'analyse quantitative est plus rapide à effectuer et se base uniquement sur un traitement statistique des données, car elle entre moins dans les détails des contenus. Par exemple, le chercheur va dénombrer les articles traitant de son sujet de recherche, mais il ne tentera pas de les décortiquer et d'en soupeser les éléments de contenu. L'évaluation des variables que le chercheur veut retracer n'est donc plus possible; l'analyse quantitative ne peut que comparer des fréquences d'apparition. Cependant, comme cette méthode est rapide d'exécution, elle permet de traiter d'importants corpus*⁸⁰ ».

Christian Leray affirme que la méthode d'analyse de contenu permet de concilier analyses qualitative et quantitative en réalisant un tri statistique des données recueillies dans un corpus et en permettant l'évaluation, ce qui fait sa force. Il devient ainsi possible de quantifier la présence des éléments de contenu que l'on veut retracer (quantitatif) et de les évaluer (qualitatif) en combinant la fréquence d'apparition des variables avec leur évaluation et en comparant tous ces éléments selon un calcul mathématique original⁸¹.

⁷⁸ Christian Leray, op.cit, p.06

⁷⁹ Ibid.

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ Ibid.

III.3.3. Etapes de l'analyse de contenu

Mairama Lopsiwa (2010) note que l'analyse de contenu est un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des « discours » extrêmement diversifiés et fondé sur la déduction ainsi que l'inférence⁸². Il s'agit d'un effort d'interprétation qui se balance entre deux pôles, d'une part, la rigueur de l'objectivité, et, d'autre part, la fécondité de la subjectivité (Bardin, 1986, cité par Mairama Lopsiwa, 2010)⁸³. Mairama Lopsiwa (2010) dit que l'analyse de contenu s'organise autour de trois phases chronologiques : la pré analyse (construction du corpus), l'exploitation du matériel ainsi que le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation⁸⁴.

III.3.3.1. La pré analyse

Dans son mémoire, M. Lopsiwa déclare qu'il s'agit de l'étape préliminaire d'intuition et d'organisation pour opérationnaliser et systématiser les idées de départ afin d'aboutir à un schéma ou à un plan d'analyse⁸⁵. Elle ajoute que cette phase a trois missions : le choix des documents à soumettre à l'analyse, la formulation des hypothèses ainsi que des objectifs et l'élaboration des indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation finale. Ces missions ne se succèdent pas obligatoirement de manière chronologique mais sont très liées les unes aux autres⁸⁶. Elle note que la pré analyse ambitionne d'organiser l'information mais elle est composée, elle-même, d'activités non structurées et « ouvertes »⁸⁷. Selon la même source afin de mener à bien ses trois missions plusieurs étapes traversent la phase de la pré analyse :

- le choix des documents ou la construction du corpus d'analyse, où on prend contact avec divers matériaux possibles pour déterminer celui qui sera le mieux à même de correspondre aux différents critères en jeu ;

⁸² https://www.memoireonline.com/08/11/4744/m_Stereotypes-sociaux-et-achevement-du-cycle-primaire-par-les-filles-de-larrondissement-de-Mora18.html .Mairama LOPSIWA, op.cit.

⁸³ Ibid.

⁸⁴ Ibid.

⁸⁵ Ibid.

⁸⁶ Ibid.

⁸⁷ Ibid.

- la lecture flottante pour faire connaissance avec les documents à analyser en laissant venir à soi les impressions et certaines orientations ainsi que pour délimiter le champ d'investigation, construire l'objet de la recherche. En présence des données, il s'agit donc de les lire et de les relire pour tenter de bien saisir leur message apparent⁸⁸.

III.3.3.2. L'exploitation du matériel

M. Lopsiwa(2010) déclare que le but poursuivi durant cette phase centrale d'une analyse de contenu consiste à appliquer, au corpus de données, des traitements autorisant l'accès à une signification différente répondant à la problématique mais ne dénaturant pas le contenu initial. Cette deuxième phase consiste surtout à procéder aux opérations de codage, décompte ou énumération en fonction des consignes préalablement formulées⁸⁹. Elle annonce que cette phase comporte deux étapes clés :

- l'opération de catégorisation consiste en l'élaboration ou en l'application d'une grille de catégories, c'est-à-dire des rubriques rassemblant des éléments ayant des caractères communs sous un titre générique, et en la classification des données du corpus dans celles-ci. Il s'agit donc de la classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères définis afin de fournir, par condensation, une représentation simplifiée des données brutes (Bardin, 1986,cité par M. Lopsiwa,2010).

- le codage/comptage des unités où on applique les catégories au corpus et donc, où l'on remplit les grilles d'analyse selon, d'une part, l'unité d'enregistrement retenue, c'est-à-dire le segment déterminé de contenu que le chercheur a décidé de retenir pour le faire entrer dans la grille d'analyse et, d'autre part, l'unité de numération, c'est-à-dire la manière dont l'analyste va compter lorsqu'il a choisi de recourir à la quantification ; l'unité de numération correspond donc à ce qu'il compte. Pour Mucchielli (2006 cité

⁸⁸https://www.memoireonline.com/08/11/4744/m_Stereotypes-sociaux-et-achevement-du-cycle-primaire-par-les-filles-de-larrondissement-de-Mora18.html .Mairama LOPSIWA, op.cit.

⁸⁹Ibid.

par M. Lopsiwa,2010), toutes les méthodes qualitatives semblent mettre en œuvre des processus intellectuels communs⁹⁰.

III.3.3.3.Traitement, inférence et interprétation des données

Selon la même source durant cette phase, les données brutes sont traitées de manière à être significatives et valides. Ainsi, des opérations statistiques simples, tels que, par exemple, des pourcentages, permettent d'établir des tableaux de résultats, des diagrammes, des figures, des modèles qui condensent et mettent en relief les informations apportées par l'analyse (Bardin, 1986, cité par M. Lopsiwa,2010). Ces résultats peuvent être soumis à des épreuves statistiques et des tests de validité pour plus de rigueur⁹¹.

En se référant à M. Lopsiwa,2010 qui affirme que l'interprétation des résultats consiste à prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié. Cette phase de l'analyse de contenu est certainement la plus intéressante puisqu'elle permet, d'une part, à évaluer la fécondité du dispositif, et, d'autre part, à déterminer la valeur des hypothèses⁹².

Pour Bardin (1986 : 100) « *les résultats acquis, la confrontation systématique avec le matériel, le type d'inférences obtenues peuvent servir de base à une autre analyse ordonnée autour de nouvelles dimensions théoriques ou pratiquées grâce à des techniques différentes* »cité par Mairama Lopsiwa,2010⁹³.

III.4. Conclusion

Nous avons pu connaître à travers la description du manuel scolaire de 3^{ème} année moyenne,les fondements théoriques et les principes méthodologiques selon lesquels il est conçu, son mode de fonctionnement, ses objectifs, les thématiques vers lesquelles il est orienté.Ces données serviront par la suite de référence lors de l'interprétation des résultats d'analyse.

⁹⁰ ⁹⁰https://www.memoireonline.com/08/11/4744/m_Stereotypes-sociaux-et-achevement-du-cycle-primaire-par-les-filles-de-larrondissement-de-Mora18.html .Mairama LOPSIWA, op.cit.

⁹¹ Ibid.

⁹² Ibid.

⁹³ Ibid.

Ce chapitre nous a permis aussi de saisir la technique de recherche de l'analyse de contenu et ses étapes. Cette technique sera mise en œuvre pour vérifier la validité des hypothèses émises.

CHAPITRE IV :
Analyse et
interprétation des
résultats

IV.1. Introduction

Dans ce présent chapitre nous allons réaliser l'analyse quantitative et qualitative de la dimension culturelle des textes du manuel. Les résultats d'analyse seront interprétés en fin de chapitre. Les paramètres d'analyse et le classement des textes se feront sur la base des données théoriques des chapitres précédents.

IV.2.La pré analyse

Nous avons commencé dans cette première étape par la construction du corpus à analyser.

Comme notre travail de recherche a pour objet l'étude la dimension culturelle dans les textes du manuel scolaire de 3^{ème} AM, notre corpus d'analyse se compose de tous les textes du manuel qui ont été sélectionnés en vue d'être analysés. On a sélectionné tous les textes que ce soit longs , moyens ,courts et mêmes des petits énoncés. Ces textes sont classés et ordonnés selon leur ordre dans le manuel (projet 1,projet 2 ,projet 3).Le corpus d'analyse compte au total 127 textes.

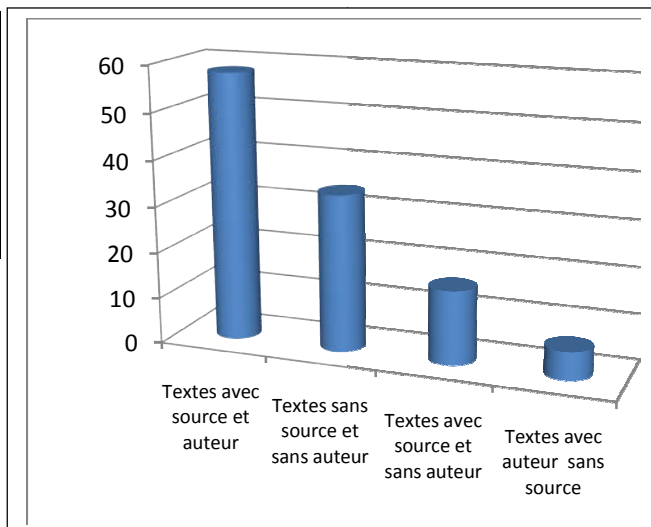
IV.3.L'analyse quantitative

Dans cette analyse nous procédons à la catégorisation (le classement) des textes selon des paramètres bien déterminés (la prise d'appui du contenu théorique) puis à l'établissement des statistiques.

IV.3.1.Classement des textes selon les éléments périphériques (source et auteur)

Nous allons effectuer un classement des textes selon leur référence. Ce classement est opéré sur tous les textes du corpus 127 textes. Cette répartition permet de voir les sources des textes et leurs natures (fabriqué, adapté, authentique).

Nombre total des textes	127	100%
Textes avec source et auteur	58	45%
Textes sans source et sans auteur	34	26%
Textes avec source et sans auteur	16	12%
Textes avec auteur sans source	06	04%



Commentaire

Nous constatons que la grande partie

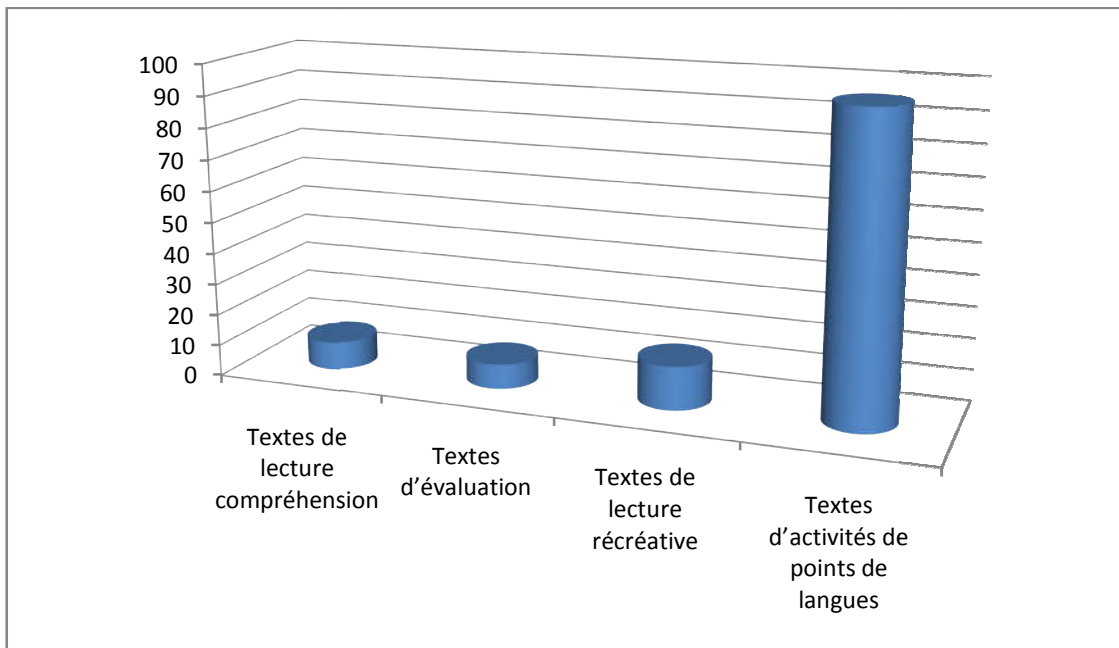
(presque la moitié) des textes du manuel ont des sources et des auteurs alors que les textes dont l'auteur et la source ne sont pas mentionnés ne sont pas nombreux. Le reste des textes possèdent un seul référent : soit l'auteur, soit la source.

Comme les textes sans source et sans auteur ne présentent pas suffisamment de données référentielles pour s'en servir dans l'analyse notre étude et exploitation se limitera aux textes avec auteurs et sources.

IV.3.2. Classement des textes selon l'activité dans laquelle ils sont exploités

Ce deuxième classement s'effectuera sur l'ensemble du corpus 127 textes et permet de voir où se situent les textes dans le manuel par rapport aux activités pour déterminer le type d'exploitation des textes.

Nombre total des textes	Textes de lecture compréhension	Textes d'évaluation	Textes de lecture récréative	Textes d'activités de points de langues	
				Textes visés par l'exploitation et l'analyse grammaticale	Textes d'exercices
127	09	08	14	28	68



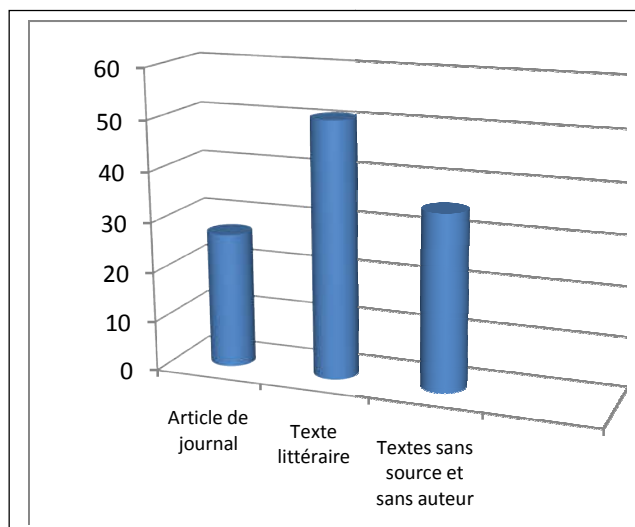
Commentaire

Nous remarquons que la majorité des textes du manuel (les trois quarts) sont visés par l'analyse grammaticale et les exercices (les activités de points de langue) alors que les textes qui restent (un quart) sont utilisés comme supports pour la lecture (compréhension/récréative) et l'évaluation.

IV.3.3. Classement des textes selon leur genre (texte littéraire/document authentique/textes sans source et sans auteur)

Dans cette étape nous allons sélectionner les textes longs et moyens (112 textes) afin de les répartir selon leur genre (texte littéraire /document authentique). Ces deux catégories ont été créés en fonction des supports privilégiés de la culture.

Article de journal, de revue, magazine...	27
Extrait d'un roman, livre d'histoire, témoignages, poèmes...	51
Textes sans source et sans auteur	34



Commentaire

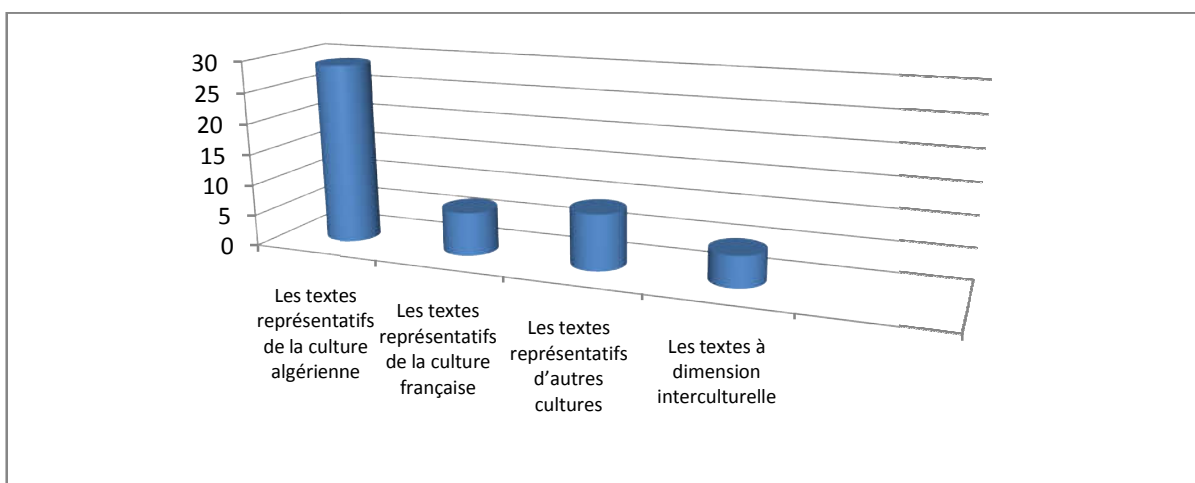
Presque la moitié des textes du manuel

sont des textes littéraires. Une portion d'un quart représente les écrits journalistiques (article de journal, de revue, magazine,...) alors qu'un tiers des textes dont on ignore leur référence ne sont pas identifiables

IV.3.4. Classement des textes à charge culturelle

Nous avons sélectionné sur 127 textes, les textes à charge culturelle 50 textes que nous allons répartir selon la culture à laquelle ils se réfèrent (Algérie, France, autres cultures, rencontre de deux cultures)

Total des textes à charge culturelle	50	100%
Les textes représentatifs de la culture algérienne	28	56 %
Les textes représentatifs de la culture française	07	14 %
Les textes représentatifs d'autres cultures	09	18 %
Les textes à dimension interculturelle (deux cultures)	06	12 %



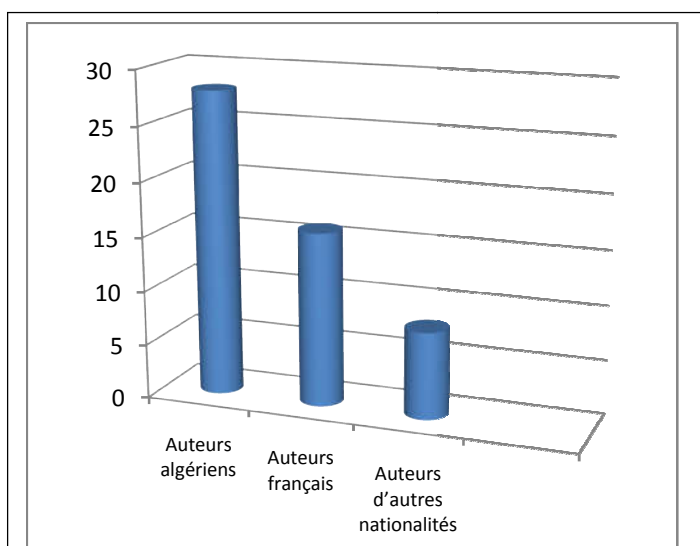
Commentaire

La culture algérienne est omniprésente dans le manuel ; plusieurs textes la représentent. Les textes restant se répartissent approximativement entre culture française, d'autres cultures et à dimension interculturelle.

IV.3.5. La dimension culturelle à travers les auteurs

Après avoir sélectionné tous les auteurs des textes du corpus. Nous allons établir leur classement en fonction de leurs nationalités pour voir à quelle mesure les origines de des auteurs déterminent la dimension culturelle.

Nombre total des auteurs	52	100%
Auteurs algériens	28	53%
Auteurs français	16	30%
Auteurs d'autres nationalités	08	15%



Commentaire

Nous remarquons que plus que la moitié des auteurs des textes sont de nationalité algérienne ainsi qu'un nombre non négligeable d'auteurs français et d'auteurs d'autres nationalités.

IV.4. L'analyse qualitative

Seuls les textes qui présentent suffisamment d'indices culturels sont concernés par cette analyse. Il s'agit principalement de voir comment la dimension culturelle est intégrée dans les textes en relevant les traits culturels qui peuvent y exister.

La grille d'analyse, notre instrument de vérification, a été construite sur la base de la définition de la culture« *Culture ou civilisation, pris dans son sens ethnologique le plus étendu, est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le*

droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société⁹⁴ »

Ainsi les noms propres, les expressions figées, les proverbes et les adages, le mode de vie, les traditions et les coutumes, la culture religieuse, l'Histoire et la civilisation, la géographie, les valeurs... constituent tous des paramètres d'analyse que nous avons intégrés dans notre grille.

IV.4.1. Analyse des textes représentatifs de la culture algérienne

Sur 36 textes à charge culturelle, nous avons choisi d'analyser 18 textes représentant la culture algérienne.

⁹⁴Cuche Denys ,op.cit ,p.16

Texte 1	Paramètres d'analyse de la dimension culturelle	Indices linguistiques relevés
Titre : Tlemcen, « la perle du Maghreb » Auteur : Brahim Hadj Slimane Source : /	-La dimension onomastique	Tlemcen, la perle du Maghreb
	-Le mode de vie	Centre -ville
	-Les traditions et les mœurs	/
	-La culture religieuse	Le mausolée de Sidi Boumediene
	-L'Histoire et la civilisation	Le palais du Mechouar ,la dynastie des Zianides ,les remparts datent de 1462
	-La géographie	Le plateau d'El-Eubbed
	-Les valeurs	La richesse de l'Histoire et de la civilisation de l'Algérie

Texte 3	Paramètres d'analyse de la dimension culturelle	Indices linguistiques relevés
Titre : Un maitre de la peinture algérienne NasreddineDinet Auteur : Ahmed Ibrahim Source : L'album « un maitre de la peinture algérienne :NasreddineDinet	-La dimension onomastique	NasreddineDinet, Algérie, Bou-Saâda.
	-Le mode de vie	Oasis
	-Les traditions et les mœurs	/
	-La culture religieuse	L'islam
	-L'Histoire et la civilisation	/
	-La géographie	/
	-Les valeurs	- La convivialité,Le gout à la beauté et à l'Art

Texte 2	Paramètres d'analyse de la dimension culturelle	Indices linguistiques relevés
Titre : Ya Bahr EttofaneChronologie d'un drame Auteur : A.M.A Source : El Moudjahid	-La dimension onomastique	El Khalil, H'Mida, Mahfoud, Ya Bahr Ettofane, Yamina, la plage Club des Pins, Bouharoun, , le port de Tenès
	-Le mode de vie	Le chalutier, la pêche, le raïs, le port de Tenès, le pêcheur, marins, pêcher la crevette, poissons, la plage
	-Les traditions et les mœurs	Couffin
	-La culture religieuse	/
	-L'Histoire et la civilisation	/
	-La géographie	Le port de Ténès, Cap de Sidi Aderrahmane.
	-Les valeurs	-Le courage et la hardiesse , La fatalité de la mort. L'amour du métier et le sacrifice,La solidarité et la compassion entre les Algériens, L'intimité des relations familiales.

Texte 4	Paramètres d'analyse de la dimension culturelle	Indices linguistiques relevés
Titre : Fleur de désert Auteur : Colette Source : /	-La dimension onomastique	Bou-Saâda, <i>Saha</i>
	-Le mode de vie	Désert, sables, poussière, ensoleillé, un mur d'argile
	-Les traditions et les mœurs	Des khalkhals d'argent, tatouages bleus
	-La culture religieuse	/
	-L'Histoire et la civilisation	/
	-La géographie	/
	-Les valeurs	- La sympathie de s habitants du Sahara algérien , La beauté et la coquetterie de la femme du Sahara algérien.

Texte 5	Paramètres d'analyse de la dimension culturelle	Indices linguistiques relevés
Titre : Tighilt, la chaussure de la mariée Auteur : Omar Mokhtar Chaalal Source : La wilaya de Bordj Bou Arreridj	-La dimension onomastique	Tighilt, Medjana, ThemietEnnasr
	-Le mode de vie	Le village, la commune, le maquis, la montagne, la ravine, les villageois.
	-Les traditions et les mœurs	Les you-yous, le son des tambourins
	-La culture religieuse	/
	-L'Histoire et la civilisation	Un groupe de moudjahidine, l'Armée de Libération nationale, des soldats de l'armée ennemie, les combattants de l'ALN, le 8 juin 1958, les bombes des colonialistes
	-La géographie	/
	-Les valeurs	Le nationalisme, Le patriotisme, Le combat pour l'Algérie, L'unité des Algériens autour de la Révolution algérienne et leur soutien, La trahison.

Texte 6	Paramètres d'analyse de la dimension culturelle	Indices linguistiques relevés
Titre:/ Auteur : Omar Boudaoud Source : Du PPA au FLN, Mémoires d'un combattant	-La dimension onomastique	Taourga, TiziOuzou, Algérie
	-Le mode de vie	Village
	-Les traditions et les mœurs	/
	-La culture religieuse	/
	-L'Histoire et la civilisation	Le colonialisme français, le tract, l'arrogance des colons
	-La géographie	/
	-Les valeurs	- le nationalisme - le patriotisme

Texte 7	Paramètres d'analyse de la dimension culturelle	Indices linguistiques relevés
Titre : Le 1 ^{er} Novembre 1954 Auteur :/ Source : De L'ALN à l'ANP	-La dimension onomastique	Maghnia, El Kala, l'Algérie, les Aurès
	-Le mode de vie	Mechtas, djebels, le maquis
	-Les traditions et les mœurs	/
	-La culture religieuse	/
	-L'Histoire et la civilisation	- une guerre révolutionnaire qui devait durer sept ans et demi, le 1 ^{er} novembre 1954, la révolution, l'armée de libération nationale, Moudjahidine, l'OTAN
	-La géographie	/
	-Les valeurs	- le nationalisme, le patriotisme, le combat pour l'indépendance, le sacrifice, le courage, la décision

Texte 8	Paramètres d'analyse de la dimension culturelle	Indices linguistiques relevés
Titre : Lettre d'Ahmed Zabana Auteur : Ahmed Zabana Source :/	-La dimension onomastique	Alger, Noura, Lehouari, Halima, Habib, Fatima, Kheira, Si Salah, Denia, Abed Elkader, Ahmed Zabana
	-Le mode de vie	/
	-Les traditions et les mœurs	/
	-La culture religieuse	Mourir pour la cause de dieu, c'est la vie éternelle, Dieu seul le sait, Dieu est grand et seul juste
	-L'Histoire et la civilisation	Prison civile d'Alger – 19 juin 1956
	-La géographie	/
	-Les valeurs	le sacrifice, l'amour de la patrie, la mort pour l'Algérie' l'héroïsme, la foi en Dieu

Texte 9	Paramètres d'analyse de la dimension culturelle	Indices linguistiques relevés
Titre : P'tit Omar Auteur : Souhila Amirat Source : P'tit Omar, la révolution dans le cartable	-La dimension onomastique	Omar Yacef, le Petit Omar, Mahmoud Bouhamidi, Hassiba Ben Bouali, Ali La Pointe, Casbah d'Alger, rue des Abderrames
	-Le mode de vie	Ancienne médina, la Casbah, une terrasse, slalome, les venelles
	-Les traditions et les mœurs	/
	-La culture religieuse	Martyr
	-L'Histoire et la civilisation	La révolution algérienne, martyr, fidayine, la maison de la place, réunion clandestine, le petit révolutionnaire, 8 octobre 1957, l'armée française, le militantisme, 7 janvier 1944, la bataille d'Alger
	-La géographie	/
	-Les valeurs	le nationalisme, le patriotisme, l'héroïsme, le sacrifice

Texte 11	Paramètres d'analyse de la dimension culturelle	Indices linguistiques relevés
Titre : / Auteur : Association « Sauver l'imzad » Source : www.imzad.com	-La dimension onomastique	L'Ahaggar, le tassili des Ajjer, l'Air, l'Adrar des Ifoughas Tamanrasset
	-Le mode de vie	La peau de chameau, poèmes
	-Les traditions et les mœurs	L'imzad
	-La culture religieuse	/
	-L'Histoire et la civilisation	Dassine, la princesse de la poésie.
	-La géographie	L'Ahaggar, le Tassili des Ajjer, Adrar (le sud algérien)
	-Les valeurs	le goût à la musique et à la poésie, l'affirmation l'identité, la richesse du patrimoine culturel algérien

Texte 10	Paramètres d'analyse de la dimension culturelle	Indices linguistiques relevés
Titre : Témoignage : Omar Lardjane se souvient... Auteur : H-X Source : La Tribune	-La dimension onomastique	Omar Larjane, la rue de la Corderie, rue Harizi, rue des Fusillés, Ruisseau, Alger, Ben Mhidi, Didouche, Boudiaf, Belouizdad
	-Le mode de vie	Quartier, la cité, rue
	-Les traditions et les mœurs	/
	-La culture religieuse	/
	-L'Histoire et la civilisation	Novembre 1954, l'armée coloniale. 17 mai 1957, 1957, 1962, la guerre de libération, Ben Mhidi, Didouche, Boudiaf, Belouizdad, des Fusillés
	-La géographie	/
	-Les valeurs	le nationalisme, le patriotisme, l'héroïsme, le sacrifice

Texte 12	Paramètres d'analyse de la dimension culturelle	Indices linguistiques relevés
Titre : Un art de vivre ancestral Auteur : Office National du Tourisme Source : Le semainier d'Algérie	-La dimension onomastique	L'Algérienne, la femme algéroise.
	-Le mode de vie	/
	-Les traditions et les mœurs	Voilettes, Ajar, Haik
	-La culture religieuse	/
	-L'Histoire et la civilisation	La résistance à l'occupation coloniale
	-La géographie	/
	-Les valeurs	- l'affirmation de l'identité - le goût à la beauté et la coquetterie de la femme algéroise

Texte 13	Paramètres d'analyse de la dimension culturelle	Indices linguistiques relevés
Titre : Les bijoux kabyles Auteur : Henriette Camps-Fabrer Source : Bijoux berbères d'Algérie	-La dimension onomastique	Grande Kabylie
	-Le mode de vie	/
	-Les traditions et les mœurs	Bijoux kabyles, boucles d'oreilles, bracelets, chevillères, colliers, tabzimt, la mariée revêt tous ses bijoux
	-La culture religieuse	/
	-L'Histoire et la civilisation	/
	-La géographie	/
	-Les valeurs	- la diversité des traditions algériennes, la beauté et la coquetterie de la femme kabyle

Texte 14	Paramètres d'analyse de la dimension culturelle	Indices linguistiques relevés
Titre : Promenade à Tipaza Auteur : Albert Camus Source : Noces à Tipaza	-La dimension onomastique	Tipaza, Chenoua
	-Le mode de vie	/
	-Les traditions et les mœurs	/
	-La culture religieuse	/
	-L'Histoire et la civilisation	Ville romaine, les ruines, les gradins, un portique, les portes monumentales, le forum, voie romaine, l'amphithéâtre, la villa des Fresques
	-La géographie	/
	-Les valeurs	la richesse du patrimoine culturel algérien, les

Texte 15	Paramètres d'analyse de la dimension culturelle	Indices linguistiques relevés
Titre : El Djazair Auteur : Rahmani Mohammed Source : L'empire des mots, poésie	-La dimension onomastique	El djazair, Algériens, Français, Phéniciens, Romains, Ottomans, Vandales, Byzantins, Saint Augustin, Massinissa l'Aguellid, Jugurta, Juba, les Numides, l'emir Abed Elkader, les raïs kheireddine, Bouamama, El Mokrani, Fatma N'soumer, Okba, Hassan
	-Le mode de vie	/
	-Les traditions et les mœurs	/
	-La culture religieuse	Okba, Hassan, martyr, Eden
	-L'Histoire et la civilisation	Phéniciens, Romains, Ottomans, Français, Vandales, Byzantins, Saint Augustin, Massinissa l'Aguellid, Jugurta, Juba, les Numides, l'emir Abed Elkader, les raïs kheireddine, Bouamama, El Mokrani, Fatma N'soumer
	-La géographie	/
	-Les valeurs	- l'amour de la patrie, la richesse de l'Histoire et de la civilisation algérienne

Texte 16	Paramètres d'analyse de la dimension culturelle	Indices linguistiques relevés
Titre : Un travail d'artiste Auteur : Mouloud Feraoun Source : Le fils du pauvre	-La dimension onomastique	Khalti, Nana
	-Le mode de vie	Elles travaillent l'argile et la laine, le village, la courrette
	-Les traditions et les mœurs	Les poteries, la cruche, la marmite, le gandoura, le foulard relevé en turban
	-La culture religieuse	/
	-L'Histoire et la civilisation	/
	-La géographie	/
	-Les valeurs	-la simplicité de la femme des villages algériens, la valeur du travail manuel, le perfectionnement du travail -le goût à l'Art et à la beauté

Texte 17	Paramètres d'analyse de la dimension culturelle	Indices linguistiques relevés
Titre : Raconte-moi, Oran Auteur : L'Office National du Tourisme Source : Les Algéries « Il était une fois l'Ouest »	-La dimension onomastique	Oran, l'Afrique du Nord, Casbah, Ifri, Wahran, Djebel El Kerr, Oued El-Rhi
	-Le mode de vie	Des moulins à grains, des moulins à l'huile, des caravaniers venus du Sud, livrer les marchandises, une grande ville
	-Les traditions et les mœurs	/
	-La culture religieuse	/
	-L'Histoire et la civilisation	Les berbères, les Phéniciens, les Grecs, les Romains, les Vandales, les Arabes, les Portugais, les Espagnols, les Turcs, les Français, j'ai 11 siècles mille cent ans
	-La géographie	Mers El Kébir, le port d'Oran, mon Oued, Oued Rhi, la montagne des lions, Djebel El Kerr
	-Les valeurs	- Oran : ville touristique prestigieuse, riche d'Histoire et de civilisation

Texte 18	Paramètres d'analyse de la dimension culturelle	Indices linguistiques relevés
Titre : Mémoire d'un survivant Auteur : Ali Zamoum Source : Le pays des hommes libres	-La dimension onomastique	Si Hamida ,Ahmed ,Parti ,Zahana ,HamraouiArab ,Imorzoukène Mohammed ,FerradjAbedelkader ,l'Algérie ,prison Serkadji,Gloire aux martyrs
	-Le mode de vie	/
	-Les traditions et les mœurs	/
	-La culture religieuse	Martyr ,les ablutions pour la prière de l'aube ,El Fedjr
	-L'Histoire et la civilisation	La grâce du président René Coty La nuit du 18 au 19 juin 1956 ,Zahana a été exécuté,la prison de Serkadji
	-La géographie	/
-Les valeurs	- le militantisme et l'engagement pour l'Algérie,le nationalisme, le patriotisme, l'héroïsme, le sacrifice,La valeur du savoir	

Commentaire

Plusieurs textes traitent la culture algérienne. Ils sont riches de divers éléments représentatifs de la culture de l'Algérie notamment ceux liés à l'Histoire (la Révolution algérienne, le colonialisme français, les civilisations qui se sont succédées sur L'Algérie...), la religion (l'Islam), les traditions (les bijoux et les tenues traditionnelles, les fêtes...), le mode de vie (ville, campagne, désert, région côtière...), les valeurs...

IV.4.2. Analyse des textes représentatifs de la culture française

Sur les textes à charge culturelle, nous avons sélectionné les textes représentatifs de la culture française dont le nombre est de 06

Texte 1	La dimension culturelle	Indices linguistiques
Titre : Trois ados ont sauvé une fillette gravement blessée Auteur : C Hallé Source : Mon quotidien	-La dimension onomastique	Fanny, Flavie, Adriana, Benoit, l'Isle-d'Abeau
	-Le mode de vie	/
	-Les traditions et les mœurs	/
	-La culture religieuse	/
	-L'Histoire et la civilisation	/
	-La géographie	/
	-Les valeurs	-la solidarité, l'amitié entre fille/fille, l'amitié entre fille/garçon

Texte 2	La dimension culturelle	Indices linguistiques
Titre : Tours :Un an de prison pour excès de vitesse et délit de fuite Auteur : / Source : France-Soir	-La dimension onomastique	France (AFP), Tours, Tourangeau
	-Le mode de vie	Autoroute, l'A 10, euros
	-Les traditions et les mœurs	/
	-La culture religieuse	/
	-L'Histoire et la civilisation	/
	-La géographie	/
	-Les valeurs	-L'importance accordée à la vie d'autrui, L'aloyauté et la justice, le non respect du code de la route est puni sévèrement par la loi

Texte 3	La dimension culturelle	Indices linguistiques
Titre : Un lecteur précoce Auteur : Marcel Pagnol Source : « La gloire de mon père »	-La dimension onomastique	Le petit Poucet, « J'avais appris à lire comme un perroquet apprend à parler »
	-Le mode de vie	L'école, le marché
	-Les traditions et les mœurs	/
	-La culture religieuse	/
	-L'Histoire et la civilisation	/
	-La géographie	/
	-Les valeurs	- le rôle des parents dans l'éducation de l'enfant

Texte 4	La dimension culturelle	Indices linguistiques
Titre : Les poules Auteur : Jules Renard Source : Poil de Carotte	-La dimension onomastique	Lepic, Honorine, Félix, Ernestine, Poil de Carotte
	-Le mode de vie	/
	-Les traditions et les mœurs	/
	-La culture religieuse	/
	-L'Histoire et la civilisation	/
	-La géographie	/
	-Les valeurs	- Le racisme et la discrimination due à la couleur de la peau - L'ironie, la maltraitance de l'enfant par la famille

Texte 5	La dimension culturelle	Indices linguistiques
Titre : Un bergerprovençal , très solitaire ,plante des arbres Auteur J.Giono Source L'homme qui plantait des arbres	-La dimension onomastique	ElzéardBouffier
	-Le mode de vie	Provençal, uneferme, les plaines, sesbrebis et son chien
	-Les traditions et les mœurs	/
	-La culture religieuse	/
	-L'Histoire et la civilisation	/
	-La géographie	/
	-Les valeurs	- l'amour de la nature, l'amitié avec la nature et la convivialité

Texte 6	La dimension culturelle	Indices linguistiques
Titre : / Auteur : / Source : AFP,2006	-La dimension onomastique	Paris, Mantes- la- jolie, le Parisien, Aviron
	-Le mode de vie	Tour, soixantaine de locataires, la cage d'ascenseur
	-Les traditions et les mœurs	/
	-La culture religieuse	/
	-L'Histoire et la civilisation	/
	-La géographie	/
	-Les valeurs	relation de voisinage entre femme et homme

Commentaire

Nous remarquons que la culture française est quasi absente dans le manuel. Elle est réduite à quelques noms propres de personnes et de villes, une seule expression idiomatique et quelques valeurs liées au mode de vie occidentale

IV.4.3. Analyse des textes représentatifs d'autres cultures

Nous avons sélectionné 07 textes représentant d'autres cultures à savoir l'Inde, les Etats Unis d'Amérique, la Russie, l'Allemagne. Nous avons relevé de ces textes les indices linguistiques qui se réfèrent à la culture du pays en question.

Texte 1	La dimension culturelle	Indices linguistiques
Titre : Un jeune lion de mer sème la panique à San Francisco Auteur : / Source : www.dinosoria.com	-La dimension onomastique	San Francisco, Fruitvale, Sausalito, routes californiennes
	-Le mode de vie	Le trafic dense, l'autoroute, la baie, les routes, un lion de mer
	-Les traditions et les mœurs	/
	-La culture religieuse	/
	-L'Histoire et la civilisation	/
	-La géographie	La baie de San Francisco
	-Les valeurs	le respect des animaux, le sauvetage et l'intérêt pour les animaux

Texte 2	La dimension culturelle	Indices linguistiques
Titre : Naufrage du Titanic Auteur : / Source : Histoïr des faits divers- l'internaute magazine	-La dimension onomastique	Le Titanic, Terre Neuve, Fleuron, « White Star Line », Carpathia, Southampton, Angleterre, New York, paquebotaméricain
	-Le mode de vie	- des hommes et des passagers, de troisième classe
	-Les traditions et les mœurs	/
	-La culture religieuse	/
	-L'Histoire et la civilisation	Le 14 avril 1912, Naufrage du Titanic, « White Star Line », la mort de 1513 personnes, 711 personnes sauvées, Carpathia
	-La géographie	L'Atlantique Nord, iceberg, Terre Neuve
	-Les valeurs	- la discrimination et le racisme entre les classes de la société riches/pauvres - le luxe de la vie aristocratique et bourgeoise

Texte 3	La dimension culturelle	Indices linguistiques
Titre : Allemagne : Cocoricos interdits Auteur: / Source : Afp-août 2000	-La dimension onomastique	Allemagne, Zeven, Jurgen Rudolph, Jockel, la justice allemande
	-Le mode de vie	Commune, la campagne, le coq doit chanter entre 7H du matin et 20H/ le weekend il doit attendre 8H du matin
	-Les traditions et les mœurs	/
	-La culture religieuse	/
	-L'Histoire et la civilisation	/
	-La géographie	/
	-Les valeurs	- le non respect de la vie des animaux - l'égoïsme et l'indifférence de l'homme face à la nature

Texte 4	La dimension culturelle	Indices linguistiques
Titre : Un chien lutte contre un alligator pour sauver sa maitresse Auteur : / Source : Miami(Reuters)	-La dimension onomastique	Floride, Blue Heeler, Ruth Gay, Heinz Pet Products Awards, « chienhéros de l'année »
	-Le mode de vie	Promenant son chien le long d'un canal
	-Les traditions et les mœurs	/
	-La culture religieuse	/
	-L'Histoire et la civilisation	/
	-La géographie	/
	-Les valeurs	- le chienestl'animalprivilégié et aimé, la fidélité du chien à son maitre - le respect et la valorisation des animaux et leurs actions

Texte 5	La dimension culturelle	Indices linguistiques
Titre : / Auteur : Guillaume Belfior Source : /	-La dimension onomastique	Indien, Google Earth, SarooBrierley, Khandwa, the Mercury
	-Le mode de vie	La gare de Khandwa, mendierdans la gare, train, l'autre bout du pays, ville, rues
	-Les traditions et les mœurs	/
	-La culture religieuse	/
	-L'Histoire et la civilisation	/
	-La géographie	Google Earth, cartographie
	-Les valeurs	- l'importance de la technologie, la pauvreté et la misère,l'amour et l'attachement à la famille, le travail des enfants

Texte 6	La dimension culturelle	Indices linguistiques
Titre : Martin Luther King Auteur : / Source : Camer-Be	-La dimension onomastique	Martin Luther King, Lorraine Motel, Memphis(Tennessee), James Earl Ray, Atlanta, Géorgie, Noirs, Washington, Barack Obama, EtatsUnisd'Amérique
	-Le mode de vie	/
	-Les traditions et les mœurs	/
	-La culture religieuse	Le pasteur, la théologie
	-L'Histoire et la civilisation	Ghandi, les droits des Noirs américains, la discrimination, communauté noir, communauté blanche, lauréat du prix Nobel en 1964, le 15 janvier 1929, Barack Obama président des Etats Unisd'Amérique, le fameux discours « I have a dream » , 28 août 1963, la célèbre marche sur Washington, le 4 avril 1968 l'assassinat de Martin Luther King
	-La géographie	/
	-Les valeurs	- la lutte pour les droits de l'homme , la discrimination et le racisme selon la couleur de la peau - le sacrifice et l'engagement pour les peuples démunis/opprimé , le non violence, la cohabitation, la paix

Texte 7	La dimension culturelle	Indices linguistiques
Titre : Enfance du premier cosmonaute. Auteur : Youri Gagarine Source : Le chemin du Cosmos	-La dimension onomastique	Zoia, Kolkhoz, 1 ^{er} Mai, premier cosmonaute
	-Le mode de vie	Charpentier, trayeuse, la ferme laitière, vèler, les vaches, les veaux, les fourrages, le blé, les champs
	-Les traditions et les mœurs	/
	-La culture religieuse	/
	-L'Histoire et la civilisation	Premier cosmonaute, le 9 mars 1934
	-La géographie	/
-Les valeurs	La simplicité et la beauté de la campagne ont nourri la volonté de Youri Gagarine pour la découverte de l'espace.	

Commentaire

Les tableaux d'analyse des textes représentatifs d'autres cultures révèlent une diversité culturelle au niveau mondial. La culture américaine (Les Etats Unis d'Amérique) est prédominante avec 4 textes. Un texte traite de la culture allemande (L'Europe). Deux autres relèvent de la culture indienne et la culture russe (L'Asie).

IV.4.4. Analyse des textes à dimension interculturelle

Nous avons sélectionné sur 50 textes à charge culturelle, textes à deux cultures qui sont au nombre de 05 (l'Algérie /l'Egypte), (l'Algérie /le Brésil), (l'Algérie /la France), (l'Algérie/l'Espagne).

Texte	Paramètres d'analyse de la dimension culturelle	Indices linguistiques relevés	
		Culture Algérienne	Culture Brésilienne
Texte 1 Titre : Oscar Niemeyer un monstre sacré de l'architecture Auteur : Hamid Tahri Source : El Watan	-La dimension onomastique	Algérie, l'université Constantine, Alger, La Coupole de la cité olympique d'Alger	Oscar Niemeyer, le roi Pelé, Brésil, Brasilia, la nouvelle capitale du Brésil, architecte brésilien
	-Le mode de vie	/	Désert
	-Les traditions et les mœurs	/	/
	-La culture religieuse	/	/
	-L'Histoire et la civilisation	/	-Il s'associe au professeur le Corbusier pour bâtir au 1947 l'actuel siège des Nations Unies à New York - 1964, l'exil, Paris, Italie, Algérie
	-La géographie	/	/
	-Les valeurs	- la convivialité des Algériens, l'amour de football, le charme et la beauté de l'Algérie	- l'amour du football le goût à l'art, l'amour du métier, quand la passion et le génie se mêlent les grandes œuvres naissent

Texte 2 Titre : Warda El Djazairia Auteur : Kader B Source : « Le soir d'Algérie »	-La dimension onomastique	Culture Algérienne Warda El Djazairia, Warda, Ftouki, père algérien, Souk Ahras, Algérie, FLN, Houari Boumediene, 1 ^{er} Novembre 1954, Coppole du 5 juillet, la salle Harcha, l'AtlasàBabEloued, la Rose Algérienne, Aid El Karama, BiladiOuhibouki, chansons la diva algérienne patriotique	Culture orientale (l'Egypte) Warda, mère libanaise, « Tam-Tam » grands artistes orientaux, Oum Kelthoum, Mohammed Abdalwahab, AbdelhalimHefz, le Tunisien SadekThyraya, le monde arabe, Rabat, Beyrouth, un orchestre égyptien, Egypte, grands compositeur arabes, RiyadhSoumbati, HilmBakr, SayyedMekkawy, l'album Nagham el Rawaqui, authentique diva de la chanson d'amour, Elouyounessoud, Khalikhena, Dendana, Fiyoumouleile, Lola el malama, Batwannesbik, Harramtahibbak, caire films égyptiens
	-Le mode de vie	/	/
	-Les traditions et les mœurs	/	/
	-La culture religieuse	/	/
	-L'Histoire et la civilisation	-Déclenchement de la guerre de libération nationale, FLN,En 1958, suite à son militantisme elle est obligée de quitter la France, 1962 , 1972, le président Houari Boumediene lui demande de chanter pour célébrer l'indépendance d'Algérie - l'indépendance, le 1 ^{er} Novembre 1954 - Décédée le 17 mai 2012	/
	-La géographie	/	/
	-Les valeurs	la nationalisme le patriotisme, l'identité	- le goût à la musique et à l'Art

Texte 3 Titre : / Auteur : RabiaZiani Source : « La main mutilée »	-La dimension onomastique	Culture Algérienne Les Algérois, la Tunisie, le Maroc	Culture Française Dien Bien Phu, l'Indochine
	-Le mode de vie	Les Algérois prenaient le frais aux terrasses des cafés	/
	-Les traditions et les mœurs	/	/
	-La culture religieuse	/	/
	-L'Histoire et la civilisation	Mai 1954	Mai 1954, la défaite de Dien Bien Phu, l'Indochine
	-La géographie	/	/
	-Les valeurs	- le nationalisme - le patriotisme	- les peuples colonisés et révoltés prennent le dessus de leur colonisateur

Texte 4 Titre : / Auteur : C-Henri Churchill Source : « La vie de Abed El Kader »	-La dimension onomastique	Culture Algérienne Abed El Kader	Culture Française Dermichel, les Français
	-Le mode de vie	/	/
	-Les traditions et les mœurs	/	/
	-La culture religieuse	/	/
	-L'Histoire et la civilisation	L'assaut de Abed El Kader	La retraite de Dermichel
	-La géographie	/	/
	-Les valeurs	- le héroïsme - le patriotisme	- la défaite des Français face à Abed El Kader

Texte 5 Titre : / Auteur : Corinne Chevalier Source : Les 30 premières années de l'Etat d'Alger (1510- 1541)	-La dimension onomastique	Culture Algérienne Tamenfoust, Hassan Agha, Alger	Culture Espagnole L'Empereur Charles Quint, roi d'Espagne, Andria Doria
	-Le mode de vie	-Ville, la cité, ravins, navire, la mer, les bateaux, le cheval, l'épée, armement d'arcs et de flèches	/
	-Les traditions et les mœurs	/	/
	-La culture religieuse	/	/
	-L'Histoire et la civilisation	-le lundi 24 octobre 1541, l'immense armée s'avance vers l'Algérie - le 26 octobre 1541, Hassan Agha, 25 octobre 1541	-Royaume d'Espagne - le lundi 25 octobre 1541, l'immense armée s'avance vers Alger
	-La géographie	/	/
	-Les valeurs	- la résistance au colonialisme, la lutte antichristianisme	-

Commentaire

Nous constatons que la culture de l'Algérie se rencontre avec celle du Brésil et celle de l'Egypte (orientale) sur le plan artistique alors que sur le plan historique la culture algérienne se rencontre avec celle de la France et celle de l'Espagne.

IV.5. Interprétation des résultats

IV.5.1. Interprétation de l'analyse quantitative

Un grand nombre de textes du manuel de 3^{ème} AM ont des références cela veut dire que la majorité des textes sont authentiques. Les textes sans référence sont soit des textes fabriqués ou adaptés.

Les textes ne sont pas répartis avec égalité sur les activités du manuel scolaire. La majorité des textes sont utilisés pour l'apprentissage grammatical de la langue c'est-à-dire que les compétences visées par l'apprentissage dans ces textes sont linguistiques et non pas culturelles en dépit de la présence des traits culturels non négligeables dans ces supports. Ce qui nous mène à réfléchir sur le rôle de l'enseignant et l'usage qu'il peut faire du manuel scolaire.

La grande partie des textes du manuel sont des textes littéraires (extraits des romans autobiographique, des livres historiques, des mémoires...). Ce choix est compatible avec la compétence globale de la 3^{ème} année moyenne « produire à l'oral et à l'écrit des récits de faits réels ». Le récit historique et l'autobiographie en font partie. Ainsi deux séquences didactiques sont consacrées à leur étude.

Les textes littéraires du manuel scolaire relèvent d'une grande diversité (la littérature algérienne d'expression française, la littérature française et la littérature universelle). Comme le texte littéraire est un vecteur de culture, sa présence remarquable dans le manuel scolaire de 3^{ème} année moyenne traduit l'importance accordée à la culture.

De même, un grand nombre de textes du manuel de 3^{ème} année moyenne sont des articles de journaux nationaux ou étrangers, de revue, de magazine qui ne sont dans leur ensemble que des documents authentiques et comme nous l'avons déjà vu le document authentique est un support privilégié de culture : certains faits divers donnent des renseignements socioculturels sur la société dans laquelle ils sont produits.

Le recours à l'exploitation de l'article comme support écrit dans le manuel répond à l'objectif du programme de la 3^{ème} année moyenne celui de l'enseignement du récit réel (tout un projet est consacré à l'étude des faits divers).

Les auteurs des textes du manuel sont des Algériens, des Français et auteurs d'autres nationalités. Le nombre élevé des auteurs Algériens révèle la prédominance de la culture algérienne. La présence des auteurs français et auteurs étrangers signifie que la composante culturelle a été prise en charge dans la conception du manuel.

Sur tous les textes à charge culturelle, la moitié sont des textes de culture algérienne car l'objectif premier du programme de 3^{ème} année moyenne est d'imbiber l'élève algérien dans sa culture et lui fournir les valeurs nécessaires à la construction de son identité notamment lorsqu'il s'agit d'un âge précoce et critique (la pré adolescence) où la personnalité n'est pas stable et l'identité est en cours de construction. Au même temps, les concepteurs du manuel ont veillé à développer chez l'élève algérien du collège l'esprit d'ouverture sur le monde, le relativisme culturel, l'intercompréhension, l'éducation à l'interculturalité à travers les textes traitant de la culture universelle y compris la culture française.

IV.5.2. Interprétation de l'analyse qualitative

L'étude des textes du manuel scolaire de 3^{ème} année moyenne révèle la grande importance accordée à la culture algérienne. Les traits de culture relevés des textes à charge culturelle algérienne touchent tous les domaines de la vie des Algériens (mode de vie, traditions et

mœurs, habitat, tenue vestimentaire, culture religieuse, histoire, valeurs partagées...). Le manuel scolaire de 3^{ème} année moyenne présente la richesse et la complexité de la culture algérienne, la diversité de l'art de vivre algérien.

Aussi, les textes représentatifs de la culture algérienne mettent la lumière sur le statut et la valeur de la femme algérienne et le rôle important qu'elle joue dans la préservation du patrimoine, son attachement aux traditions ancestrales et à l'identité.

L'histoire de l'Algérie est mise en valeur par plusieurs textes à valeurs nationales et patriotiques notamment les textes qui parlent de la guerre de libération nationale qui sont nombreux vu que toute une séquence est consacrée à l'étude du récit historique.

Le choix des thèmes « la Révolution algérienne » et « le patrimoine culturel » est un choix réfléchi qui traduit nettement l'objectif du programme, du palier, du cycle, et plus largement encore les finalités de l'éducation « *l'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables profondément attaché aux valeurs du peuple algérien...*⁹⁵ », (la Loi d'Orientation sur l'Education Nationale n°08-04 du 23 janvier 2008). Inscrit aussi plus loin dans la même loi : « *Au même titre que les autres disciplines, l'enseignement du français prend en charge les valeurs identitaires en relation avec les thématiques nationales et universelles.*⁹⁶ »

Le manuel scolaire de FLE de 3^{ème} année moyenne est un outil didactique mis à la disposition de l'élève algérien pour l'apprentissage du français langue étrangère. L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas aux aspects linguistiques. Il prend en charge l'aspect socioculturel de la langue. L'analyse qualitative des textes représentatifs de la culture française révèle que la langue française est envisagée seulement dans sa dimension linguistique.

Parmi les paramètres d'analyse de la dimension culturelle, seulement la dimension onomastique et les valeurs qui ont été relevées. Même pour les auteurs, certains textes relevant de la culture algérienne sont écrits par des auteurs français. La culture française n'est pas prise en charge à part entière, elle fait partie intégrante de la culture universelle.

⁹⁵Programme et document d'accompagnement français 3ème année moyenne , op.cit., p. 05

⁹⁶Ibid.

La culture universelle se manifeste dans le manuel dans 07 textes. Beaucoup d'indices attestent de la présence de la dimension culturelle dans ces textes. La culture américaine prend le dessus sur toutes les autres cultures. Les textes sont riches sur le plan onomastique, religieux, historique, géographique, moral et social. Des traits et des valeurs relativement liées au mode de vie américaine voire occidentale sont clairement énoncés (racisme, aisance, bien-être, respect et intérêt pour les animaux). Cependant, l'analyse de ces textes permet de relever parmi ces traits quelques stéréotypes.

L'intérêt à l'étude de la culture américaine n'est plus sans prétexte la situation socio-économique que connaît le monde ces dernières années (un seul monopole) et les choix politiques et économiques influencent fortement les curriculums et les programmes scolaires. Les autres textes traitent les autres cultures en présence (l'Allemagne, l'Inde, La Russie). Ces textes aussi présentent suffisamment de traits socioculturels notamment sur le plan onomastique, historique, social, moral, ainsi que sur le plan du mode de vie.

Les 4 pays choisis représentent la culture universelle appartenant au trois continents (l'Amérique, l'Europe, L'Asie). Cela s'interprète à travers les relations qu'entretient l'Algérie avec le monde. Aussi cela répond à la finalité de l'Education qui est de permettre à l'élève algérien de s'ouvrir sur autres horizons culturels «... capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle⁹⁷ ».

Les textes du manuel qui relèvent de l'interculturel sont dans leur ensemble riches d'éléments culturels vu la présence de deux cultures en un seul texte. Les relations entre les deux cultures représentent deux aspects : le premier aspect est celui de l'amitié, la sympathie, la fraternité, et cela se manifeste entre la culture algérienne et la culture brésilienne, entre la culture algérienne et la culture égyptienne ; et le second aspect est sur le plan historique, les relations d'hostilité, les guerres, le colonialisme, la résistance, le rejet de l'autre, et cela se manifeste entre l'Histoire algérienne et l'Histoire espagnole, l'Histoire algérienne et l'Histoire française.

⁹⁷Programme et document d'accompagnement français 3ème année moyenne, op.cit.,p.05

IV.5.3. Interprétation de l'analyse quantitative et l'analyse qualitative

Pour l'interprétation des résultats quantitative et qualitative en guise de regard prospectif, nous avons choisi de présenter les résultats conformément aux composantes de la compétence culturelle telles qu'elles ont été énumérées par C. Puren. Pour ainsi dire nous utilisons la catégorisation de la compétence de Puren comme grille d'analyse de nos résultats. Par l'application de cette grille d'analyse de la compétence culturelle de C.Puren sur les résultats d'analyse de la dimension culturelle des textes du manuel de 3^{ème} AM, nous pouvons dire que la composante transculturelle se manifeste au niveau des valeurs et des thèmes, certaines valeurs et thèmes véhiculés dans les textes du manuel semblent être universels (la solidarité, la lutte pour la liberté, l'égalité, les droits de l'homme, le respect de la vie animale...).

La composante métaculturelle est associée à l'étude des spécificités des cultures étrangères et cela se manifeste à travers les auteurs d'autres nationalités et les textes représentatifs d'autres cultures (l'Inde, la Russie, Les Etats Unis d'Amérique).

Les textes à dimension interculturelle où l'on voit la rencontre de deux cultures, se regroupent sous l'ongle de la composante interculturelle (Algérie/Brésil), (Algérie/Egypte).

Le multicultural se manifeste à travers la diversité de la culture algérienne. Toute une séquence est consacrée à l'étude du patrimoine culturel algérien. Beaucoup de textes permettent d'explorer des régions, des traditions, des coutumes de tous les coins de l'Algérie (Nord, Sud, Est, Ouest) et la diversité de la culture universelle au niveau international .

La composante coculturelle se manifeste à travers la séquence consacrée à la Révolution algérienne. Le patriotisme et la lutte pour l'indépendance de l'Algérie sont deux valeurs que partagent tous les Algériens en dépit des différences régionales, ethniques, culturels, etc.

Le principe de cohabiter et vivre ensemble (Homme-Homme, Homme-environnement, Homme-animal,...) est le projet que mène toute l'Humanité

IV.6. Conclusion

Les résultats d'analyse démontrent que la dimension culturelle est présente dans le manuel de 3^{ème} année moyenne. La culture algérienne prédomine sur le plan qualitatif et quantitatif avec le grand nombre de textes qui en traitent. Les autres cultures ou la culture universelle se classe au deuxième rang sur le plan de la quantité et la qualité. La culture française est négligée et se manifeste rarement.

Conclusion générale

L'apprentissage des langues étrangères est un adjuvant de taille qui permet à l'apprenant de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui. Dans son article 4, la loi d'Orientation stipule « *Permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères* ⁹⁸ ».

L'institution incite à l'apprentissage des langues étrangères, à la prise en charge de la dimension culturelle susceptible de permettre à l'apprenant de s'ouvrir sur l'altérité et d'éviter le repli sur soi. Il appartient par conséquent aux enseignants de s'impliquer personnellement pour concrétiser cette consolidation de la culture nationale et cette ouverture de l'apprenant dans cette atmosphère de mondialisation dans un espace scolaire préservé de toute influence ou manipulation à caractère idéologique, politique ou partisan.

Dans ce mémoire, nous sommes partie d'un constat sur l'intérêt actuel à l'étude de la culture et la compétence culturelle en classe de langues étrangères. Constat à la lumière duquel nous avons émis un questionnement. Celui de la manifestation de la dimension culturelle dans le manuel scolaire. Notre objectif était de réfléchir sur la place de la culture de soi et de l'autre dans le manuel scolaire de 3^{ème} année moyenne (2012). Après avoir lancé le cadre théorique de notre recherche, nous avons procédé à la description du manuel scolaire puis à une analyse du contenu culturel des textes de ce manuel.

Nous avons commencé notre analyse par la construction du corpus à analyser. Puis nous avons effectué une analyse quantitative et une autre qualitative des textes sélectionnés. Finalement, nous avons interprété à la lumière des données théoriques les résultats obtenus.

Les résultats d'analyse des textes du manuel scolaire de 3^{ème} année moyenne révèlent que ce dernier est conçu dans une perspective à double objectifs, qui vise d'une part l'affirmation de l'identité et la valorisation de la culture nationale liées au contexte algérien ; et d'autre part, l'ouverture sur d'autres cultures dont la culture française qui fait partie intégrante.

Cette analyse est loin d'être exhaustive car il faut penser à appliquer d'autres grilles, à multiplier leurs critères, à croiser leurs données.

⁹⁸Programme et document d'accompagnement français 3^{ème} année moyenne, op.cit.,p.05

L'objectif de ce travail était de déterminer la place de la culture dans le manuel scolaire par rapport à son contexte d'utilisation, à sa fonction et l'objectif de sa conception.

Il semble qu'à l'issue de notre recherche, nous avons pu reconnaître l'intérêt accordé à la culture dans le manuel scolaire de 3^{ème} année moyenne ainsi que la place réservée à chaque culture en relation avec le contexte.

L'analyse des textes du manuel nous a révélé comment se manifestent les différents aspects culturels dans le texte.

Nous pouvons dire que le manuel scolaire est conçu dans son ensemble selon une approche de l'altérité qui préconise l'enseignement des langues étrangères dans une optique d'ouverture sur le monde, ce qui expliquerait l'absence de la culture française dans les textes.

La langue certes véhicule une culture mais faut-il toujours se limiter à l'apprentissage de la culture de la langue cible sans pouvoir s'intéresser aux autres coins du monde. Tout auteur ou écrivain doit-il parler seulement de sa propre culture ?

Références Bibliographiques

Ouvrages

- 1- BEACCO J.C , *Les Dimensions Culturelles des Enseignements de Langue*, Paris, Hachette, 2000
- 2- BODIN et al ,*De la culture à la culture* ,Stockholm ,Bonnier ,1995
- 3- CHOPPIN Alain, *Les manuels scolaires: Histoire et actualité*, Paris , Hachette, 1992.
- 4- LERAY Christian , *L'Analyse de Contenu: De la Théorie à la Pratique, la Méthode Morin-Chartier*, PUQ, 2008.
- 5- CUQ JP et Gruca Isabelle ,*Cours de didactique du français langue étrangère* ,Paris ,2002
- 6- DENYS Cuche ,*La notion de culture dans les sciences sociales*,Paris , La découverte ,2004
- 7- ZARATE Geniviève et al ,*Médiation culturelle et didactique des langues* , Strasbourg ,Conseil de l'Europe ,2003
- 8- JONNAERT Philippe , *CUDC/Montréal OIF ,Elaborer et évaluer des manuels scolaire* , Atelier OIF , Ndjamena ,novembre 2009.
- 9- BARDIN Laurence, *L'analyse de contenu* ,Paris ,P.U.F ,1980.
- 10- DABENE Louise, . *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*,Paris ,Hachette, 1994.
- 11- MADDALENA M De Carlo, *L'interculturel*, Paris , CLE International,1998.
- 12- PORCHER Louis, *Des media dans les cours de langues*, Paris, CLE International, 1981.
- 13- PORCHER Louis ,*L'enseignement des langues étrangères* ,Paris ,Hachette ,2004.
- 14- *Programme et document d'accompagnement Français 3^{ème} année moyenne* ,Office National des Publications Scolaires ,2012 /2013
- 15- PUREN C, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé International, Col.DLA, Paris, 1988.
- 16- WINDMULLER Florence , « *Apprendre une langue , c'est apprendre une culture .Leurre ou réalité* »,GIESSENER Elektronische Bibliothek , 2015.

Revues

- 1- ANDRE.Y JEAN., « *La transposition didactique en français* », pratiques n° 97-98, Metz, CRECEF, 1998.
- 2- BLANCHET Ph .*L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique*. In : Ph. Blanchet, O.M. Diaz (Coord.), pluralité linguistique et approches interculturelles, revue Synergies Chili n°3, GERFLINT/Institut Franco-Chilien,2007

- 3- GALISSON R., « *Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France : Etat des lieux et perspective* » in Revue Française de Pédagogie , n°108, juillet-aout-septembre 1994.
- 4- SAADIA Cheikh, université de Mostaghanem, « *Le défi de la diversité culturelle et l'enseignement du FLE en Algérie* », in Tradtec , N° 14 ,2015.

Thèses et mémoires

- 1- ALVAREZ Aranzazu Toquero ,Le contenu culturel dans quatre manuels d'Espagnol langue étrangère utilisés par des adultes :Un aperçu équilibré du monde hispanophone ,mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique (didactiques des langues) sous la direction de Pr L.Pupier ,Université de Québec à Montréal ,2010.
- 2- ABDEL-FATTAH Françoise, Représentations interculturelles et identités en présence dans l'enseignement de la culture française en Jordanie ,thèse de doctorat sous la direction de madame le professeur Gisèle Holtzer ,Université de Franche –Comité de Besançon ,2006 .
- 3- CHARITONIDOU Androniki , L'introduction de la dimension interculturelle dans les nouveaux curricula :L'enseignant grec face à l'innovation ,thèse de doctorat sous la direction de Michel Candelier ,Université du Maine ,2012 .
- 4- PINERO Lucia Fernandez , La compétence culturelle en classe de FLE : proposition d'activités,mémoire de master sous le tutorat de Belen Artumedo Guilen , Université de Valladolid (Espagne), 2016 .
- 5- CHERMITI Manal, Adaptation des textes littéraires dans les manuels de français du cycle moyen en Algérie et son impact sur la compréhension de l'écrit, mémoire de magistère sous la direction de docteur MAHIEDDINE Azzedine , Université de Tlemcen ,2016 .
- 6- LOPSIWA Mairama Maîtrise en Sociologie, STEREOTYPES SOCIAUX ET ACHEVEMENT DU CYCLE PRIMAIRE PAR LES FILLES DE L'ARRONDISSEMENT DE MORA, mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du Diplôme des Professeurs de l'Enseignement Normal Deuxième Grade (DIPEN II). Sous la direction du Pr. Brigitte MATCHINDA, Docteur d'Etat en Sciences de l'Education, Ecole Normale Supérieure, Université de Yaoundé I , DIPEN II 2010
- 7- NECIRI Soumia , Pour une compétence culturelle en français langue étrangère

en Algérie :le manuel de FLE de la troisième année secondaire en question ,mémoire de magistère sous la direction de Pr Jean-Christophe PELLAT , Université de Ouargla, 2011.

- 8- Chaban Olha, Développement de l'expression orale chez des apprenants étrangers dans le cadre de l'enseignement supérieur, mémoire de master2 professionnel dirigé par Jacques Poitou, 2005.

Dictionnaires

- 1- FERREOL Gilles et JACQUOIS Guy ,*Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* , Paris ,Arman Colin ,2004 .
- 2- GALISSON R. et Coste D. ,*Dictionnaire de didactique des langues* ,Paris ,Hachette ,1988.
- 3- CUQ JP ,*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International,2002.

Sitographie

1- <https://www.christianpuren.com/mes-travaux-listes-et-liens/20136/> ,consulté le 03 /02/2018. 17:23

2- https://www.memoireonline.com/08/11/4744/m_Stereotypes-sociaux-et-achevement-du-cycle-primaire-par-les-filles-de-larrondissement-de-Mora18.html consulté le 03 /02/2018. 20:05.

3-<https://arlap.hypotheses.org/5276>.consulté le 12-05-2018 à 14:40.

Annexes

Warda El Djazairia

Warda El Djazairia, de son vrai nom Warda Fouki, est née le 22 juillet 1940 en France de père algérien originaire de Souk Ahras et de mère libanaise. A l'âge de onze ans, elle commence à chanter au «Tam-Tam», un établissement du quartier Latin à Paris, appartenant à son père. Elle reprend, notamment, des chansons de grands artistes orientaux comme Oum Kalthoum. Elle reprend, notamment, des chansons de grands artistes orientaux comme Oum Kalthoum, Mohamed Abdelwahab ou Abdelhalim Hafez, avant d'interpréter ses propres chansons sur des airs composés par le Tunisien Sadeq Thuraya. Au déclenchement de la guerre de Libération nationale en Algérie, elle se fait connaître par ses chansons patriotiques en donnant des concerts à travers le monde arabe et en faisant don de ses recettes au FLN.

En 1958, suite à son militantisme pour l'indépendance de l'Algérie, elle est obligée de quitter la France pour Rabat puis Beyrouth. Après l'indépendance, elle rentre en Algérie et se marie en 1962. En 1972, le président Houari Boumediène lui demande de chanter pour célébrer l'indépendance de l'Algérie, ce qu'elle fait accompagnée d'un orchestre égyptien. Elle décide de consacrer sa vie à la chanson. Elle s'installe par la suite en Égypte. Warda connaît un énorme succès en Égypte et ailleurs et travaille avec les plus grands compositeurs arabes, comme Mohammad Abdelwahab, Riyadh Al Soumbati, Hilmi Bakr ou Sayyed Mekkawy. Elle joue aussi dans plusieurs grands films égyptiens.



A la fin des années 1990, elle fait un retour éclatant avec l'album *Naghama el hawaqui* qui mêle orchestration classique et arrangements modernes. Warda El Djazairia a toujours chanté pour l'Algérie, surtout lorsqu'il s'agit de célébrer l'anniversaire de l'indépendance ou celui du 1er Novembre 1954. Les gens se rappellent ses mémorables prestations à la Coupole du 5 Juillet, à la salle Harcha ou à l'Atlas à Bab-El-Oued.

Notre Warda El Djazairia (la Rose algérienne) est aimée et adulée pour sa belle voix, sa magnifique interprétation, ses chansons patriotiques son charisme, sa résistance, sa passion et ses rigueurs. Avec plus de 300 chansons, cette authentique diva de la chanson d'amour a vendu plus de 100 millions d'albums. A l'étranger, El ouyoum essoud, Kholik hena, Dendana, Fi Youm ou leila Lola el malama, Batwannes bik et Harram ahibbak figurent parmi ses chansons les plus connues.

En Algérie, les gens citent plus fréquemment les chansons patriotiques *Aid el Karama* ou *Biladi ouhibbouki* (Une voix s'élève pour dire je t'aime à mon pays/dédiées à l'Algérie. Décédée le 17 mai 2012 au Caire d'une crise cardiaque, la diva algérienne repose désormais en Algérie.

D'après Kader B. «Le Jour d'Algérie»

Je lis et je comprends

Oscar Niemeyer, un monstre sacré de l'architecture

Oscar Niemeyer, le célèbre architecte brésilien est, avec le roi Pelé, le plus grand mythe vivant du Brésil. C'est un monstre sacré de l'art de l'architecture. A 105 ans, l'artiste continue toujours de rêver à de nouveaux projets comme lorsqu'il était enfant. «Ma mère m'a raconté, quand j'étais tout petit, je dessinais dans le ciel, avec mon index. A l'école primaire, j'avais toujours dix sur dix en dessin. En fait, c'est par là que j'ai abordé l'architecture ».



La grande œuvre aura été sans conteste Brasilia, la nouvelle capitale du Brésil, érigée au milieu du désert, sortie de nulle part.

Il s'est associé au professeur le Corbusier pour bâtir en 1947 l'actuel siège des Nations unies à New York. En 1964, Oscar est obligé de s'exiler à Paris, en Italie puis en Algérie, où il ne garde que de bons souvenirs : «Un pays formidable où les gens aiment aussi le football». Il évoque que ces dernières années, quand on lui demandait quel était son plus beau projet, il citait l'université de Constantine en tête de liste, puis celle d'Alger. La Coupole de la cité olympique d'Alger, posée là comme un gros œuf et qu'on s'imagine prête à tout moment à prendre son envol telle une soucoupe volante...

✕ Hamid Tahiri in El Watan



Coupole du 5 juillet



L'université de Constantine

DES OUTILS POUR DIRE, LIRE ET ÉCRIRE

Le passé composé

Trois ados ont sauvé une fillette gravement blessée

Fanny, onze ans, s'est gravement blessée au poignet, vendredi. Elle a chuté sur une lampe en verre, chez elle, à L'Isle-d'Abeau (38). Elle s'est sectionné une artère. Elle n'a pas pu joindre sa mère, mais elle a réussi à appeler son amie, Flavie. Celle-ci l'a aussitôt rejointe et l'a ramenée chez elle. Sa sœur Adriana, et son ami Benoît ont aussitôt appelé les secours. En attendant, Benoît, 16 ans, a fait un point de compression à la pliure du bras de Fanny pour limiter le saignement. Fanny a été opérée, samedi.

C. Hallé
Mon quotidien, 13 septembre 2007



Je lis et je repère

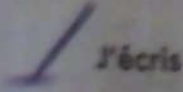
- 1 - Souligne les verbes conjugués dans le texte.
- 2 - De combien d'éléments sont-ils composés ?

- Une mère de famille américaine était à sa fenêtre lorsque soudain, elle a aperçu, dans la rue, un chien ressemblant beaucoup à celui qu'elle avait perdu en octobre 1997.
- Emmené chez le vétérinaire, celui-ci a constaté que le chien était en bonne santé et qu'il avait certainement été recueilli par une autre famille avant de s'échapper pour revenir chez sa première famille.



- Ecris le titre qui correspond au fait divers suivant puis le chapeau qui résumera l'événement insolite.

Un jeune garçon français de 7 ans, recherché par la police et sa famille depuis 48 heures, a été retrouvé, sain et sauf, lundi, dans la cage d'ascenseur d'une tour à Mantes-la-Jolie, près de Paris, a-t-on appris mardi de source policière. L'ascenseur est tombé en panne entre les 14^e et 15^e étages de la tour, où logent plus d'une soixantaine de locataires. Della, d'origine africaine, l'avait emprunté pour se rendre chez un voisin, samedi après-midi, révélait le quotidien « Le Parisien », mardi. Les parents avaient donné l'alerte dimanche, et des policiers, aidés d'un chien, avaient tenté de retrouver l'enfant tandis que des plongeurs sondaient le proche bassin d'Avron. Épuisé, selon une source proche de l'enquête, le petit garçon, dont les jours ne sont pas en danger, a été admis à l'hôpital et placé en observation. (AFP, 2006)



- Consigne: Une adolescente britannique est morte. Cause du décès : du déodorant. ... de ton école sur

Les substituts lexicaux et grammaticaux

ALLEMAGNE : COCORICOS INTERDITS

Un coq interdit de chant !



La justice allemande a interdit vendredi dernier à un coq de chanter hors de strictes plages horaires. Le tribunal de Zeven, au nord de l'Allemagne, avait été saisi du cas de ce volatile qui troublait le sommeil des voisins par ses cocoricos intempestifs. Le tribunal a autorisé le coq « Jockel » à chanter entre 7 heures du matin et 20 heures en semaine, a indiqué un porte-parole judiciaire. Le week-end, la bête devra

attendre 8 heures du matin pour pousser son cri.

La justice avait été saisie par une voisine pour qui le chant de Jockel constituait une nuisance sonore insupportable. Le maire de la commune Jürgen Rudolph, a dit toute sa désapprobation pour le jugement rendu. « Je regrette qu'une chose pareille se produise à la campagne », a-t-il déclaré.

afp - août 2000



Je lis et je repère



Je lis et je comprends

Un chien lutte contre un alligator pour sauver sa maîtresse

Un chien de Floride s'est vu attribuer, lors d'une cérémonie annuelle de récompenses canines, le titre de « chien héros de l'année » pour avoir sauvé une vieille dame de l'attaque d'un alligator.

Blue, un bouvier australien, une race de chien de bétail, a sauvé sa maîtresse Ruth Gay, âgée de 85 ans, qui, promenant son chien le long d'un canal près de son domicile, en juillet dernier, avait glissé

sur l'herbe humide et s'était cassé le nez et démis l'épaule en tombant.

L'Australien Blue Heeler de deux ans était resté à ses côtés tandis que celle-ci appelait à l'aide. Soudain, le chien s'était mis à grogner avant de disparaître dans la pénombre.

« J'ai entendu l'alligator et Blue se battre, et j'ai cru que Blue était mort », a déclaré Ruth Gay lors de la cérémo-

nie des Heeler Awards. « Ce n'est que ma fille est allée je l'ai entendu et j'ai su qu'il était m'avait sauvé la vie.

Souffrant de problèmes sûres au patraque réussi à faire fuir à guider la fille et de Ruth Gay vers elle était tombée. Je veilleux compagne

Compréhension de l'écrit



l'observe et l'anticipe

Voilà une histoire plutôt surprenante mettant en scène un jeune Indien qui, après 25 ans, a finalement rentré chez lui en partie grâce à Google Earth !



Les services de cartographie de Google sont souvent au cœur d'histoires particulièrement insolites. Cette fois, le logiciel Google Earth a permis de réunir les membres d'une famille.

En 1987, Saroo Brierley, un jeune indien âgé de cinq ans, était en train de mendier avec son frère dans une gare. Après s'être perdu, il tenta de rentrer chez lui mais prit le mauvais train,

Dans son récit livré au magazine The Mercury, il explique s'être endormi avant de se réveiller 10 heures plus tard... à l'autre bout du pays. Après avoir tenté de retrouver son chemin, il fut finalement placé dans un orphelinat puis adopté par une famille. Cependant, il explique : « J'ai gardé en tête les images de la ville dans laquelle je suis né, comme les ryes dans lesquelles j'avais l'habitude de

trainer ». Et d'ajouter : « Grâce à Google Earth, j'ai pu retrouver mon pays et à dézoomer à l'échelle de quelques centaines de mètres, j'ai pu reconnaître la ville de Khandwa et mes parents d'où il perdit son frère voici 25 années. J'ai finalement rentré chez moi après trois semaines.

Publié par Guillaume Merceat

Le champ lexical du patrimoine

Un art de vivre ancestral



Farid Benyaa, *Le Voile*

Certaines voilettes (Ajar), à la fois délicates et somptueuses, peuvent être perçues comme des œuvres d'art classées parmi les plus remarquables travaux d'aiguille.

La créativité et le génie de la femme algéroise, par cet art séculaire, a su d'une part traduire l'expression personnelle d'une ville à influences et, d'autre part, refléter un art de vivre ancestral.

Haïk et voilette ont longtemps été l'affirmation d'une identité et le symbole d'une résistance à l'occupation coloniale. Avant que ne disparaisse à jamais le port de la voilette, cet accessoire, jusqu'aux années soixante, signalait l'élégance de l'Algérienne voilée... Il y est porté avec coquetterie, raffinement et originalité.

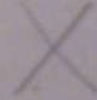
D'après le semainier Algérie 2010, Office National du Tourisme

VOCABULAIRE



Je lis et je repère

• Lis attentivement le texte ci-dessus puis souligne tous les mots qui te font penser à



SEQUENCE 2

Je lis et je comprends

Il y a longtemps, très longtemps vivait une grande poétesse. Cette princesse de la poésie s'appelait Dassiné. Quand elle jouait de l'imzad, sa muse lui disait : « Préfère à toute autre voix, préfère avec moi la paix de l'imzad, le violon qui sait chanter. Et ne sois pas étonnée qu'il n'ait qu'une corde. As-tu toi-même plus d'un cœur pour aimer ? ». Cet instrument faisait perdre la tête à tous les habitants de la région. En fait, il était leur âme, leur espace.

L'imzad, qui rappelle le violon, est composé d'une demi-sphère dealebasse recouverte d'une peau de chameau percée de deux trous. Au-dessus de cette peau est tendue une corde unique faite de crin de cheval. L'archet est quant à lui, constitué d'une autre corde de crin fixée sur une baguette en bois recourbée.



Farid Belhadj, L'imzad. Site internet, galeries d'art.

Aujourd'hui, dans l'Ahaggar, le Tassili des Ajer, l'Air ou l'Adrar des Ifoghas, au milieu des massifs majestueux, résonne parfois le son envoûtant de l'imzad qui accompagne des poèmes chantés. Mais seules quelques vieilles femmes savent encore en jouer et le maintiennent en vie. Si nous ne les aidons pas, une partie de notre patrimoine culturel disparaîtra.

C'est pour empêcher cela qu'une association vient d'être créée. Dénommée « Sauver l'imzad », son siège se trouve à Tamanrasset. Elle a pour objectifs de faire connaître la culture de l'imzad, de la sauvegarder et de la développer. Ainsi cet instrument, ami de la poésie, sera préservé pour les générations futures.

Association « Sauver l'imzad ». Site web : www.imzad.com

Mots expliqués :

siège : site internet qui désigne l'inspiration du poète
alebasse : graine orange vif et sèche

Le 1^{er} Novembre 1954

C'était un soir. Au milieu de la nuit, les Aurès éclatèrent de feu. Une balle tirée d'un fusil rouillé fut bientôt suivie d'autres : elle déchira l'air et secoua le silence des *mechtas* vindamies. Quelques hommes étaient là, des armes à la main, quelque part dans les *djebels aurésiens*. Un groupe d'hommes décidés, convaincus, de ces hommes qui forcent le destin, avaient ouvert le feu, un feu qui ne devait plus s'éteindre pour longtemps. Un feu annonciateur d'une guerre révolutionnaire qui devait durer sept ans et demi. Et ce feu allait au cours des mois qui suivirent embraser toute l'Algérie.

C'était le premier jour d'un mois : Novembre 1954.

C'était la première balle d'une guerre de libération.

C'était le premier cri de la Révolution...

Plus d'un siècle de colonialisme en fut à jamais ébranlé. Et ce premier coup de feu, premier symbole d'une libération à conquérir, au prix de quelle moisson, devait atteindre l'hydre coloniale en plein cœur. Les « humbles » avaient pris le maquis. Les *djebels*, les *mechtas* et les *krifils* devenaient, à partir de cette nuit-là, leur terrain de combat. Ils avaient décidé d'être libres à jamais, de libérer cette terre, fussent-ils y laisser la vie.

Ces hommes de novembre 54 n'étaient pas nombreux mais ils savaient au fond d'eux-mêmes qu'ils étaient les pionniers d'un peuple qui, du plus petit au plus grand, allait dans une admirable unanimité les soutenir et les suivre.

Leur première balle, ce premier cri à la guerre de libération nationale a été entendu et a retenti à travers le pays. De *Maghnia* à *El-Kala*, des hommes ont rejoint ces hommes et ils furent des milliers sur mille crêtes pour libérer la terre des ancêtres, cette terre où leur sang allait se répandre. C'était l'armée de libération nationale, l'armée des « *Moudjahidine* », notre armée.

Ils bravaient la mort sachant l'ennemi impitoyable, supérieurement armé, un ennemi qui comptait parmi les premières forces de l'Otan. Ils pressentaient aussi les sacrifices que le peuple algérien allait consentir. Ils étaient les premiers. Une foi inébranlable les animait. Ils quittaient père, mère, enfants et épouse pour « épouser » la lutte armée. Qui pouvait les arrêter ?

« De l'ALN à l'ANP », ouvrage édité par le Ministère de l'Information et de la Culture



Résumé

Les textes supports dans les manuels scolaires ne servent pas à installer seulement la compétence linguistique mais sont aussi exploités pour initier à une culture souvent sous-jacente à l'apprentissage linguistique.

La question de la dimension culturelle dans le manuel scolaire algérien de FLE est une problématique à grande ampleur. Le présent travail a pour objet d'étude la dimension culturelle dans le manuel scolaire de 3^{ème} année moyenne. La description de cette dimension culturelle s'est réalisée à travers l'analyse de contenu d'un corpus constitué de textes contenus dans le manuel scolaire pour les activités de lecture/compréhension ou de fonctionnement de langue. L'analyse quantitative et qualitative révèle une diversité culturelle au niveau national et universel qui se manifeste sur le plan linguistique et énonciatif.

Mots clés : Dimension culturelle, culture, manuel scolaire, textes, compétence culturelle

ملخص

لا تُستخدم النصوص الداعمة في الكتب المدرسية فقط لتركيب المهارات اللغوية ولكنها تُستخدم أيضاً للشروع في ثقافة غالباً ما تكون أساساً لتعلم اللغة. مسألة البعد الثقافي في الكتاب الجزائري FLE هي إشكالية كبيرة. الغرض من هذه الورقة هو دراسة البعد الثقافي في كتاب الصف الأوسط. وقد تم وصف هذا البعد الثقافي من خلال تحليل محتوى مجموعة النصوص المكونة من النصوص الواردة في الكتاب المدرسي من أجل القراءة / الفهم أو أنشطة تشغيل اللغة ، ويكشف التحليل الكمي والنوعي عن التنوع الثقافي على المستوى الوطني والعالمي والذي يتجلى لغوياً.

الكلمات المفتاحية: البعد الثقافي ، الثقافة ، الكتاب المدرسي ، النصوص ، الكفاءة الثقافية

Abstract

Supporting texts in textbooks are not only used to install language skills but are also used to initiate a culture that is often underlying language learning.

The question of the cultural dimension in the Algerian textbook of FLE is a big problematic. The purpose of this paper is to study the cultural dimension in the middle grade textbook. The description of this cultural dimension was carried out through the content analysis of a corpus made up of texts contained in the textbook for reading / comprehension or language functioning activities. The quantitative and qualitative analysis reveals a cultural diversity at the national and universal level that is manifested linguistically and enunciatively.

Key words: Cultural dimension, culture, textbook, texts, cultural competence

