

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

Faculté Des Lettres Et Des Langues

Département des Lettres et Langue Française

N° :



Domaine : Lettres et Langue Étrangères

Filière : Langue Française

Option : Didactique

Mémoire présenté pour l'obtention
du diplôme de Master Académique

Par : MAKRI Fouzia Faiza

Intitulé :

La dimension interculturelle dans le manuel de 2^{ème} Année Moyenne et le
rôle de l'enseignant dans l'explication de ses traits

Cas du manuel scolaire de français (2019-2020)

Soutenu devant le jury composé de :

Hamouma Laamri

Université de M'sila

Président

Dr. AMEUR Azzedine

Université de M'sila

Rapporteur

Bensefa Nabil

Université de M'sila

Examineur

Année universitaire : 2019 /2020

DEDECACE

A l'âme des humbles algériens, à Mohamed Boudiaf.

A l'âme de mon père qui me conseillait de lire ! A ma mère, aucun hommage ne pourrait être à la hauteur de leur amour. A mon mari dieu le guérit.

A mon bijou BOUCHRA.

A tout chercheur de savoir, je dédie ce modeste travail.

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier Dieu le tout puissant et miséricordieux, qui m'a donné la force et la patience d'accomplir ce modeste travail. En second lieu, je remercie infiniment mon chef de recherche docteur AMEUR Azzedine qui m'a permis de bénéficier de son encadrement, ses conseils précieux qu'il m'a prodigués, sa confiance qu'il m'a témoignée, son encouragement et sa modestie qui alumine notre voie.

Mes vifs remerciements vont également aux membres du jury, pour l'intérêt qu'ils ont porté à cette recherche. Mes remerciements s'étendent également à tous mes enseignants du primaire à l'université, un grand merci à mon frère et amie Makri Mustapha qui m'a soutenu, sans oublier mon amie Bouchra de Saida.

TABLE DES MATIERES

| | |
|---|----|
| DEDICACE | |
| REMERCIEMENTS | |
| TABLE DES MATIERES | |
| INTRODUCTION GENERALE | 02 |
| PREMIERE PARTIE: INTERCULTUREL ENTRE ACCEPTIONS THEORIQUES ET PRATIQUE PEDAGOGIQUE | |
| Introduction | 06 |
| CHAPITRE I : CONCEPTS DES THEORICIENS SUR L'INTERCULTUREL | |
| Introduction | 08 |
| I.1Définitions | 09 |
| I.1.1-Culture | 09 |
| -Laculture et la langue | 10 |
| I.1.2-Civilisation | 12 |
| I.1.3-Identité | 13 |
| -Identité culturelle | 14 |
| I.1.4 - Altérité | 15 |
| I.2 - Compétence culturelle et ses composantes | 16 |
| I.2.1- Les composantes de la compétence culturelle | 20 |
| I.2.1.1- Composante trans-culturelle | 20 |
| I.2.1.2- Composante méta-culturelle | 20 |
| I.2.1.3-Composante inter-culturelle | 20 |
| I.2.1.4-Composante-pluri-culturelle | 20 |
| I.2.1.5-Composante Co-culturelle | 21 |
| I.2.2 -La notion d'interculturel | 21 |
| I.3 -La compétence interculturelle | 22 |
| I.3.1 -Les composantes de la compétence interculturelle | 23 |
| I.3.2 -Les objectifs de la compétence interculturelle | 24 |
| I.4- Multiculturel | 25 |
| Conclusion | 28 |
| CHAPITRE II : INTERCULTUREL DANS UNE CLASSE DU FLE EN ALGERIE | |
| Introduction | 30 |
| I-Statut du FLE en Algérie | 31 |
| II-Le Manuel scolaire | 33 |
| II.1-Les caractéristiques du manuel scolaire | 34 |
| II.2-Fonctions du manuel scolaire | 34 |
| II.3-Conception du manuel | 35 |
| II.4-Rôle du manuel scolaire | 36 |

| | |
|---|----|
| III-Les dimensions interculturelles dans l'acte pédagogique et l'intérêt de son enseignement en classe de FLE | 37 |
| III.1-Les obstacles à la rencontre interculturelle en classe | 37 |
| III.2-L'importance de la compétence culturelle dans le milieu scolaire | 39 |
| IV- Le rôle de l'enseignant dans le processus enseignement / apprentissage | 41 |
| Conclusion | 43 |
| DEUXIEME PARTIE: TRACE DE L'INTERCULTUREL DANS L'OUTIL DIDACTIQUE ET DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS | |
| Introduction | 45 |
| CHAPITRE 1: L'INTERCULTUREL DANS LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS | |
| Introduction | 47 |
| I- Le questionnaire | 48 |
| I.1-Choix du questionnaire | 48 |
| I.2-Objectif du questionnaire | 48 |
| I.3-Présentation du questionnaire | 48 |
| II- Description de l'échantillon et du questionnaire | 48 |
| II.1 Elaboration du questionnaire | 49 |
| III- Analyse des données relatives au questionnaire | 49 |
| III.1 Outils d'analyse des résultats | 50 |
| III.2- La première partie: renseignements personnels: | 50 |
| 1 .Le sexe | 50 |
| 2 .L'âge | 51 |
| 3. L'expérience professionnelle | 52 |
| 4. Formation et séminaires | 53 |
| III.3- La deuxième partie: analyse des deux rubriques: | 53 |
| III.3.1- La première rubrique: l'enseignement de la culturel en classe à travers les supports- textes du manuel scolaire de 2^{ème} AM | 53 |
| III.3.2- La deuxième rubrique: l'enseignement de la l'interculturelle à travers les activités de l'oral et l'écrit en classe de FLE | 59 |
| Conclusion | 70 |
| CHAPITRE II: ETUDE DES CONTENUS DU MANUEL SCOLAIRE DE 2^{EME} ANNEE MOYENNE DE L'ANNEE | |
| Introduction | 72 |
| I- Analyse descriptive du manuel de 2^{ème} Année | 73 |
| II- Analyse des contenus des Projets du manuel scolaire de 2^{ème} Année | 77 |
| III- Analyse des pratiques de classe | 79 |
| III.1- Les supports (sont-ils variés ?) | 79 |

| | |
|--|-----|
| III.2- Les activités et leurs consignes (y'a-t-il une variété d'exercices visant la compétence interculturelle ?) | 84 |
| IV- L'impact (l'ajout de la formation culturelle de l'enseignant sur /à la motivation de l'apprenant | 94 |
| IV.1- Choix des supports et leurs consignes (quels textes choisit-il ? Genre littéraire ou texte fabriqué?) | 96 |
| IV.2- Choix des activités et leurs consignes | 98 |
| IV.3- Motivation des apprenants en face des supports choisis par l'enseignant | 98 |
| V- LE rôle familial et l'acte d'apprentissage | 99 |
| V.1- L'apport de la culture des parents (bilingue /trilingues) aux apprenants | 100 |
| Conclusion | 101 |
| Suggestions pour le manuel scolaire | 101 |
| CONCLUSION GENERALE | 105 |
| BIBLIOGRAPHIE | |
| ANNEXES | |

INTRODUCTION

GENERALE

Introduction générale

Face au métissage culturel, l'émergence de nouvelles informations par l'éclatement des frontières, il s'avère crucial que les patriciens de la didactique des langues étrangères mettent en exergue des pistes pédagogiques susceptibles de répondre aux exigences d'une vie moderne pleine de mutations, 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'approche communicative a contribué au développement de plusieurs dimensions, entres autres la dimension culturelle qui est une composante fondamentale du processus d'enseignement / apprentissage. De nombreuses recherches se permettent de dire que le développement d'une compétence culturelle chez l'apprenant peut aider à réaliser l'objectif de l'enseignement des langues étrangères qui se veut de le préparer à la rencontre de l'autre qui dispose d'une culture qui lui est inconnue. Le cours de langue est le lieu propice de l'acquisition de cette compétence. La question de sensibilisation des apprenants aux valeurs culturelles et identitaires véhiculées par la langue à apprendre prend une place de choix au sein des préoccupations didactiques. En effet, les échanges entre des interlocuteurs provenant de milieux socioculturels divergents se multiplient et impliquent le bannissement des stéréotypes et des préjugés constituant le terrain de développement de l'ethnocentrisme et d'autre part la promotion de valeurs humanistes telles que la tolérance et l'acceptation de l'autre dans toute sa différence. Tous ces enjeux encouragent à mettre en œuvre des fondements solides d'une démarche interculturelle comme étant une pratique incontournable pour une communication pertinente en langue étrangère. Les contenus de l'enseignement doivent être repensés, de telles innovations impliquent la nécessité de nouvelles démarches de la part des enseignants et des réorientations de leur formation en cours de service. En Algérie, la mise en œuvre de la nouvelle réforme globale du système éducatif a conduit à l'élaboration de nouveaux manuels scolaires de la langue française. Il s'est avéré inévitable qu'ils s'adaptent avec l'objectif de ce système pour mieux aider l'apprenant à bien comprendre la culture de la langue étrangère et s'adapter avec ses axes. Si les objectifs de l'ouverture sur le monde et l'accès à la culture universelle sont énoncés dans le programme qu'en est-il du contenu du manuel scolaire? Il se trouve que cet outil est devenu, non seulement, un outil d'apprentissage des règles de grammaire, mais aussi, un outil privilégié de représentation historique, culturelle voir social. C'est à partir de ce support que les enseignants sensibilisent les apprenants à s'ouvrir à l'autre. Donc la formation culturelle des enseignants est essentielle.

Cette réflexion sur la notion du culturel dans le manuel scolaire émane d'un constat fait parmi mes collègues, enseignants, qui s'intéressent plutôt au côté linguistique de la langue qu'au côté culturel. Ce qui rend l'enseignement de la langue française enfermé dans les compétences linguistiques tout en négligeant l'aspect culturel de la langue enseignée. Un enseignement de qualité devrait développer toutes les compétences de l'apprenant notamment la compétence communicative et culturelle. Par ailleurs, nous constatons qu'en dépit des multiples refontes éducatives effectuées par le Ministère algérien de l'éducation, tous les supports textuels sont approchés dans le manuel scolaire avec le même modèle de questionnaire ; aucune consigne visant les compétences culturelles. Ou qui fait appel à la culture livresque de l'apprenant ainsi les apprenants pourraient éprouver des difficultés à comprendre ces textes étant donné que les faits culturels qu'ils véhiculent passent le plus souvent inaperçus ne faisant aucun objet d'apprentissage explicite. Nous nous intéressons en particulier aux marques culturelles que véhiculent les supports à exploiter lors des différentes activités pédagogiques.

C'est dans ce contexte que nous nous interrogeons sur le processus d'élaboration du manuel scolaire en rapport avec la compétence culturelle, la dimension interculturelle de la langue est-elle prise en charge dans la conception de cet outil didactique ? Les enseignants sont-ils sensibilisés à la nécessité d'installer des compétences culturelles chez l'apprenant ? Nous essayerons de répondre à la question: comment se manifeste la dimension interculturelle dans les supports du manuel scolaire de 2^{ème} année moyenne ? D'où notre problématique: la dimension interculturelle dans le manuel scolaire de 2^{ème} Année Moyenne et le rôle de l'enseignant dans l'explication de ses traits. Nous émettons ces hypothèses que nous confirmerons ou infirmerons au fur et à mesure que nous avancerons dans notre recherche :

- 1- La compétence interculturelle serait présente explicitement avec une variété de supports et une variété d'activités adaptées aux besoins des apprenants.
- 2- La compétence interculturelle serait présente implicitement à travers une variété de supports dans l'absence d'activités visant cette compétence.

A travers notre recherche nous visons de vérifier la prise en compte de la compétence culturelle par une approche des supports proposés et de relever les aspects culturels présentés par le manuel scolaire de 2^{ème} AM à travers l'analyse des supports, des images et des consignes des activités proposées dans chaque Projet et de voir comment la dimension

interculturelle est prise en charge par l'enseignant de FLE ,ce passeur culturel, son rôle d'expliquer ses traits dans sa pratique pédagogique.

Dans notre corpus, l'analyse permettra d'examiner la place du culturel dans l'enseignement /apprentissage et de vérifier si les objectifs d'ouverture sur le monde sont pris en considération. Il est important de savoir si ce support prend en compte la dimension interculturelle et s'il conduit l'apprenant à une compétence à la fois linguistique et culturelle. Nous estimons que son étude est apte à contribuer au développement de la compétence de communication interculturelle chez l'apprenant en tant que citoyen actif.

Notre recherche se situe à la confluence de la méthodologie descriptive des outils didactiques destinés à l'enseignement de français en deuxième année moyenne tels que le manuel scolaire et la méthodologie analytique, nous élaborons un questionnaire destiné au enseignants du FLE du cycle moyen, nous procéderons par la suite à l'analyse détaillée des résultats.

La structure globale de notre recherche se subdivise en deux parties: Une partie théorique intitulée: Interculturel entre acceptions théoriques et pratique pédagogique dont le premier chapitre abordera les Concepts théoriques sur l'interculturel, le deuxième chapitre traitera l'Interculturel dans une classe du FLE en Algérie.

La deuxième partie se veut pratique, et sera consacrée à la trace de l'interculturel dans l'outil didactique et dans la formation des enseignants dont le premier chapitre se focalisera sur l'interculturel dans les pratiques des enseignants où nous procéderons par l'élaboration d'un questionnaire, dans un second lieu nous interprétons et commentons les résultats obtenus,, le deuxième chapitre visera l'étude des contenus du manuel scolaire de 2^{ème} Année Moyenne avec une approche descriptive et analytique des supports de ce manuel scolaire et des images qui les accompagnent. En suivant cette piste scientifique et tout au long de notre recherche nous essayerons de confirmer ou infirmer nos hypothèses.

Nous clôturons par une conclusion générale où nous présenterons le bilan de notre modeste travail que nous souhaitons qu'il servira à de nouvelles pistes et perspectives de recherche dans un domaine aussi pertinent que celui de la didactique du FLE.

Première Partie

**Interculturel entre
acceptions théoriques
et
pratique pédagogique**

INTRODUCTION

L'interculturel crée des liens entre les différentes cultures dans le but de favoriser les échanges et la compréhension mutuelle. La classe de langue représente un véritable espace de fusionnement où se rencontrent la culture de l'apprenant et la culture de la langue à enseigner, cela lui permet de ne pas avoir qu'une seule vision d'un aspect culturel et le comparer avec ceux de sa propre culture.

Toutefois, l'interaction se produit lorsque différentes cultures entrent en contact et l'interculturel en tant que processus provoque des malentendus linguistiques et culturels entre les individus selon leurs langues et leurs cultures d'appartenances. Alors, les interrelations se produisent par les changements qui en résultent.

Chapitre I

Concepts théoriques

sur

l'interculturel

INTRODUCTION

L'interaction entre les membres de différentes communautés linguistiques et culturelles crée un champ de rencontres entre plusieurs cultures qui se côtoient. On ne peut parler de cultures d'interculturel, de Co-cultures ou de transculturels sans parler des langues puisque toutes les pratiques humaines sont structurées, reflétées et construites par les langues des peuples.

Pour appréhender l'interculturel, on présente les principaux concepts des études interculturelles relatifs aux culturelles, présupposées, à leurs stéréotypes et leurs préjugés subtils.

C'est pour ces raisons que nous tâcherons dans ce chapitre à présenter certaines définitions concernant la culture, la civilisation, identité, altérité, nous aborderons par la suite la compétence culturelle et ses composantes ainsi que le multiculturel.

I.1-Définitions

I.1.1 - Culture

Depuis son apparition au 18^{ème} Siècle, l'idée de la culture a suscité des débats, la notion est apparue pour la première fois entre 1776-1778 dans l'ouvrage de l'historien anglais E. Gibbon, « Histoire de la décadence et de la chute de l'empire romain », cette notion ne cesse d'occuper le centre des recherches des anthropologues, des sociologues, des linguistes et également des didacticiens qui l'intègrent dans tout processus d'enseignement /apprentissage des langues étrangères, les définitions n'ont manqué pas à cause de sa nature polysémique et de sa complexité, c'est pourquoi il est nécessaire d'aborder ces différentes acceptions. Nous nous contenterons de tracer quelques unes :

Du substantif latin « cultura » le premier sens de « culture » désigne le soin apporté aux champs, il apparaît vers la fin du 8^{ème} siècle et début du 9^{ème} siècle pour désigner « le travail de la terre afin de lui faire produire ses fruits ; il a également désigné une activité intellectuelle qui concourt au développement de l'esprit individuel. »(Evelyne, Argaud cité par Lang, 2006, p.6)

Dans le dictionnaire de français LAROUSSE: culture est l'action de cultiver, terrain que l'on cultive, des connaissances acquises, elle a le sens de civilisation.

Dans LE ROBERT: elle signifie aussi action de cultiver la terre. Terres cultivées. Ensemble des connaissances acquises. Ensemble des aspects intellectuels, artistiques d'une civilisation. La culture orientale.

Donc le terme de culture avait d'abord une signification terrestre après Cicéron l'a utilisé pour parler d'une « culture de l'esprit ». C'est le premier à avoir appliqué ce mot aux choses de l'esprit ou à l'âme (animus): « un champ si fertile soit-il, ne peut être productif sans culture, et c'est la même chose pour l'âme sans enseignement » (Tusculnest, II ; 13).

AU 16^{ème} Siècle une nouvelle signification, plus moderne, du terme est apparue: la culture « est relative aux œuvres de l'esprit plus particulièrement à celle produite par la littérature et les beaux-arts et ce qui en résulte dans l'esprit de celui qui élabore ces œuvres, qui les étudie ou qui les fréquente assidûment. »(H. Besse, 1993, p. 42).

L'ensemble des savoirs principaux que l'on nomme « culture cultivée » ou « culture savante » transmis par l'éducation s'oppose à une autre conception de masse: « la culture ordinaire peut

s'acquérir sans être enseignée ou « cultivée », elle se transmet et évolue de génération en génération [...] au sein de la société qui se reconnaît ou est reconnue par elle. » (Ibidem).

Ces deux conceptions sont complémentaires mais elle ne caractérisent pas seules une société, il faudrait leur ajouter une autre plus subjectiviste c'est une conception globalisante de la culture qui désigne celle des individus d'un même groupe. Cette première définition purement descriptive, objective du concept ethnologique de culture on la doit à l'anthropologue britannique Edward B. Taylor (1832-1917) :

« culture ou civilisation, pris dans son sens ethnologique le plus étendu, est ce tout complexe qui comprend la connaissances, 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 »(Cuhe Denys, La notion de culture dans les sciences sociales, Paris, La découverte, 2004,p.16).

Pour Taylor, la culture est l'expression de la totalité de la vie sociale de l'homme. Elle se caractérise par sa dimension collective.

Aujourd'hui, le terme «culture » est considérée en sociologie et en anthropologie comme le produit humain résultant des rencontres susceptibles d'une évolution grâce aux échanges et interactions des groupes d'individus. Citons cette définition détaillée:

«... donnée en anthropologie se réfère à un groupe ou à un peuple. Elle correspond à une structure complexe et interdépendante de connaissances, de codes, de représentations, de règles formelles, de modèles de comportements, de valeurs, d'intérêts, d'aspirations, de croyances, de mythes. Cet univers se réalise dans les pratiques et comportements quotidiens: usages vestimentaires, culinaires, modes d'habitat, attitudes corporelles, types de relations, organisation familiale, pratiques religieuses. La culture recouvre le vivre et le faire. La genèse de cette structure complexe s'opère dans les transformations techniques, économiques et sociales propres à une société donnée dans l'espace et dans le temps. Elle est le résultat de la rencontre des trois protagonistes de la vie: l'homme, la nature et la société. » (Perroti, A, 1994, p.84)

-La culture et la langue

Toute langue est porteuse d'indices culturel Lévi-Strauss affirme sous trois angles la relation d'appartenance réciproque vérifiable entre les deux entités: *« une langue peut être considérée, soit comme un produit de la culture ordinaire dans laquelle est en usage, soit comme une partie de cette culture, soit comme condition de celle-ci ».* (Lévi-Strauss, cité par Florence Windmüller, 2015, p.39). Certainement, une langue est un produit culturel, c'est un système de signe conventionnel créé par un groupe social, présumé responsable de son invention, son évolution, sa reconnaissance, son utilisation et sa transmission. La langue et

aussi un objet culturel nécessaire dont la diffusion dans le monde est assurée par de nombreuses institutions. C'est au moyen de la langue que nous accédons et nous comprenons une culture.

Il n'y a pas de frontière entre la langue et la culture, L. Porcher affirme que: « *toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit* » (Porcher, L., cité par Demougin. F).

Langue et culture sont indissociables comme les deux faces d'une même médaille. 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.

Soulignons le rapport fort entre la langue et la culture, avant d'enseigner n'importe quelle langue, il faut prendre en considération sa culture qui, certainement, sera véhiculée dans ses plis, M. Byram intervient en ce sens en disant « *apprendre une langue, c'est apprendre une culture, par conséquent, enseigner une langue, c'est enseigner une culture.* » (M. Byram et G. Zarate, 1996, p. 9)

La culture se manifeste à travers le génie de la langue cible, la traduction prouve cela par le calque, la traduction littérale, la transposition, les expressions idiomatiques à leurs tours sont un bon témoin de ce que nous disons. Citons à titre d'exemple: cette expression idiomatique « a votre santé » est traduite littéralement vers l'Arabe « bsahtek » alors qu'elle est apparue la première fois dans les banquets de vins. Louis Porcher montre que la culture est nécessaire pour comprendre et apprendre une langue, son apprentissage a pour but de découvrir une nouvelle culture différente de la sienne propre. « *Rappelons que culture et langue sont une construction sociale. Permanente indissociablement lié* » (Pretceille. M-A., 1996, p.170). Donc la relation entre les deux est réciproque J-P Cuq et Gruca affirment que la langue sert à identifier les représentations culturelles propres à une communauté donnée: « *une langue ça sert tout autant et peut-être surtout à s'identifier* » (Cuq, J-P. et Gruca. I, p. 85)

Philippe Blanchet définit la culture comme étant « *un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire un ensemble de donnée, 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* » (Ph. Blanchet., 2007, p. 22)

Cependant, Cuq souligne que « *les langues sont de part en part marquées de culture et que, là encore, ceux qui savent opérer les plus nombreuses distinctions sont plus cultivés que les*

autres. » (J- P. Cuq, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE international, 2003, p. 64.)

La culture est l'une des structures sociales et de manifestations intellectuelles, artistiques, religieuses incluant une langue commune, des valeurs, des traditions et des habitudes de vie qui définissent une civilisation, une société par rapport à une autre. Ce « réservoir commun » évolue dans le temps par et dans les formes des échanges.

Toutes ces définitions confirment que la culture est un système complexe. 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.

I.1.2- Civilisation

Du mot latin « Civilis » a été formé le mot « civilisation » qui veut dire le citoyen « civil » elle s'oppose aux concepts de « barbarie » et de « sauvagerie ». La civilisation désigne la différence entre les peuples « civilisés » et les « non civilisés ».

Le terme de « civilisation » est apparu au 18^{ème} Siècle en France. A cette époque, les aristocrates ont utilisé l'adjectif « civilisé » pour parler de l'évolution sociale et intellectuelle de l'individu, et pour se distinguer aussi de ceux qu'ils considéraient socialement moins évolués qu'eux.

Le dictionnaire le Robert (1989) définit la civilisation comme l'ensemble des phénomènes sociaux d'une grande société. La civilisation chinoise. (LE Robert Dictionnaire de Français p.73)

Mendas souligne que la civilisation est « *l'ensemble supposé cohérent, des règles de conduite, des croyances, des techniques matérielles et intellectuelles caractéristiques d'un ensemble social.* » (Mendas, 1967, p.242). Cette définition renforce l'idée que la civilisation signifie l'évolution sociale et intellectuelle.

Elias donne une définition détaillée:

« La notion de « civilisation » se rapporte à des données variées: au degré de l'évolution technique, aux règles de savoir-vivre, au développement de la connaissance scientifique, aux idées et usage religieux. Elle peut s'appliquer à l'habitat et à la cohabitation de l'homme et de la femme, aux méthodes de la répression judiciaire, à la préparation de la nourriture, et à y regarder de plus près-à tout ce qui peut s'accomplir d'une manière « civilisé » ou « non civilisé » ; c'est pourquoi il est toujours difficile de résumer en quelques mots

l'ensemble des phénomènes susceptibles d'être désignés par le terme de « civilisation » » (Elias, 1973, p.11)

La distinction entre la paire culture /civilisation est un peu difficile. La culture est considérée comme les débuts de toute civilisation alors que celle-ci est la grandeur apparente. La culture est envisagée comme un processus or la civilisation est l'aboutissement de ce processus. Elle comprend l'ensemble de phénomènes liés à la vie sociale et les produits matériels et moraux de la société, le terme décrit le monde occidental lui-même ; un processus de développement social et intellectuel des notions. La culture est l'ensemble des aspects intellectuels et artistiques d'une civilisation: le concept de culture est inclus dans celui de civilisation.

I.1.3- Identité

L'identité est devenue aujourd'hui un slogan répété, elle est susceptible de caractériser aussi bien une affirmation religieuse, ethnique, social, familiale. Selon le dictionnaire de didactique du français Langue étrangère et seconde

« l'identité a été étudiée en psychologie, particulièrement en psychologie sociale, mais aussi en sociologie et en ethnologie. c'est donc à ces trois niveaux (l'individu, le groupe, la société) qu'elle détient un intérêt pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, qui jouent un rôle important dans la formation puis la dynamique identitaire [...] Ainsi, l'identité est conçu comme le résultat de constructions et de stratégies ; elle est toujours en évolution et en recomposition, d'où la notion de « dynamiques identitaires » qui vaut aussi bien au niveau de l'individu qu'à celui des sociétés(voir par exemple la construction actuelle d'une identité européenne qui s'inscrit en superposition des identités nationales concernées). » (Cuq & al, 2003)

L'identité est une entité unique puisque le sujet est une construction dynamique, évolutive, à l'intersection des lignes de force de chaque rencontre avec autrui. Elle peut être comprise comme un mode de défense du Moi face à la diversité des sollicitations extérieures, déstructurantes, changeantes. L'identité individuelle et sociale peut-être envisagée comme processus lors de la mise en œuvre par l'individu de mécanisme psychologiques et sociaux pour la construction de l'identification de soi et comme concept lors de son traitement, sa délimitation et sa définition par les différentes approches. Ainsi, l'individu forge sa propre identité par sa seule appartenance à une société donnée. Bénédicte et Margaret Mead l'affirme: *« le modèle culturel particulier à une société donnée détermine l'éducation de*

l'enfant» (cité par Androniki Charitonidou, 2012, p.96). En outre, l'individu entre dans un processus de construction de sa personnalité de base, il établit 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, 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 forgent la personnalité de l'individu selon une dynamique.

L'idée est que l'autre (culture cible) est à la fois différent de moi et identique à moi.

Nous retenons que la culture et l'identité sont intimement liées car la culture influence l'aspect psychologique et sociologique de la vie de l'individu. Il forge sa propre identité marquée par des comportements attachés à la culture de la société d'appartenance. Toute société humaine transmet sa culture à ses membres de génération en génération en formant leurs pensées et conduites.

Ce sont les interactions et les contacts interculturels qui font évoluer les identités.

-Identité culturelle

L'identité culturelle d'une communauté évolue avec le cours de l'histoire et de l'actualité, les mouvements migratoires, le côtoiement avec d'autres identités culturelles et reculs de la civilisation. L'identité individuelle de chaque individu comprend et réunit plusieurs identités culturelles, dont celles de ses deux parents et des aïeux et celles rencontrées et intégrées durant la vie. Cette identité culturelle plurielle de chaque personne est en constante mouvance, et peut s'enrichir au fur et à mesure que la personne, mûrit, lit, voyage, côtoie ou se heurte avec des cultures multiples autres. Elle est une des composantes essentielles de l'identité de chaque individu: plus elle est plurielle et ressentie comme telle par l'individu, plus celui-ci sera à même d'être à l'aise, efficace, heureux dans des situations culturelles autres. La notion de mouvance de cette identité est étayée ce texte: Avec la complexité des sociétés modernes, apparaît une acception de l'identité qui se construit en interaction entre la personne et la société. Cette conception fait la fonction entre ce qui est issu de l'intérieur et ce qui vient de l'extérieur. S'appuyant sur un noyau identitaire central, elle est conçue de manière à ce qu'un dialogue permette l'intégration de diverses identités présente dans le monde externe. La personne qui les intègre se trouve à avoir plusieurs identités qui peuvent être compatibles ou contradictoires. De cette conception fragmentée de l'identité émerge la définition postmoderne

où la personne vit des transformations continues selon la façon dont elle se représente les différents systèmes culturels. L'identité culturelle passe donc par de constantes redéfinitions.

L'identité culturelle est plurielle est en évolution permanente car elle puise de plusieurs autres identités culturelles comme celles des parents, des aïeux.

I.1.4 - Altérité

Sur le plan étymologique, le terme « altérité » est un emprunt au bas-latin « *altéritas* » dérivé d'*alter* autre, signifie la différence ou la reconnaissance de l'autre dans sa différence, ethnique, sociale, culturelle ou religieuse.

L'altérité est le concept central pour l'anthropologue alors que celui de culture pour l'ethnologue. L'usage du mot réapparut en français classique au XVII^e Siècle, au sens moderne de « caractère de ce qui est autre ». Devenu usuel en philosophie à partir du XIX^e Siècle, se focalisant sur les rapports humains. Actuellement, il désigne le caractère de ce qui s'oppose à l'identité, dans le CECRL il est préconisé: « *d'aider les apprenants à construire leur identité langagière et culturelle en y intégrant une expérience diversifiée de l'altérité* ».

Dans ce cas précis, le concept d'altérité est mis en opposition à celui d'identité langagière et culturelle. Dans le langage courant, l'altérité est l'acceptation de l'autre en tant qu'être différent et la reconnaissance de ses droits à être lui-même. L'altérité implique la capacité d'ouverture aux différentes cultures et à leur métissage. Elle renvoie aussi à altérer « rendre autre ». Sur le plan historique, l'Autre est un des concepts de base de la pensée philosophique. Ce terme est associé à des synonymes: divers, différent, distinct. L'altérité peut être vécue comme une menace à l'identité et aux traditions et suscite par opposition des revendications identitaires. Cette autre, cette altérité sont désormais de la mise en relation de la diversité des cultures, des traditions, des nations des langues et des peuples. C'est dans ce sens que les chercheurs francophones qui travaillent sur l'interculturel, s'intéressent davantage à la prise en compte de cette altérité à travers l'analyse des phénomènes de représentations sociales et de relations inter-groupales, de catégorisation et de stéréotypie. Ils mettent l'accent avant tout sur les aspects processuels et systémiques de la communication interculturelle.

La problématique de l'altérité s'inscrit plus dans les sciences sociales car il s'agit des relations sociales et scolaires entre les individus aussi il s'agit de l'identité sociale, l'autre appartient à un groupe qui porte des stéréotypes et des schèmes spécifiques. L'identité se construit seulement dans des entretiens avec autrui donc cette reconnaissance est fondamentale pour assurer l'appartenance à un groupe social bien déterminé. L'individu est

appelé à faire un équilibre entre ce qui est ancré chez soi même comme identité individuelle et ce qu'il reçoit de l'extérieur, c'est ici que l'identité interculturelle trouve sa place. Ce sont les interactions et les contacts interculturels qui évoluent les identités.

Selon Abdallah M. Pretceille: « *L'autre est à la fois identique à moi et différent de moi. S'il manque l'un des deux termes, on se trouve inévitablement projeté vers un enseignement vers l'exclusion.* ». Ici l'altérité a accru sa place dans le milieu scolaire, aujourd'hui la diversification culturelle qualifie l'école ou l'apprenant à la qualité d'un individu unique, c'est sa possession de sa propre culture qui le rend ainsi. Ce dernier partagera sa culture qui est considérée comme une identité individuelle avec des apprenants qui ont aussi une identité différente de la sienne. Les interactions entre l'enseignant et les apprenants ou les apprenants eux même nécessitent un échange intersubjectif qui est l'altérité, c'est dans ces échanges que les apprenants puissent bien connaître leur propre identité. Cette pédagogie dite pédagogie interculturelle assure une identité évolutive qui accepte l'autre et la connaissance de sa propre culture.

Selon Rautenberg L'altérité est une notion qui caractérise l'interculturel :

« ...C'est une première remarque: « interculturelité » évoque pour nous une altérité qui relève largement de ce que l'on imagine être la distance culturelle entre « eux » et « nous ». Avec ces « autres », nous aurions des différences marquantes, différences religieuses, différences ethniques, différences culturelles [...] Mais bien sûr, il faut expliquer, sinon définir, ce que nous appelons alors « culture ». » (Rautenberg, M. L'« interculturel », p. 32).

Donc on confond souvent l'altérité avec l'interculturalité, mais elle est une de ses formes car souvent on ne connaît pas réellement l'autre et est sa différence, mais juste en le préjugé.

I.2 - Compétence culturelle et ses composantes

Le concept de la compétence culturel et l'assemblage de deux concepts fondamentaux en didactique du FLE: compétence et culture. On devra définir la compétence culturelle pour mieux cerner la compétence interculturelle. Avons de définir ce concept, nous suggérons de définir en premier le mot « compétence »:

D'après le Petit Robert: « Compétence est la Connaissance approfondie qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières. Capacité, qualité. – Fam. Personne compétente. » (Dictionnaire Le Robert, Dixel 2020, p.403).

La compétence est une connaissance, une expérience qu'une personne a acquise dans tel ou tel domaine et qui lui donne qualité pour bien juger.

Donc c'est la capacité de faire quelque chose, elle implique « être en mesure de » « apte de quelque chose » c'est un « savoir », un « savoir-faire », un « savoir être » liés à la connaissance. Dans le domaine d'enseignement/apprentissage, l'objectif est de rendre l'apprenant capable de réaliser une tâche et de développer ses compétences. L'enseignement de la culture de la langue cible vise à installer une compétence culturelle. Selon Chomsky: la compétence désigne « *la connaissance implicite qu'un sujet parlant possède sur sa langue* » (Georges, Mounin, 2004)

Le dictionnaire de la linguistique précise que: « *la compétence d'un sujet parlant implique la possibilité qu'il a de construire, de reconnaître et de comprendre les phrases ambiguës et de phrases nouvelles.* » (Jean, Dubois et al, 1994). Cette compétence implique la capacité de comprendre et de produire un nombre de phrase à partir des règles grammaticales.

Pour Jacques Tardif, professeur émérite de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, une compétence se définit comme « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». (Tardif, J. 2006).

La compétence culturelle se définit comme une connaissance des différences culturelles de l'autre, ses œuvres littéraires, elle est le simple transfert de faits culturels à une personne d'une autre culture. C'est savoir décoder et découvrir les comportements culturels dans l'héritage social d'une communauté étrangère y compris les écrits et les livres. Elle est la garantie des relations efficaces, elle favorise à l'individu la connaissance des faits, des caractéristiques des cultures, lui donnant l'occasion de connaître la vision du monde.

Parmi les définitions de « compétence culturelle » nous soulignons celle de Louis Porcher qui englobe tous ses objectifs principaux :

« La compétence culturelle est la capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté social 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 ». (Porcher, 1888 cité par Lucia Fernandez Pinéro, 2016)

Il est fondamentale de connaître les codes culturels d'une communauté social pour communiquer correctement le message dans une situation concrète. L'apprenant réagit adéquatement dans toute situation de communication s'il connaît ces codes et si cette compétence culturelle est travaillée en classe. Cette définition montre l'importance de

l'acquisition de cette compétence culturelle dans l'enseignement/apprentissage de langues étrangères. La compétence culturelle est l'ensemble des aptitudes qui définit l'appartenance de l'individu à une communauté. Cette dernière permet à l'apprenant d'acquérir la notion de tolérance et de fraternité vis-à-vis d'autres cultures, s'ouvrir sur le reste du monde et à effacer les malentendus. C'est ce qu'affirme Zarate: « *la compétence culturelle ou la capacité à anticiper les malentendus est une éducation du regard et à la perception d'autrui.* » (Zarate, 1986: 21). Il définit la compétence culturelle comme: « *un ensemble d'aptitudes permettant d'explicitier les réseaux de significations implicites, à partir desquelles se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée.* » (Zarate, G. 1986).

Ainsi la compétence culturelle est le savoir relatif aux manières de vivre, aux valeurs et aux croyances diverses de la communauté linguistique: Connaître et employer des conceptualisations et des acquis sur d'autres méthodes de vivre, distinctes de la nôtre est la compétence culturelle. Selon Abdallah. Pretceille « *Une démarche descriptive, objectivée, reste extérieure aux individus.* » « *L'Autre n'est alors appréhendé qu'à travers le discours et ne constitue pas l'interlocuteur. Il est objet et non sujet et sert souvent de faire-valoir.* » (Abdallah. Pretceille, 1996: 29).

Porcher évolue sensiblement. Pour lui, la compétence culturelle n'est plus statique, mais elle est envisagée en terme plutôt évolutif, mouvant. Sa conception de la compétence culturelle (1988: 92) est ainsi « *une approche en termes de savoir-faire, c'est-à-dire la capacité pour un individu donné de s'orienter dans la culture de l'Autre à partir d'une démarche compréhensive et non plus seulement descriptive.* »

Pourtant et malgré cette évolution, l'inquiétude face aux mutations culturelles de plus en plus nombreuses et accélérées demeure lancinante et préoccupante. C'est la raison pour laquelle bien que l'approche de Porcher (1988) soit celle de « *la culture en acte par opposition à la culture objet* », Abdallah Pretceille (1996) pense que la valeur théorique d'une telle définition ne permet pas de sortir de l'impasse au plan pédagogique. D'où la nécessité d'envisager une approche interculturelle.

Le Cadre Européen Commun de Références (CECR) pour les langues(2001) considère le culturel comme une composante nécessaire dans l'apprentissage des langues dans la mesure où il touche les compétences générales visée Dans le CECR la compétence culturelle est :

« les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement coté à coté dans sa

compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elles-mêmes interagissent avec d'autres composantes. ».

Le cadre Européen met l'accent sur la composante socioculturelle de la compétence d'agir dans la société. Cette composante constitue les traits distinctifs caractérisant la culture d'une société dont l'apprenant a besoin pour pouvoir communiquer. De ce fait la compétence culturelle n'est que la composante socioculturelle de la compétence communicative.

Dans l'enseignement d'une langue étrangère, l'enseignant est appelé à tracer des repères à une initiation culturelle pour aider l'apprenant à découvrir les points de vue différents et les points de ressemblance qui caractérisent chaque culture de l'autre « *L'acquisition d'une compétence culturelle commence d'abord par prendre conscience de l'existence d'autre culture différente que la nôtre* » (Becheiri. C. 2008). Autrement dit, l'instruction d'une compétence culturelle est beaucoup plus l'esprit à la variété qu'à l'assemblage des concepts de l'anthropologie culturelle ou de la culture cultivée. Holtzer trouve que « *la composante culturelle est un élément indissociable du processus communicatif, particulièrement lors d'échanges interculturels.* » (Holtzer, 1999). Dans ce cas, on ne peut guère séparer le culturel du social et du communicatif. Dans tout échange, notamment en milieu d'enseignement/apprentissage, il existe des règles qui doivent prendre en considération la compétence socioculturelle.

Cependant, pour éclairer la notion de la compétence culturelle, il est nécessaire de commencer par la définition du champ conceptuel, pour cela nous ferons appel à Christian Puren qui considère que la structuration d'une définition de la culture est aussi complexe que la langue, avant même de passer à la définition de la compétence culturelle et ses composantes

« pour la culture, qui est un objet au moins aussi complexe que la langue, d'un cadre conceptuel structuré de manière identique, afin de permettre ce que l'on appelle en logique une « définition par extension »: pour la culture aussi, il faut un concept générique – et ça ne peut être que «compétence culturelle» (Puren, Ch. Article 2013).

Notons sa définition: « *la compétence culturelle est l'une des deux composantes principales (avec la compétence langagière) de toutes les configurations didactiques, et c'est dans le cadre de ces configurations qu'elles évoluent et se configurent l'une et l'autre.* » (Christian Puren décembre 2011)

I.2.1- Les composantes de la compétence culturelle

Selon PUREN, la compétence interculturelle est une composante d'une compétence très large qu'il nomme compétence culturelle. Celle-ci présente cinq composantes récapitulées dans le tableau au-dessous:

Puren Précise que les composantes de la compétence culturelle ne peuvent être compréhensibles que par la compréhension de ce qui les relie

« (...) puis de définir ses différentes composantes et ce que l'on appelle « l'interculturel » et le « pluriculturel » ne peuvent être que deux composantes différentes de cette compétence culturelle générale. Ce n'est qu'ensuite que l'on pourra appréhender la complexité de l'ensemble en terme d'articulations, combinaison ou de d'intersections possible entre ces différentes composantes » (Puren, Ch. 2013, p.92)

C'est bien par ses composantes qu'on évalue la compétence culturelle chez l'apprenant :

I.2.1.1-Composante trans-culturelle: cette composante permet de tirer les ressemblances entre la culture étrangère et la culture indigène. Elle concerne la reconnaissance des valeurs universelles spécialement dans les grands textes classiques. Elle présuppose un fond commun à toute l'humanité malgré les différences culturelles. C Puren(2000) a défini la transculturalité comme étant *« la capacité à reconnaître son semblable dans tout être humain. »*(Christian Puren, 2013)

I.2.1.2- Composante méta-culturelle: elle consiste à étudier les spécificités de la culture étrangère afin de fournir aux apprenants les connaissances nécessaires: Pour être culturellement compétent, il est très utile d'avoir de bonnes connaissances de la culture des autres. Ces connaissances rendent possibles la réflexion et la comparaison entre les deux cultures.

I.2.1.3- Composante inter-culturelle: l'objectif principal c'est d'être capable de prendre de la distance par rapport à sa propre culture et être attentif aux incompréhensions et interprétations erronées toujours possibles entre personnes de cultures différentes en plus favoriser la communication en développant des attitudes de respect, de tolérance, de relativisme culturel et réduire l'ethnocentrisme et certains stéréotypes. Elle travaille les erreurs et les malentendus surgissant lors des situations de communication lorsque les interlocuteurs se réfèrent à leurs propres cultures pour interpréter les messages émus.

I.2.1.4- Composante pluri-culturelle: 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 indispensable 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. Puren l'a défini comme étant « *la capacité à gérer culturellement le vivre ensemble dans une société multiculturelle* » (C. Puren, op.cit).

I.2.1.5- Composante Co-culturelle: il est indispensable de se créer une Co-culture d'action commune, Cette composante 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 leurs intérêts comme l'affirme C. Puren par la « *capacité à adopter et/ou créer une culture d'action comme avec des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun* » (Puren, Christian 2014)

Donc Christian Puren résume les composantes de cette compétence comme suit:

« le transculturel /ce sont les valeurs universelles, communes à toutes l'humanité, le métaculturel /ce sont les connaissances que l'apprenant doit acquérir, l'interculturel/ce sont les représentations, les savoirs, les savoir-être, les savoir-faire et les savoir-apprendre, le pluriculturel / que J.C. Beacco détermine comme « un constituant du « vivre ensemble démocratique et le Co-culturel /ce sont les conceptions qui aident les personnes de cultures différentes à réagir en commun »» (Beacco, J-C., 2000).

I.2.2 - La notion d'interculturel

Au cœur de la notion d'interculturel il ya le mot « inter » qui implique une rencontre, échange, dialogue entre membre de culture de groupe différent.

Le mot « interculturel » est un adjectif on parle de relation interculturelle, interculturelle, de dialogue interculturel. Puis c'est devenu un substantif, il est devenu un champ à part entière. Le domaine de l'interculturel fait l'intersection de plusieurs disciplines: sociologie, psychologie auquel on peut ajouter le domaine de l'éducation.

L'interculturel est né en France en 1970 à la suite de phénomène de migration à cause des difficultés rencontrées par les élèves migrants. On peut définir ce concept comme un processus dynamique d'échanges entre différentes cultures:

J. P. Cuq déclare que: « *l'interculturel suppose l'échange entre les différentes cultures. L'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels le contact effectif de cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture.* »

Donc, On parle d'interculturel lorsqu'il ya une interaction entre deux cultures différentes, la rencontre de l'autre et l'accepter afin de vivre ensemble dans cette diversité qui encourage la

découverte de l'autre et à reconstruire son identité. Cette approche interculturelle permet de confronter et comparer sa culture avec celle des autres, de comprendre qu'il ya des cultures et non une car nous avons tous un regard différent sur le monde. C'est une forme d'ouverture, un renoncement à l'ethnocentrisme.

Le phénomène de la mondialisation qui a créé une interconnexions de plus en plus grande dans nos économies et culture alors cette nouvelle " diversité culturelle " a mené une nécessité d'un dialogue interculturelle afin d'instaurer une meilleure compréhension entre les groupes et les peuples. L'UNESCO joue un rôle moteur depuis les années 80 avec sa déclaration universelle en 2003 sur la diversité culturelle, elle stipule le respect de la diversité des cultures, la tolérance, le dialogue et la coopération, dans un climat de confiance et de compréhension mutuelles, sont un des meilleurs gages de la paix et la sécurité internationale incriminé en 2008 dans l'année Européenne de dialogue interculturelle et l'année internationale de rapprochement des cultures en 2010.

I.3-La compétence interculturelle

Le terme de l'interculturel s'impose au domaine de la didactique des langues étrangères depuis 1980. Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la compétence intellectuelle est l'axe le plus important après la compétence linguistique. Elle est intégrée par la compétence de communication. Cette compétence (avec ses diverses composantes: la compétence linguistique, sociolinguistique, socioculturelle, référentielle et stratégique) reflète le degré de maîtrise d'une langue, il s'avère que le contacte avec la langue étrangère ne sera parfaitement réussi que si l'on possède un minimum de connaissance culturelle permettant d'adopter une attitude d'ouverture à l'égard d'une culture étrangère. D'où l'importance de développer –parallèlement à la compétence de communication- une compétence culturelle et interculturelle chez les apprenants, afin d'établir un dialogue harmonieux sans malentendus en ayant conscience de son identité et de celle de son interlocuteur. Ce qu'affirme Puren: « *la capacité à repérer les incompréhensions qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d'une autre culture en raison de ses représentations préalable et des interprétations liées à son propre référentiel culturel.* » (Puren, C. 2014)

L'apprentissage d'une langue étrangère nécessite le contacte avec la culture de cette langue et pour éviter le choc culturel, voir l'acculturation et la méconnaissance des valeurs identitaires, les enseignants des langues étrangères assumeront un grand fardeau qui est d'enseigner l'aspect interculturel. Donc la bonne formation sur l'interculturel est inévitable

pour que cet aspect soit transmissible dans un cours de langue étrangère.

D'après Geneviève Zarate pour sa définition de la compétence (interculturelle requiert l'articulation de quelques points distincts: « *l'objectivation de l'enseignement d'une culture étrangère, l'acquisition des références culturelles pertinentes par l'apprenant est jugée irréductible. C'est, en fait, par la mise en rapport d'un ensemble complexe.* » (Zarate Geneviève, 1986.)

Cet inter culturalité crée rarement des conflits de la différence dans la société moderne puisque la richesse culturelle réside dans sa diversité. Selon Florence Windmüller:

« une compétence interculturelle ouverture vers les autres, [...] mais aussi de sa propre culture d'origine, correction des stéréotypes, gestion des contacts interculturels, maîtrise des représentations croisées. Il s'agit de découvrir, comprendre et vivre l'hétérogénéité culturelle. L'« inter » n'est pas seulement une rencontre ponctuelle, mais implique une relation durable. » (Windmüller F. Allemagne, 2015)

En effet, il ne s'agit plus de limiter la compétence interculturelle à la connaissance de la culture du pays de la langue cible, mais de se servir de la langue étudiée comme d'un outil permettant de découvrir la richesse culturelle et de contribuer ainsi à de meilleures connaissance et compréhension réciproques.

Nous pouvons dire que la compétence interculturelle nécessite beaucoup de compétences, analyser et comprendre la culture d'autrui à travers les représentations de cette culture, éviter les stéréotypes. La compétence interculturelle sert à manipuler la situation de communication dans sa globalité.

I.3.1-Les composantes de la compétence interculturelle

Selon Daniel Coste, La compétence interculturelle se compose de: « *le Savoir (savoir socioculturel et le savoir vivre), le savoir-être et le savoir-faire.* » (Coste D. Juillet 1998)

1- Le savoir

Le mot « savoir » renvoie forcément aux connaissances culturelles que l'apprenant doit acquérir, la connaissance des valeurs et des idées partagées de certains groupes sociaux.

Le savoir socioculturel vise à acquérir la vie quotidienne, il constitue les traits distinctifs qui caractérisent une société, les relations interpersonnelles, les valeurs, les croyances, les comportements, le savoir –vivre et la conscience interculturelle.

2-Le savoir-être

C'est l'aptitude d'éviter toute pensée ethnocentrique (l'attitude d'un individu qui considère sa culture comme le centre du monde) et maintenir une attitude de tolérance envers la culture

étrangère. Les traits personnels liés à l'identité (les attitudes, motivation, les traits de personnalité, les valeurs, les croyances religieuses et les styles cognitifs) jouent un rôle déterminant pour réussir la communication. C'est la réflexion sur soi en tant qu'un interlocuteur social.

3-Le savoir-faire

L'ensemble des moyens et des aptitudes à investir, par l'apprenant dans des situations les connaissances acquis durant l'apprentissage de communications réelles.

Le savoir-faire comprend plusieurs capacités :

- Établir les traits distinctifs entre la culture d'origine et la culture cible.
- Donner l'importance à la notion de culture pour installer un contacte avec les gens d'une autre culture.
- Gérer les situations de malentendu et de conflits culturels.
- Comprendre et aller au delà des relations superficielles stéréotypées.
- Jouer le rôle d'un intermédiaire culturel entre sa culture et la culture étrangère.
- Relativiser sa culture et rapprocher les deux cultures (d'origine et la culture cible).

Donc le savoir-faire c'est établir des relations et des contacts dans un milieu multiculturel. À travers le savoir-faire l'apprenant gère les situations de malentendus et de conflits culturels. (Coste D. juillet 1998).

Il ne s'agit plus de limiter la compétence interculturelle à la connaissance de la culture du pays de la langue cible mais de se servir de la langue étudiée comme outil de contribution à de meilleurs connaissances et compréhensions réciproques et pour découvrir la richesse culturelle.

I.3.2-Les objectifs de la compétence interculturelle

L'exploration d'une autre vie, découvrir d'autre perception, d'autres valeurs, d'autres modes de vie et s'ouvrir sur le monde tel est l'objectif à développer de cette compétence aussi développer le système éducatif car la compétence interculturelle facilite l'enseignement et l'apprentissage d'une langue française en particulier, Cuq. J.P. déclare que: « *L'interculturelle*

suppose l'échange entre les différentes cultures. L'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels le contexte effectif de cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture. »

Donc la maîtrise de l'interculturelle évite les malentendus pour communiquer avec l'autre, comprendre certains gestes ou attitudes et même permettre à l'apprenant d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères.

L'interculturelle comme démarche pédagogique inclut comme objectif l'acceptation de la pluralité culturelle pour sortir de la vision monolithique de la culture. La compétence de communication interculturelle est l'ensemble des capacités d'agir et de réagir dans une situation de communication avec l'étranger, cette compétence permet à l'apprenant de s'orienter vers l'autre, de s'ouvrir sur un autre mode de vie pour interagir et mettre en évidence les droits de l'autre.

La compétence interculturelle devrait dès lors permettre au locuteur-auditeur d'acquérir une capacité de perception et d'anticipation plus complexe. Cette capacité ne doit pas être perçue, saisie et mise en évidence essentiellement dans des situations classiques de communication, mais aussi lors des situations d'enseignement où les interactions didactiques impliquent que l'enseignant communique non seulement avec l'apprenant, mais aussi et surtout avec le texte - objet de l'enseignement - et les données culturelles qui en constituent le tissu. En effet, il s'agit pour le locuteur/enseignant de pouvoir réagir efficacement par rapport aux systèmes de classement à l'aide desquels fonctionnent, non pas une communauté, mais des communautés sociales et de pouvoir anticiper dans les situations de communication les plus complexes et les plus diversifiées, que ce soit par rapport au texte ou par rapport aux capacités d'appréhension des apprenants. Et c'est ici que la compétence interculturelle sinon déborde, du moins se rapproche de la compétence de communication telle que définie par Hymes. Cité par Galisson et Coste (1976: 106)

I.4- Multiculturel

Dans « Toupictionnaire »: le dictionnaire de politique nous trouvons la définition du multiculturalisme: Etymologie: du latin multus, nombreux, abondant, en grande quantité et cultura, culture, agriculture. L'adjectif multiculturel qualifie la cohabitation de différentes cultures. Le multiculturelle désigne la coexistence de plusieurs cultures (ethniques, religieuses...) dans une même société, dans un même pays.

Le multiculturalisme est aussi une doctrine ou un mouvement qui met en avant la diversité culturelle comme source d'enrichissement de la société. Il peut se manifester par des politiques volontaristes:

*de lutte contre la discrimination,

* identitaire, favorisant l'expression de particularité culturelles,

*communautariste visant à la reconnaissance de statuts légaux ou administratifs propres aux membres de certaines communautés (Toupiçionnaire, le dictionnaire de politique)

Le multiculturalisme est un terme utilisé dans de nombreuses disciplines comme en sociologie, en anthropologie et en philosophie politique. C'est un terme ambigu qui peut signifier un pluralisme culturel dans lequel les différentes ethnies collaborent et dialoguent sans avoir à sacrifier leurs identités particulières. Ce terme met en évidence aussi bien des différences culturelles que des frontières au sein d'une même communauté.

La multiculturalité fait aujourd'hui le plus souvent référence à la coexistence d'un groupe ethnique indigène et de groupes ethniques étrangers. Comprendre le multiculturalisme implique de comprendre ce qu'est une culture.

Le point de départ de l'émergence du multiculturalisme aux Etats-Unis au début des années 60. Le mouvement des droits civiques sous la direction de Martin Luther King (qui a symbolisé une position clairement multiculturelle par son fameux discours :

« I HAVE A DREAM ») visait à obtenir pour la minorité noire des droits sociaux, politiques et éducatifs équivalents à ceux de la majorité de la population d'origine européenne.

Souvent confondu avec l'interculturalisme en France Le concept de multiculturalisme est appréhendé de manière différente en Amérique du Nord. Il est concomitant à la lutte des Droits civiques des années 60 suite à une politique migratoire. Le modèle multiculturel d'inspiration anglo-saxonne oblige l'individu d'appartenir à une communauté autre que celle de l'Etat-Nation. Il est adapté à des sociétés qui ont un fort degré d'homogénéité politique. Il n'existe pas de société entièrement multiculturelle au sens politique (les États-Unis par exemple sont à la fois une société multiculturelle et assimilatrice, communautariste). En Europe, il existe différentes formes de multiculturalisme.

Le multiculturalisme est en phase avec la tradition des piliers aux Pays-Bas, en Belgique, ou encore avec le respect du pluralisme au Royaume-Uni et dans les sociétés scandinaves.

Dans la plupart de ces pays, la notion de pluralisme est souvent préférée à celle de multiculturalisme.

Le multiculturalisme ou le pluralisme culturel se définit comme une addition de groupes culturels. Les cultures ne sont que variations, changements, dynamique. C'est ce que les anthropologues appellent une culture métissée c'est la culture du métissage qui tend à devenir l'axe de création des processus culturels. Il devient plus difficile de définir l'individu à partir de sa seule appartenance culturelle, nationale puisque notre monde métissé d'échange multiple, les marqueurs d'identification

(nom, statut social, nationalité, culture) ne permettent plus d'identifier autrui.

L'utilisation des termes "multiculturel/interculturel" révèle le flou sémantique mais aussi les enjeux symboliques et politiques. Le terme de "pluralité" renvoie à un état, à une situation. Le multiculturalisme est un mode de traitement de cette pluralité qui consiste à reconnaître la coprésence de groupes distincts et homogènes. Le préfixe "inter" de "interculturel" indique au contraire, une mise en relation et une prise en considération des interactions entre les groupes et les individus. Même si fondamentalement, les deux concepts renvoient à un contexte de civilisation pluriculturel, ils ont néanmoins des différences réelles. En effet, contrairement au multiculturel qui traduit la description d'une situation impliquant la reconnaissance des différences culturelles et la coexistence d'identités culturelles distinctes avec priorité accordée au groupe d'appartenance, l'interculturel renvoie à une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités.

Le Multiculturalisme s'oppose à l'interculturalisme dans une société interculturelle, les immigrés ou leurs descendants participent à l'ensemble des activités de la société d'accueil. Une intégration culturelle réussie désignerait l'abandon d'une partie de la culture d'origine qui ne serait pas compatible avec les valeurs de la société d'accueil.

L'apparition de l'éducation multiculturelle en Amérique du Nord constitue clairement une tentative de favoriser la réussite scolaire des enfants appartenant à des minorités culturelles et de tirer bénéfice de la pluralité culturelles de fait existant dans les écoles comme le suggère Banks(1992) « *l'objectif principal de l'éducation multiculturelle est une éducation pour la liberté. Elle doit aider les élèves à développer les savoirs et les attitudes nécessaires pour traverser les frontières ethniques et culturelles.* ». Il faut instaurer une sorte d'interpénétration

entre les cultures, sans gommer l'identité spécifique de chacune d'entre elles. Le multiculturalisme deviendrait alors interculturel.

Conclusion

Apparemment proche donc des concepts tels que multiculturel, pluriculturel, transculturel,... l'interculturel implique une réalité située à l'intersection de plusieurs cultures. Il implique par conséquent le dialogue des cultures.

L'éducation interculturelle permet de mettre en évidence les interactions, les échanges et les Co-constructions issus des contacts entre les cultures. Les approches interculturelles transforment notre vision du monde et de l'éducation.

Chapitre II

Interculturel dans une
classe du FLE en
Algérie

INTRODUCTION

L'école est donc appelée, plus que tout temps, à amuser son rôle d'éducation à la différence culturelle et à la communication interculturelle. Il s'agit précisément d'une délicate tâche dont la principale visée est l'initiation des apprenants à la sensibilisation à la diversité culturelle. En effet l'apprentissage de la culture doit être intégré dans l'apprentissage de la langue, l'enseignement du français langue étrangère doit contribuer à promouvoir cette reconnaissance interculturelle en préparant le terrain à une rencontre, sans préjugés, de l'autre, à la construction d'un savoir-faire interculturel.

Dans ce deuxième chapitre nous essayons de mettre l'accent sur l'interculturelle dans une classe du FLE en Algérie. Mais, dans un premier temps, nous tenterons de présenter un aperçu sur le statut du FLE en Algérie, Puis nous allons mettre l'accent sur le manuel scolaire (son importance dans l'enseignement / apprentissage du FLE, son rôle dans l'acquisition de la compétence interculturelle en FLE comme outils au service de l'enseignement scolaire). Par la suite nous évoquerons les dimensions culturelles dans l'acte pédagogique et l'intérêt de son enseignement en classe de FLE. Vers la fin, nous citons le rôle de l'enseignant dans le processus enseignement / apprentissage.

I-Statut du français langue étrangère en Algérie

En Algérie, la langue française s'impose comme langue officielle, langue de l'administration et de la gestion du pays, dans la perspective d'une Algérie française pendant les cent trente-deux ans qu'a duré la colonisation française pour la mise en place de toutes ses institutions. Le français occupe encore une place prépondérante dans la société algérienne dans le domaine économique, social et éducatif, c'est une clé d'ouverture à la modernité. La notion de français langue étrangère (FLE) s'est développée au XX^{ème} siècle par crainte pour la position du français dans le monde face à l'anglais son rayonnement linguistique, culturelle internationale exigeait des méthodes d'enseignement particulières et spécifiques. La notion de langue étrangère désigne une notion de politique linguistique et didactique. De ce fait, les langues étrangères sont prises en charge par le système éducatif en matière d'enseignement.

J-P. Cuq (2003) définit une langue étrangère ainsi:

« Toute langue non maternelle est une langue étrangère. On peut alors distinguer trois degrés de xénité (ou d'étrangeté) :

- *La distance maternelle, géographique [...] ;*
- *La distance culturelle [...] ;*
- *La distance linguistique, mesurable par exemple entre les familles de langue [...].Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle,[...]et pour tous ceux, qu'ils le reconnaissent ou non come langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs. » (J-P. Cuq, 2003, p. 150).*

Avant que le français ne soit enseigné en tant que langue étrangère entre 1946 et 1949, il a été enseigné en tant que langue maternelle pendant la période coloniale. En 1962, après l'indépendance, la langue arabe entre en classe, elle est enseignée quelques heures par semaine, en 1967, elle est enseignée les deux premières années de scolarisation.

En 1978, date effective de la mise en œuvre de l'École Fondamentale totalement arabisée, la dualité linguistique caractérisait le système scolaire. Les autorités ont entamé un vaste programme de réhabilitation de l'enseignement de la langue française mais aussi des autres langues étrangères dans le cadre de la réforme de l'École Algérienne initiée au début des années 2000. Bien que le français soit officiellement une langue étrangère en Algérie la réalité du terrain nous impose à admettre qu'il dépasse ce cadre puisqu'il accompagne le quotidien des locuteurs algériens comme une langue seconde.il influence sur l'identité algérienne

(arabo-musulmane). Autrement dit, la démarche interculturelle devient indispensable pour l'enseignement apprentissage des langues étrangères.

Des principaux changements viennent avec l'introduction de l'Approche Par Compétence dans les programmes de l'école algérienne, qui consiste à centrer l'enseignement sur l'apprenant au milieu de son apprentissage, de plus l'apprentissage des langues nouvelles se base sur les compétences étudiées par les nouvelles technologies.

Le programme de français de 2^{ème} génération répond aux objectifs généraux de l'enseignement / apprentissage des langues étrangère, il est souligné dans les instructions officielles que « *le français défini comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples* » (Ordonnance n°76/35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, reprise en 2006).

Actuellement, l'objectif principal de l'apprentissage d'une langue étrangère c'est avoir une compétence communicative: « *A fin de mener à bien les tâches et activités exigées pour traiter les situations communicatives dans les quelles ils se trouvent, les utilisateurs et les apprenants utilisent un certains nombre de compétences acquises au cours de leur expérience* ». (Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues*, 2001, P 82.).

Le volume horaire imparti au français est le suivant :

* A l'école primaire: les enfants sont scolarisés dès l'âge de six ans. En 2006-2007 le français est enseigné à partir de la 3^e année primaire alors qu'il était auparavant à partir de

la 4^{ème} année primaire. De la 3^{ème} à la 5^{ème} année, l'examen de 5^{ème} leur donne le droit au passage au cycle moyen. Le volume horaire réservé à l'enseignement du français est de 4 heures par semaine.

* Depuis l'année 2003 une année supplémentaire d'enseignement du français a été ajoutée au collège, les élèves suivent une scolarité de quatre ans après l'élève passe l'examen du Brevet d'Enseignement Moyen(BEM), l'enseignement du français est assuré à raison de 5 heures par semaine.

* Au lycée, les cours de français sont répartis à raison de 3 heures par semaine et les études durent trois ans où la 3^{ème} année secondaire est l'année de l'obtention du baccalauréat.

*A l'Université algérienne la majorité des filières utilisent le français comme moyen de transmission de savoir et d'apprentissage surtout les cursus scientifiques et technologiques.

Le français demeure officiellement une langue étrangère ce qui pourrait être interprété comme une volonté politique de consolider l'apprentissage du français en introduisant juste après l'arabe standard, une matière à enseigner, étudiée en elle-même. Donc le système éducatif algérien adapté cette nouvelle direction vers la valorisation des langues étrangère pour la formation du futur citoyen.

La finalité de l'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à:

- la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique.
- leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.

Le français est une richesse, il est enraciné dans l'imaginaire collectif des algériens et garde son prestige malgré l'essor de l'anglais comme langue de la technologie.

II-Le Manuel scolaire

Le manuel scolaire en classe de langue est le support de l'apprentissage d'une langue étrangère afin d'installer des compétences langagières. il est exploité par l'apprenant et son enseignant *«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'efficacité.»* (F.M. Gerard et X. Roegiers (2003: 10), cité par Manal Chermiti, 2016).

-La politique de choix du manuel varie d'un pays à l'autre, aux USA les enseignants choisissent eux même les manuels (Tolman et al. 1998) alors qu'aux Royaume Unis (Douglas et al, 2007) et en France le manuel est choisi et acheté par l'établissement. Cet objet reflète les compétences potentielles du citoyen qu'on veut former, la méthodologie adoptée par les concepteurs, on peut 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'utiliser »* (E. Riquois, cité par Manal Chemiti, 2016, p. 09). La Commission Nationale des Programmes (CNP) et des Groupes Spécialisés par Disciplines (GSD) au niveau de l'office National des Publications Scolaires (ONPS) est chargée de concevoir les nouveaux ouvrages. Les programmes, les contenus des manuels sont décidés au niveau du ministère de l'éducation nationale par l'un de ces organes. Ces groupes d'études sont constitués d'inspecteurs d'académies, d'enseignants et parfois de

professeurs d'université. La qualité des manuels scolaires représente un défi leurs contenus restent un souci. L'Algérie a entamé la deuxième réforme de son système éducatif tout en se basant sur les informations de « la refonte pédagogique en Algérie » pour l'élaboration de ses manuels scolaires de la deuxième génération. (Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb, la refonte de la pédagogie en Algérie: défis et enjeux d'une société en mutation, 2005, p. 59). Nous résumons les caractéristiques des nouveaux manuels scolaires comme suit :

II.1-Les caractéristiques du manuel scolaire

Le manuel scolaire est un outil conçu pour l'enseignement /apprentissage. Il forme un tout cohérent et couvre un programme d'études. Il ne peut couvrir la totalité des contenus décrits dans les programmes d'études qui présentent souvent des redondances (un même contenu peut être repris dans différents endroits d'un même programme d'études.)

Le manuel scolaire peut présenter un caractère ludique et même humoristique, l'apprentissage doit être agréable, on ne peut apprendre qu'à partir de ce qu'on sait déjà

Par exemple l'usage de la bande dessinée, l'apprenant s'identifie aux personnages présentés dans les situations proposées dans le manuel scolaire. Il devrait apporter de la vie dans les apprentissages scolaires et non une suite austère d'énoncés théoriques et d'exercices.

II.2-Fonctions du manuel scolaire

Les fonctions du manuel évoluent sans cesse. Cette évolution dépend de plusieurs facteurs d'ordre politique, économique, intellectuel, technique, culturel, 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 jours, pour n'en citer que quelques-uns.» (F.- M. Gérard et X. Roegiers, 2003: 7).

Le centre d'intérêt des concepteurs actuellement est « *comment enseigner ?* » pour répondre à des enjeux méthodologiques. De ce fait, le manuel scolaire peut remplir différentes fonctions relatives à l'élève répertoriée par F.-M. Gérard et X. Roegiers comme suit :

- Des fonctions relatives à l'apprentissage :

-Fonction de transmission des connaissances: l'élève doit être capable non seulement de répéter ces savoirs, mais il doit pouvoir en certains cas exercer un savoir-faire cognitif sur eux en les utilisant dans un contexte d'apprentissage (contexte scolaire surtout)

-Fonction de développement de capacités et de compétences communicatives: c'est le cas développant par exemple l'apprentissage d'une langue. On met l'accent sur l'activité: on amènera l'élève à exercer cette activité sur de nombreux objets d'apprentissage.

*Fonction de consolidation de l'acquis antérieurs: se manifeste à travers des exercices

* Fonction d'évaluation des acquis: elle est de type formatif. Le manuel contient des activités d'auto -évaluations.

*Des fonctions d'interface avec la vie quotidienne et professionnelle :

* Fonction d'aide à l'intégration des acquis: L'inefficacité la plus marquante des apprentissages scolaires, spécialement pour des populations défavorisée, se manifeste souvent dans l'incapacité pour un apprenant d'utiliser les acquis scolaires dans une situation un tant soit peu différente de celle rencontrée à l'école. Poursuivre des objectifs d'intégration des acquis devrait donc être l'un des premiers soucis de tout enseignant, et donc de tout concepteur de manuel scolaire.

* Fonction de référence: un manuel scolaire peut être considéré comme un outil auquel l'élève peut se référer pour trouver une information précise et exacte.

* Fonction d'éducation sociale et culturelle: cette fonction concerne tous les acquis liés au comportement, aux relations avec l'autre, à la vie en société en général (...) permettant à l'élève de trouver sa place dans son cadre social, familial, culturel, national...

Toujours, selon la même source (Ibid.: 84- 93), « 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.» (Ibid.: 96)

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

II.3-Conception du manuel

La conception des manuels est liée à une intention didactique précise.

« Pour concevoir un manuel, nous travaillons sur trois postulats: bien connaître les textes officiels, les programmes, comprendre et analyser les demandes des enseignants et enfin, connaître le catalogue de nos concurrents. Nous essayons ainsi de voir quelle place prendre et quel catalogue proposer. Il est nécessaire de bien se positionner et de faire des propositions variées.» (Actes de la journée du 8 juin 2006 organisée par l'Essen et Savoir Livre)

Les manuels scolaires actuels prennent en compte des perspectives pédagogiques, qui sont surtout caractérisées par l'approche par les compétences. Selon Tagliante Christine :

« les manuels (souvent appelés à tort " méthodes ") sont des recueils de documents et d'activités qui se rapportent en principe à une méthodologie

donné. Le choix d'un manuel scolaire n'est pas aisé. Il doit répondre à des critères définis par l'enseignant, en fonction de la méthodologie qu'il a choisi d'appliquer » (Christine, Tagliante, 1994).

Il a pour objectif d'aider le maître à comprendre les principes méthodologiques qui sont à l'origine de l'élaboration du livre de l'élève et d'en faire découvrir la structure de manière à rendre son utilisation plus efficace. Ainsi les concepteurs du manuel doivent délimiter son contenu, définir sa structure, expliquer son fonctionnement dans des documents d'accompagnements (guide du professeur, le document d'accompagnement).

II.4-Rôle du manuel scolaire

Malgré l'évolution de la technologie, le manuel n'a jamais occupé la place vedette qu'il mérite, aujourd'hui on se pose beaucoup de questions sur son contenu, Pourtant il est l'outil le plus démonstratif quand on s'interroge sur le rôle pour lequel il a été fabriqué. Son usage (en salle de classe par l'enseignant, à la maison par l'apprenant, mais aussi par des coordinateurs pédagogiques en tant que formateur de professeurs, ou même, en situation scolaire, par des parents en tant que lien entre eux) C'est « *un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité* » (Gerard, Roegiers, 2003, p. 10).

Le mélange des textes que l'on y trouve composent un discours qui, dans sa totalité, participe extrêmement au discours didactique. Rôle analogue à celui de l'enseignant: *faire apprendre, d'intervenant dans l'apprentissage* lui assurera toujours une place privilégiée.

Le manuel est plus qu'un instrument pédagogique, il met en œuvre une progression donnée, un support de connaissances mais il est aussi un véhicule de culture: le manuel est souvent un instrument de socialisation. Les relations qui peuvent exister entre les manuels et la culture sont diverses. Quand Allain Choppin (1992) affirme qu'une des facettes des manuels est celle d'un véhicule de culture, il est question de culture, quelle que soit la discipline considérée, en tant que développement des facultés intellectuelles. Nous parlons ici du savoir, de l'héritage de notre civilisation, de culture universelle.

La culture dans les manuels de langues étrangères: Le livre scolaire demeure le « *lieu privilégié de l'interculturel* », ainsi que le souligne L. Porcher dans son livre *Grandes et petites langues: pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Le manuel scolaire demeure actuellement le moyen d'enseignement et d'apprentissage dont la continuité est incontournable malgré la diversification des outils d'enseignement et l'irruption de l'audiovisuel et de l'informatique qui a conduit vers une orientation de nouveaux outils pédagogiques tels que le C.D.ROM.

Cet outil si usuel d'où on a accordé « *plus d'importance à l'étude tout particulière aux informations culturelles véhiculées dans les manuels de langue étrangère.* » (Byram M. 1992)

Il s'est avéré que la capacité à communiquer dont l'enseignement du français langue étrangère vise à doter l'apprenant ne saurait être strictement et purement linguistique ; Elle doit accompagner de savoir-faire culturels et sociaux multiples qui permettent l'insertion dans la société française.

Enfin, si pour les manuel de langue on publie des guides pédagogiques (parfois appelés « livre du professeur ») pour l'accompagner, c'est parce qu'il n'est pas complètement transparents, parce qu'il aurait besoin de la réflexion des enseignants pour se rendre utile.

III-Les dimensions interculturelles dans l'acte pédagogique et l'intérêt de son enseignement en classe de FLE

Pendant plusieurs décennies la langue n'était qu'un simple outil de communication, les marques culturelles de la langue étrangère étaient trop souvent masquées jusqu'aux années quatre vingt, Une nouvelle notion fait son apparition en didactique des langues: c'est le concept de langue-culture qui contribue également à la nouvelle place qu'occupe la culture en cours de langues étrangères. La dimension culturelle est abordée en cours d'enseignement/apprentissage de langues étrangères. L'objectif n'était plus de jouer au locuteur natif dans des exercices structuraux mais de développer des compétences de communication au moyen d'exercices réalistes et comparables aux situations de la vie quotidienne.

La classe de langue est un lieu privilégié du contact interculturel. Ainsi avec la méthode communicative et l'apparition du document authentique les concepteurs de programme marquent l'indissociabilité de la langue et de sa culture et de ce fait, la dimension culturelle se trouve justifiée dans l'apprentissage. Bien qu'aujourd'hui elle se trouve réintégrée dans l'enseignement/apprentissage des cours de langues, elle reste toutefois un objectif mineur face aux objectifs langagiers. En effet la compétence que les apprenants d'une langue sont censés acquérir est principalement fondé sur la compétence dite de communication. (Puren, C. cité par Fathi Abdelaziz. N)

III.1-Les obstacles à la rencontre interculturelle en classe

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère dans une perspective interculturelle rencontre plus souvent des difficultés multiples tels que L'ethnocentrisme, les attitudes que l'apprenant d'une langue étrangère hérite de son environnement social, la confrontation avec

l'autre, l'analyse de la diversité des comportements, des aptitudes, devient l'un des difficultés majeurs.

III.1.1-Les préjugés

C'est porter un jugement sur quelqu'un ou quelque chose que l'on forme à l'avance. Un préjugé est donc une opinion prématurée ou l'action de se faire une idée à l'avance de ce que sera quelque chose. C'est une attitude très souvent négative qui peut favoriser la discrimination voire le racisme. Des attitudes que l'apprenant d'une langue étrangère hérite de son environnement social, qui devient l'un des obstacles que l'enseignant de cette langue peut rencontrer malgré la persévérance de la dimension interculturelle sur le processus enseignement/apprentissage de la langue étrangère.

III.1.2-L'ethnocentrisme

Le phénomène d'ethnocentrisme se manifeste par une forte identification à son groupe lorsque les membres d'un groupe ont tendance à se percevoir sous une catégorie positive et supérieure et à reconnaître les personnes appartenant à d'autres groupes comme une catégorie négative et inférieure. Ce processus se compose de deux éléments principaux :

- une valorisation positive des réalisations de son propre groupe ethnique ou culturel (théories, normes, valeurs, etc.)
- une référence aux autres groupes, marquée par la projection des normes et valeurs culturelles de son propre groupe.

Donc, reconnaître la culture de l'autre et la respecter pour ses spécificités, passe par la reconnaissance de sa propre culture. La tolérance d'autres cultures passe aussi par la prise de conscience de sa propre culture, l'apprenant est amené à prendre conscience de la structuration des comportements communicatifs, de son origine et de ses normes culturelles en jeu dans les interactions avec autrui.

La didactique de l'interculturel vise aussi à développer une réflexion destinée à réduire, voire à éviter les chocs qui surgissent dans des rencontres entre personnes de cultures différentes. Pareils chocs concernent tant le langage verbal que non verbal mais aussi tout ce qui a trait aux valeurs, aux conceptions des choses et du monde. Dans ce type de contexte, l'individu se trouve « coincé » entre deux modèles culturels. Il peut alors réagir de différentes manières. Dans les situations scolaires la relation de dissonance est une relation de désaccord, d'opposition, de contradiction.

Ce n'est que dans les années 1980 que la didactique des langues étrangères se l'appropriera. Le malaise provoqué dans pareille situation pousse l'individu à éviter tout élément qui crée la

dissonance et à réduire celui qui l'augmenterait. Cette théorie peut s'appliquer à la rencontre de deux cultures ou de deux milieux et aux changements que ce contact implique. Ainsi, des élèves issus de milieux populaires ou de l'immigration ont développé d'autres réflexes culturels que ceux qui sont attendus en milieu scolaire. Ils peuvent, par exemple, préférer des relations interpersonnelles basées sur des valeurs plus humaines qu'intellectuelles ou encore apprécier davantage les éléments concrets que ceux requérant une certaine abstraction. Tant de différences sont potentiellement porteuses de dissonances par rapport à l'appropriation d'une nouvelle culture. Ici encore, la démarche didactique tente d'utiliser la dissonance elle-même pour la réduire et parvenir à un changement qui ne soit pas incertain pour le sujet, mais au contraire positif. Pour cela, il faut commencer par valoriser la culture et la langue de l'autre afin de s'en servir comme outil de développement linguistique et vecteur de reconnaissance identitaire.

III.2-L'importance de la compétence culturelle dans le milieu scolaire

L'école est le lieu où les élèves acquièrent les compétences qui leur seront indispensables au-delà de leur scolarité, tout au long de leur vie: construire leur avenir personnel et professionnel, réussir leur vie en société et exercer librement leur citoyenneté (autonomie, responsabilité, ouverture aux autres, respect de soi et d'autrui, avoir de l'esprit critique.).

La didactique du FLE demeure un savoir extrêmement ouvert, et ne se réfère nullement à des compétences définitives et assurées, tant dans la théorisation que dans les pratiques.

L'enseignement d'une culture se base sur: les produits de la culture enseignée, comme la littérature, l'art, la musique, les idées que cette culture porte en soi, comme les croyances, les valeurs, les comportements, comme la nourriture, les habitudes et les loisirs que les individus de telle ou telle société pratiquent en leur temps libre.

L'enseignement de langues est un intermédiaire au service de l'accès à la culture qu'elles véhiculent dans un monde sans frontière. La classe de langue est un lieu privilégié du contact interculturel. Ainsi avec la méthode communicative et l'apparition du document authentique les concepteurs de programme marquent l'indissociabilité de la langue et de sa culture et de ce fait, la dimension culturelle se trouve réhabilitée dans l'apprentissage. Une nouvelle notion fait son apparition en didactique des langues, dans les années quatre vingt, qui contribue également à la nouvelle place qu'occupe la culture en cours de langues étrangères: c'est le concept de langue-culture.

Le contenu de l'enseignement culturel est devenu vaste et couvre un large éventail de domaines: la qualité des méthodes d'enseignement, du matériel pédagogique et de la qualité

des enseignants qui joue un rôle déterminant dans l'effet pédagogique. La préparation de matériels culturels qui répondent aux exigences de qualité est une question importante qui nécessite une solution urgente. L'amélioration de la qualité des enseignants est la clé de l'enseignement de la langue et de la culture.

Selon l'approche interculturelle, il ne s'agit pas juste de l'apprentissage des faits socioculturels mais de réfléchir sur sa propre culture afin de pouvoir comprendre les aspects de la culture cible. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant.

En bref, on peut résumer l'intérêt de l'enseignement de la culture dans les points suivants :

- * Toute culture est enseignée au début d'un apprentissage de la langue étrangère, afin que éviter les stéréotypes et les malentendus.
- * La culture est abordée de manière implicite dans les classes de langues, donc c'est à l'apprenant d'approfondir son apprentissage.
- * Un apprenant doit s'adapter au répertoire linguistique complexe d'un bilingue.
- * L'ouverture sur le monde, invitée les apprenants à élargir leur vision sur le monde extérieur et connaître les autres civilisations.
- * Les connaissances de la culture de l'autre permettent à l'apprenant de découvrir la différence et la ressemblance entre les deux cultures à partir de ce qu'il a entendu, ou de ce qu'il a lu.
- * Identifier l'autre culture dans l'éducation permet de former un futur citoyen qui cohabite avec des idées et des croyances variés.
- * Aider les apprenants à emparer le fonctionnement des interférences interculturelles.
- * Valoriser la diversification des langues à l'école et favoriser le plaisir personnel des apprenants issus d'autres cultures.

L'apprenant d'une langue étrangère et d'une deuxième culture (ou culture étrangère) devient plurilingue et apprend l'interculturalité.

L'apprentissage d'une culture étrangère exige qu'elle soit apprise et comprise de façon consciente, ce qui amènera en retour à devenir plus conscient de sa propre culture. C'est ce mouvement de va-et-vient entre deux cultures qui définit l'interculturalité.

IV- Le rôle de l'enseignant dans le processus enseignement / apprentissage

Nous avons vu que le manuel de FLE joue un rôle important dans l'enseignement / apprentissage et qu'il est porteur de représentations des réalités culturelles de l'altérité à travers ses discours. Ainsi, le manuel joue un rôle intermédiaire entre l'apprenant et la langue et culture de l'autre.

Cependant, il a besoin d'un autre médiateur qui est d'autant plus important, à savoir l'enseignant de FLE qui joue un rôle irremplaçable dans l'exploitation du manuel nous expliquerons ici son rôle le plus important, celui de médiateur interculturel dans l'enseignement de FLE. La présence de l'enseignant joue un rôle irremplaçable parce qu'il constitue l'élément central dans l'efficacité de tout système éducatif. L'acte d'enseigner est, en réalité, une forme de médiation. Cuq et Gruca définissent l'enseignement comme « *une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant* ». (Cuq, j-p. & Gruca, I. 2005, p.123). En didactique des langues et cultures, la classe de langue et culture étrangères constitue le lieu idéal où l'enseignant, étant l'épine dorsale du système d'enseignement.

L'idée de départ concernant le rôle médiateur de l'enseignant entre le manuel et l'apprenant est présentée dans le triangle didactique: l'enseignant doit rendre le savoir savant un savoir enseignable, sa fonction de transmetteur de savoir sous forme d'un cours ou de leçons qui respectent les critères de: lisibilité, de faisabilité, de cohérence et de progressivité, mais aussi de facilitateur des tâches selon les moyens et les besoins de ses apprenants.

La relation enseignant-élève :

La relation enseignant-élève est un facteur clé de la réussite scolaire, elle va au-delà de la relation pédagogique. Elle joue un rôle déterminant sur le sentiment de bien-être de l'élève sur le plan psychosocial ainsi que sur l'adaptation sociale de celui-ci en influençant le lien qu'il aura avec l'école.

Donc l'enseignant est le guide, il est à la fois le connaisseur et l'informateur de la culture étrangère. Dans la classe de FLE, l'enseignant peut s'appuyer uniquement sur le manuel, mais il peut également utiliser ses propres matériaux ou ses propres expériences dans ses cours de FLE. Par exemple, il peut raconter des anecdotes ou introduire des articles ou des chansons représentant des aspects linguistiques et culturels.

Dans la pratique, le choix et l'ordre des sujets et des thèmes introduits en classe sont souvent déterminés par le manuel des apprenants. L'enseignant joue un rôle essentiel de médiateur entre la langue et culture de l'apprenant et la langue et culture étrangère. Il joue également un

rôle essentiel comme médiateur entre l'apprenant et le discours du manuel sur les aspects linguistiques et culturels étrangers. « *ce n'est pas à l'enseignant de juger du caractère des Français mais c'est à lui de guider l'élève de façon qu'il prenne conscience de l'existence de l'autre* ». Parce que « *Eduquer à l'interculturel c'est promouvoir le substrat binaire de l'identité-altérité* » (Meziani Amina, 2009, p.269).

Il faut faire naître le désir et l'effort de comprendre l'Autre. Cela, se fait grâce au principe de la motivation en classe, éveiller la curiosité intellectuelle de l'élève sur les aspects culturels et linguistiques de la langue cible, le guider pour tenir compte de son existence et de celle de l'Autre « *identité-altérité* » comme le cours de langue étrangère constitue un endroit de coexistence de plusieurs culture (locale, officielle et étrangère) l'enseignant doit en profiter pour développer des compétences interculturelles chez les élèves, mais sans autant nier leur propre culture et leur langue maternelle.

Le manuel est un outil de médiation interculturelle important dans les mains des enseignants qui peuvent remplir le rôle de médiateur interculturel.

Pour accéder aux représentations de la réalité véhiculée par une culture étrangère, l'apprenant doit non seulement être guidé par les auteurs du manuel, mais encore il doit également être guidé par l'enseignant qui est un médiateur privilégié. Zarate a travaillé sur la médiation interculturelle en didactique des langues, il définit le rôle de l'enseignant en tant que médiateur:

« Le rôle de l'enseignant en tant que médiateur et facilitateur est fondamental. En prenant en compte la dimension culturelle de la langue, l'enseignant de langue doit être capable de développer auprès de ses étudiants la prise de conscience des schèmes culturels et de les préparer à les assumer lors des rencontres interculturelles. » (Zarate, G. CREDIF, Paris 1993).

Nous savons que ces apprenants ont des représentations, des connaissances et des images stéréotypées de l'autre culture. Lors de l'apprentissage, ils sont confrontés à des représentations des réalités culturelles de l'altérité véhiculées dans les manuels à l'aide d'énoncés généralistes ou à l'aide d'images stéréotypées. Le rôle de l'enseignant est d'aider les apprenants à mieux comprendre et à déconstruire ces stéréotypes, comme le souligne Bizarro ainsi:

« Les stéréotypes et les préjugés existent et sont un fait social que les cours ne doivent pas ignorer. Mais n'oublions pas, en tant qu'enseignants, d'aider les apprenants à les observer, à analyser et à formuler des hypothèses sur les raisons qui justifient leur existence, à comprendre leur message, à y réfléchir et à établir des liens. »

Dans cette perspective, le recours aux outils didactiques – dictionnaires, traductions, manuels scolaires, documents authentiques – se fait sur la base d'un savoir-faire, maîtrisé par l'enseignant, à développer chez l'élève, savoir-faire propre aux situations de contacts pluriculturels qui ne se réduit pas au seul emploi d'outils spécialisés. Donc l'enseignant a un travail doublement orienté:

Transmettre le savoir ce qui va permettre:

*La réalisation des projets pédagogiques.

* La mise en œuvre d'une démarche pédagogique pertinente.

* Assurer une utilisation optimale du manuel par l'élève, considéré comme une banque de donnée à laquelle l'élève peut à tout moment faire appel, pour chercher une information.

*Présenter un enseignement/ apprentissage de qualité aux élèves.

L'enseignement du français langue étrangère doit contribuer à soutenir cette reconnaissance interculturelle en préparant le terrain à une rencontre, sans préjugés, de l'autre, à la construction d'un savoir-faire interculturel.

Aujourd'hui, l'enseignant dans une classe de langue doit prendre un rôle très important dans l'éducation de la culture c'est un bon médiateur, il doit toujours chercher les moyens et les procédés qui rendent la culture enseignable. Il est donc essentiel que l'enseignant travaille les représentations de l'autre avec ses élèves. Sa démarche sera double. Tout d'abord, il les amènera à prendre connaissance de certains codes culturels propres à la culture cible et il leur apprendra à les manipuler. ce premier apprentissage permettra de prévenir un certain nombre de malentendus. Ensuite, il s'agira d'exercer les élèves à prendre conscience du caractère relatif de leurs représentations. Parmi les fonctions importantes que l'enseignant de langue doit assumer est de faire naître des capacités, des points de vue pour la transmission d'un savoir sur une culture ou un pays donné.

Conclusion

L'école algérienne ambitionne de former un citoyen doté de repères nationaux attaché à ses valeurs, capable de s'ouvrir sur la civilisation universelle. Cette éducation fondée sur le savoir, la solidarité, la tolérance et le respect d'autrui, vise l'instauration d'une société attachée à sa culture, aux Droits de l'Homme et ouverte sur l'universalité, le progrès, et la modernité. En vue d'une amélioration et d'un bon rendement, une réforme était impérieuse visant à prendre en considération les habiletés des apprenants, leurs origines familiales, leurs valeurs culturelles et leur mode d'être préparés ou non à la vie scolaire.

Deuxième Partie

Trace de

l'interculturel

dans l'outil

didactique

et

dans la formation

des enseignants

Introduction

L'enseignement au cycle moyen couvre la formation de la personnalité des adolescents, l'acquisition des compétences transversales et de différentes connaissances socioculturelles. *Il vise la maîtrise* d'un socle de compétences incompressibles d'éducation, de culture afin de s'intégrer à la vie active. Pour ce faire, l'enseignant du cycle moyen doit être bien formé pour l'enseignement de la langue française sur tous les plans puisque l'élucidation des valeurs implicites de la langue dans le manuel scolaire de 2^{ème} Année Moyenne constitue une voie d'accès à cette culture partagée.

Chapitre I

L'interculturel dans
les pratiques des
enseignants

Introduction

Toute hypothèse n'est qu'abstraction et se doit être concrétisée par une partie de mise en œuvre afin de la confirmer, ou de l'infirmier, nous avons opté pour un outil d'investigation qui va servir à confirmer ou infirmer par la suite les hypothèses proposées. Pour cette enquête nous employons un questionnaire destiné aux enseignants du français du cycle moyen (2^{ème} année moyenne).

Nous avons prévu deux questionnaires en version papier mais vu le confinement causé cette année par le Covid-19, nous avons éliminé le deuxième questionnaire, celui-ci aurait du être consacré aux parents d'élèves, donc, nous avons publié notre questionnaire sur fac book, dans 24groupes (fermés et publics) des enseignants du cycle moyen. Un contact est pris avec les administrateurs du groupe afin de leur présenter le questionnaire et connaître leur intérêt de participer ou non. Relevons que lorsqu'il s'agit d'un groupe privé, il faut demander une invitation à ce groupe et attendre que les administrateurs marquent leur accord avant d'entrer en contact avec les enseignants de ce groupe privé. Si les administrateurs sont d'accords, nous publions via notre page fac book notre questionnaire (adressé aux enseignants) en leur donnant les informations suffisante afin qu'ils puissent répondre. Ceux-ci le recevront et donneront leur accord, il n'y a pas d'autres critères d'inclusion à part le critère d'enseignants du cycle moyen, tous les enseignants concernés par cette enquête pourraient participer.

I- Le questionnaire

I.1- Choix du questionnaire

Ce choix est motivé par la facilité et la garantie de recevoir d'avantage d'informations avec plus de neutralité et d'une façon rapide sur notre sujet de recherche, nous avons opté pour le questionnaire parce qu'il permet de faire une étude qualitative et permet de mieux assiéger les éventuelles réponses à nos hypothèses.

I.2- Objectif du questionnaire

Dans le cadre de notre recherche, le questionnaire nous aide à définir l'importance de la compétence interculturelle au sein de la classe du FLE et le rôle des enseignants ...

I.3 -Présentation du questionnaire

Dans notre étude, nous avons opté pour le questionnaire d'enquête, c'est un outil très rentable qui permet de recueillir des informations auprès des enseignants du français du cycle moyen (2^{ème} année moyenne) avec la rapidité de retour des réponses aux questions, il favorise la récolte d'un maximum de données et de les analyser dans le cadre d'une étude quantitative. Comme nous l'avons signalé auparavant notre questionnaire est constitué de questions posées indirectement (fac book) aux enseignants. Nos données recueillies sont quantitatives, on peut les mesurer, les numéroter.

II-Description de l'échantillon et du questionnaire

Le présent questionnaire publié sur fac book est destiné aux enseignants qui sont membres dans des groupes privé ou public. Donc, notre présente enquête est effectuée auprès d'un échantillon d'enseignants du cycle moyen ; l'avantage c'est qu'ils sont de différentes régions du pays (qui ont pris du plaisir à y répondre), Ceci permet d'assurer une diversité d'information et d'être le plus représentatif possible. En fin la publication du questionnaire s'est bien déroulée (nous n'avons pas eu de refus) et on a reçu 23 réponses en un temps qui n'était pas long. Enfin, une fois que notre questionnaire aura été présenté les enseignants seront invités à y répondre d'une façon obligatoire tous le long du questionnaire car celui-ci a été configuré sur Google Forms (Annexe N°21) pour que chaque question soit obligatoire, c'est-à-dire, qu'il n'est pas possible de passer à la question suivante sans avoir répondu à la précédente. Ceci permet d'être certains que les enseignants ont effectivement répondu à

chaque question. Ce qui permettra de minimiser les risques pour ne pas avoir des non réponses.

II.1 -Elaboration du questionnaire

L'élaboration de nos questions ont été faite en fonction des besoins de notre thématique et en relation avec les hypothèses fondées.

Notre questionnaire est composé de trois (3) parties (voir annexe n°20) dont la 1^{ère} partie est consacrée à l'identification des enquêtés d'une façon anonyme, ils doivent, cependant, fournir seulement des informations telles que: l'âge, le sexe, l'expérience, formation que nous jugeons utiles pour cette recherche. La partie suivante est formée de vingt et un (20) questions classées dans deux (2) différentes rubriques dont la première rubrique est sur l'enseignement de la culturel en classe à travers les supports-textes du manuel scolaire de 2^{ème} AM. Alors que la deuxième rubrique porte sur l'enseignement de la l'interculturelle à travers les activités de l'oral et l'écrit en classe de FLE. Les questions posées sont de natures différentes, des questions fermées (oui/non) pour une analyse quantitative, des questions ouvertes où les enseignants peuvent s'exprimer librement pour une analyse qualitative, et enfin des questions à choix multiples (QCM) ou ils doivent choisir une ou plusieurs des réponses proposées. Cette variation de question porte particulièrement sur la compétence interculturelle et sa présence dans le manuel scolaire de 2^{ème} Année Moyenne.

Notre corpus est constitué des réponses du questionnaire. Nous avons veillé à ce que nos questions englobent tous les points de notre recherche et de les adapter aux hypothèses et à l'objectif de notre travail. Il est donc nécessaire de procéder à un questionnaire bien conçu pour amener les enseignants du cycle moyen à répondre avec toute aisance.

Le présent questionnaire tentera de répondre à notre pertinente problématique à propos de la dimension interculturelle dans le manuel scolaire de 2^{ème} année moyenne et le rôle de l'enseignant dans l'explication de ses traits.

Les hypothèses que nous avons émises sont que :

- 1- La compétence interculturelle serait présente explicitement avec une variété de supports et une variété d'activités adaptées aux besoins des apprenants.
- 2- La compétence interculturelle serait présente implicitement à travers une variété de supports dans l'absence d'activités visant cette compétence.

III-Analyse des données relatives au questionnaire

Cette étape consiste à présenter et à analyser les résultats obtenus par les outils d'investigation utilisés durant l'enquête par le questionnaire.

Notre questionnaire est adressé à deux (02) catégories: enseignants en fonctions et enseignants retraités. Nous avons veillé également à ce que les âges varient entre 22 et 60 ans. Les questions sont adressées à des enseignants de 5 à 32 ans d'expériences professionnelles. (Voir Annexe n°22)

III.1 -Outils d'analyse des résultats

Nous tenons à signaler que nous avons publié le questionnaire dans les 24groupes d'enseignants du cycle moyen au mois de juin2020. Nous avons opté dans notre analyse pour l'utilisation Google Forms qui est utilisé pour l'analyse statistique des données tirées depuis les renseignements du questionnaire. Tous les résultats obtenus en dessus sont faites par l'Excel et l'élaboration des graphes.

III.2-La première partie: renseignements personnels

1. Sexe

| Réponses | valeurs | |
|---------------|-------------------|-------------|
| | Nombre de réponse | Pourcentage |
| Féminin | 16 | 72.73 % |
| Masculin | 7 | 27.27 % |
| Total general | 23 | 100 % |

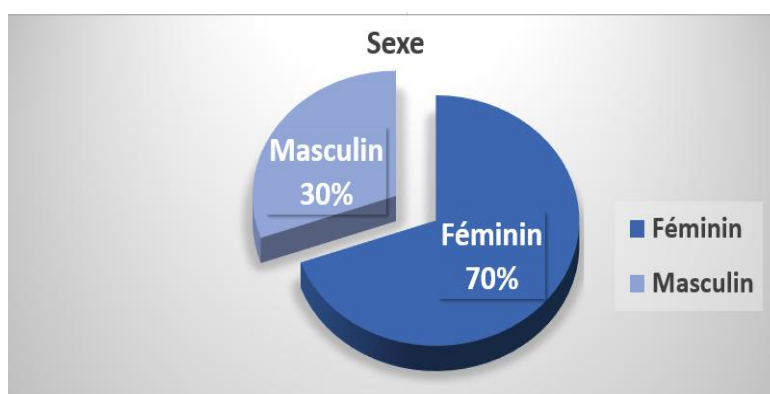


Figure 01: Représentatif du sexe

Commentaire :

Parmi les 23 enseignants enquêtés 16 sont de sex féminin, c'est la tranche d'âge dominante avec un pourcentage de 70% et 7 enquêtés sont de sex masculin soit 30%.

2. Age :

| Réponses | valeurs | |
|---------------|-------------------|-------------|
| | Nombre de réponse | Pourcentage |
| 22 à 30 ans | 6 | 26.09 % |
| 30 à 40 ans | 9 | 39 % |
| 40 à 50 ans | 6 | 26.09 % |
| 50 à 60 ans | 2 | 8.82 % |
| Total general | 23 | 100 % |

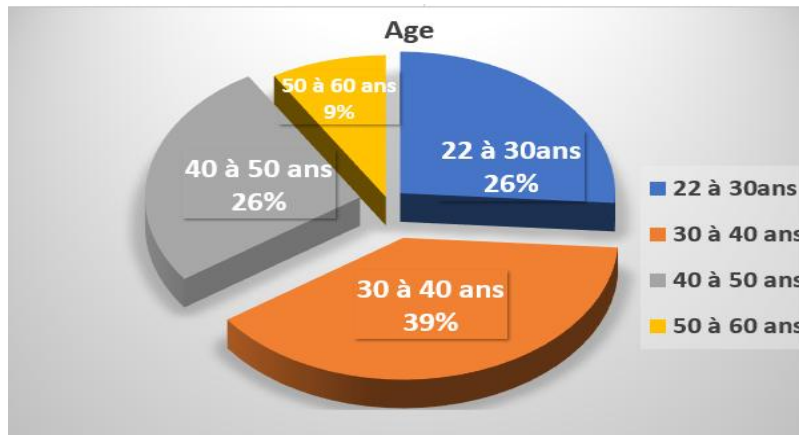


Figure 02: Représentatif de l'âge

Commentaire :

Pour rappel, les enseignants étaient issus de différentes wilaya, réparties dans les 24 groupes d'enseignants. Notre questionnaire est adressé à deux (02) catégories: enseignants en fonctions et enseignants retraités. Nous avons veillé également à ce que les âges varient entre 22 et 60 ans. Les données ont été récoltées auprès des enseignants dont la variable d'âge de 22 à 60 ans dont les intervalles sont de (22 à 30 ans et 40 à 50 ans) représentent 26% chacune, l'intervalle de 30 à 40 ans invoque 39% finalement l'intervalle de 50 à 60 ans représente 9%. Parmi ces enseignants les 74% représentent les anciens et les plus expérimentés.

Expérience professionnelle :

| Réponses | valeurs | |
|----------------|-------------------|-------------|
| | Nombre de réponse | Pourcentage |
| Moins de 5 ans | 11 | 47,83 % |
| De 10 à 15 ans | 6 | 26,09 % |
| De 15 à 20 ans | 2 | 8,70 % |
| De 20 à 30 ans | 3 | 13,04 % |
| Plus de 30 ans | 1 | 4,34 % |
| Total général | 23 | 100 % |

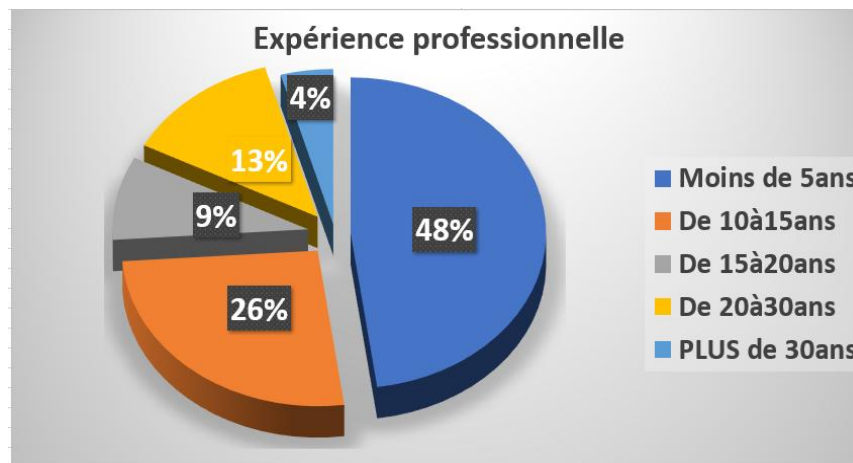


Figure 03: Représentatif de l'expérience professionnelle

Commetaire:

Selon les résultats les enseignants qui ont moins de 5ans d'expérience représentent 48% de la totalité des enquêtés et ceux qui ont 10à15ans d'expérience représentent 26% alors que 13% est celui des enquêtés qui ont 20à 30 ans d'expérience, 9% évoque ceux de 15à20ans d'expérience finalement le pourcentage minime 4% est celui des enseignants de plus de 30 ans d'expérience.

3. Formations et séminaires :

| Réponses | valeurs | |
|---------------|-------------------|-------------|
| | Nombre de réponse | Pourcentage |
| Rarement | 6 | 27,08 % |
| Oui | 16 | 68 % |
| Non | 1 | 4,92 % |
| Total général | 23 | 100 % |

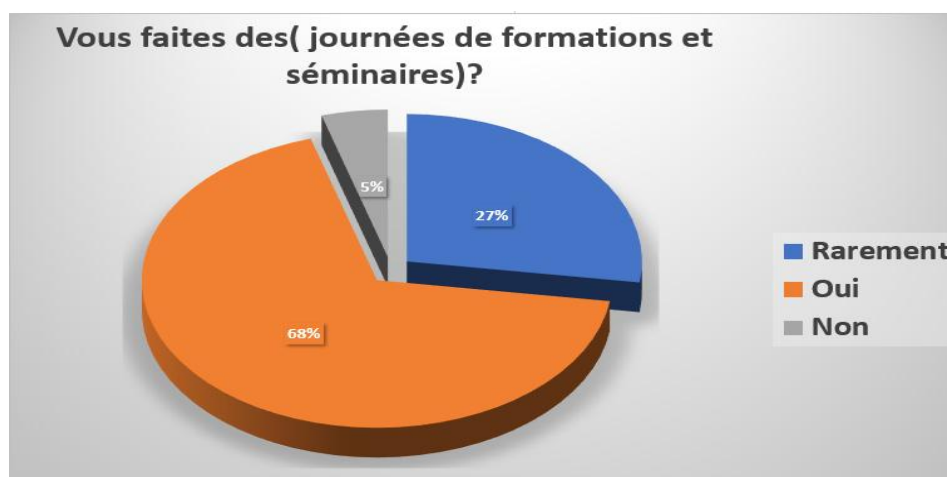


Figure 04: Représentatif des journées de formation et séminaires

Commentaire :

Parmi les 24 enseignants 68% ont suivi une formation régulière aux programmes de la deuxième génération alors que 27% ont eu une formation occasionnelle et 5% représente les enseignants n'ayant pas fait de formation.

III.3- La deuxième partie: analyse des deux rubriques

III.3.1- La première rubrique: l'enseignement de la culturel en classe à travers les supports-textes du manuel scolaire de 2^{ème} AM.

Questions 1: Que représente le manuel scolaire pour vous ?

Commentaire: Plus de la moitié des enseignants considère que le manuel scolaire est un support et un moyen d'apprentissage de la langue pour l'apprenant dont quelques un trouvent qu'on n'en doit pas être esclave puisque, dans ces activités, la dimension culturelle reste toutefois un objectif mineur face aux objectifs langagiers, ce qui poussent les professeurs à être autonomes dans le choix d'autres supports pour les activités. Cependant, un bon nombre

d'enseignants le considère comme un document indispensable dans la gestion des cours. A travers cette question nous confirmons notre deuxième hypothèse.

Question 02: Ce manuel scolaire actuel (de 2 ème AM) répond-il à vos attentes ?

| Réponses | valeurs | |
|---------------|-------------------|-------------|
| | Nombre de réponse | Pourcentage |
| Oui | 13 | 56.53 % |
| Non | 10 | 43.47 % |
| Total general | 23 | 100 % |

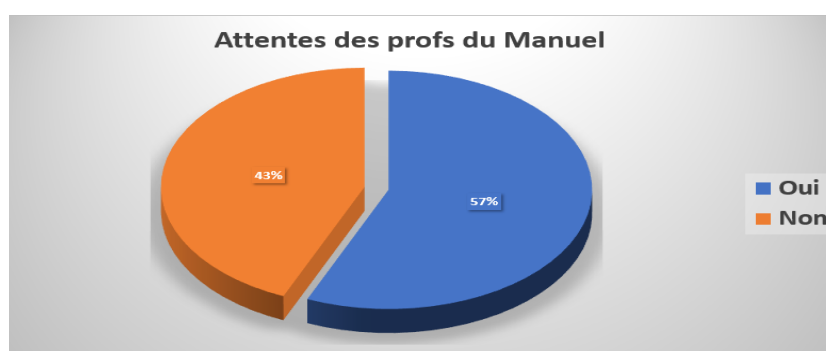


Figure 05: Représentatif des attentes du manuel scolaire

Commentaire :

A cette question 57% affirment que le manuel scolaire de 2ème année moyenne répond à leurs attentes cependant les 43% des enquêtés (qui sont des anciens enseignants) trouve le contraire. Nous avons constaté que ceux qui ont répondu positivement sont de nouveaux enseignants qui n'ont pas assez d'expérience.

Question 03: Etes-vous satisfait(e) de la qualité pédagogique du manuel scolaire de la 2 ème Année moyenne ? Justifiez votre réponse.

| Réponses | valeurs | |
|---------------|-------------------|-------------|
| | Nombre de réponse | Pourcentage |
| Oui | 8 | 34.79 % |
| Non | 15 | 65.21 % |
| Total general | 23 | 100 % |

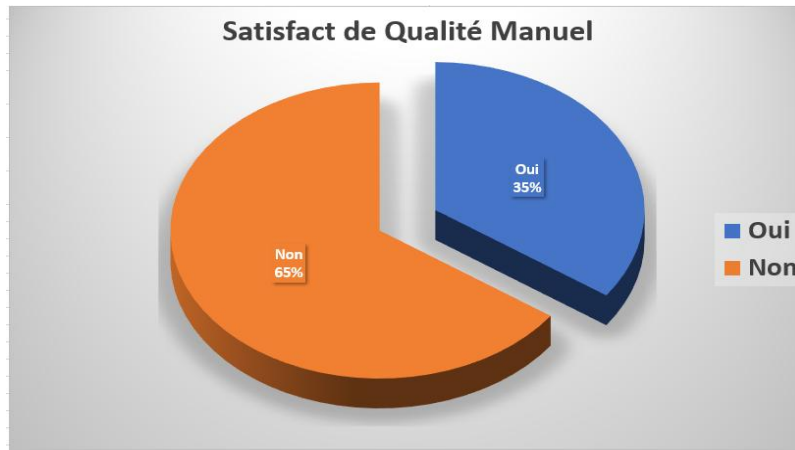


Figure 06: Représentatif de la qualité pédagogique du manuel

Commentaire :

A cette question 65% ne sont pas satisfaits de la qualité pédagogique du manuel scolaire de 2ème année moyenne et les 35% en sont satisfait. Selon leurs justifications ce manuel scolaire ne répond pas aux caractéristiques que de l’approche par compétence ni à la pédagogie du projet, il aborde des textes riches en littérature mais ces supports sont loin des intérêts des élèves.

Question 04: Restez-vous fidèle aux instructions officielles du programme proposé pour l’enseignement / apprentissage

| Réponses | valeurs | |
|---------------|-------------------|-------------|
| | Nombre de réponse | Pourcentage |
| Oui | 17 | 73.91 % |
| Non | 5 | 21.74 % |
| Autre | 1 | 04.35 % |
| Total général | 23 | 100 % |

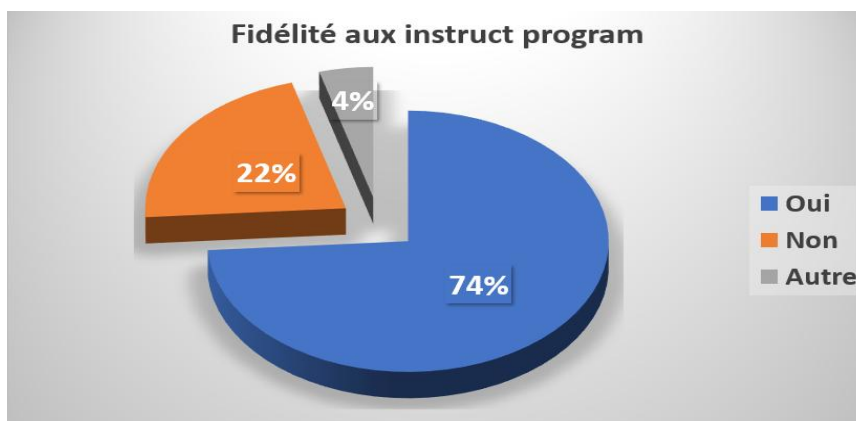


Figure 07: fidélité aux instructions officielles du programme

Commentaire :

74% des enseignants ont répondu affirmativement à cette question en revanche 22% ne sont pas fidèle aux instructions officielles du programme proposé, un enseignant (4%) a répondu rarement.

Question 05: Vous travaillez avec vos élèves les activités du manuel scolaire ?

| | valeurs | |
|---------------|-------------------|-------------|
| Réponses | Nombre de réponse | Pourcentage |
| Oui | 17 | 73,92 % |
| Non | 3 | 13,04 % |
| Rarement | 3 | 13,04 % |
| Total general | 23 | 100 % |

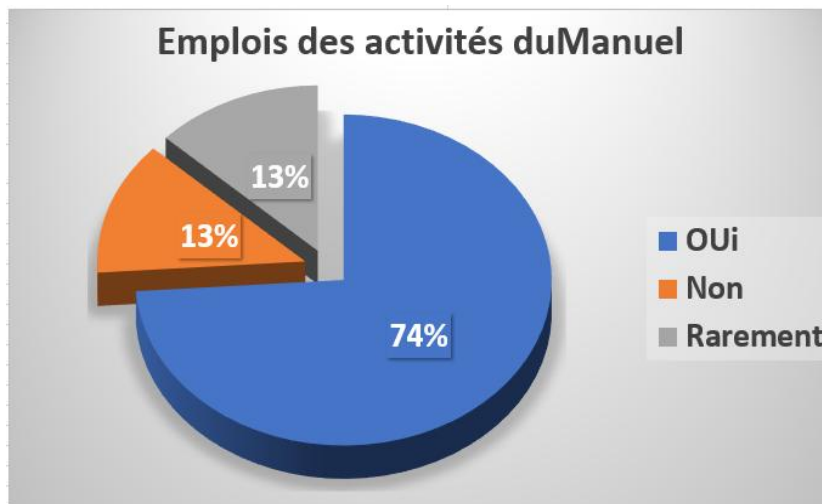


Figure 08: Représentatif des activités du manuel scolaire

Commentaire :

74% des enseignants se réfèrent aux activités du manuel scolaire et le considèrent comme source d'information, les 13% s'y réfèrent rarement le reste qui représentent l'autre 13% trouvent que le manuel de 2ème année moyenne n'est pas convenable pour la gestion des apprentissages et choisissent eux même les activités. Nous constatons que se sont toujours les enseignants qui ont plus d'expériences qui préfèrent changer les activités du manuel scolaire par leurs propres activités. Ils estiment que le manuel n'est pas conçu adéquatement.

Question 06: Selon vous la notion de l'interculturel apparaît clairement dans le manuel scolaire de la 2ème Année Moyenne ?

| Réponses | Nombre de réponse | Pourcentage |
|---------------|-------------------|-------------|
| oui | 13 | 56.52 % |
| Non | 10 | 43.48 % |
| Total general | 23 | 100 % |

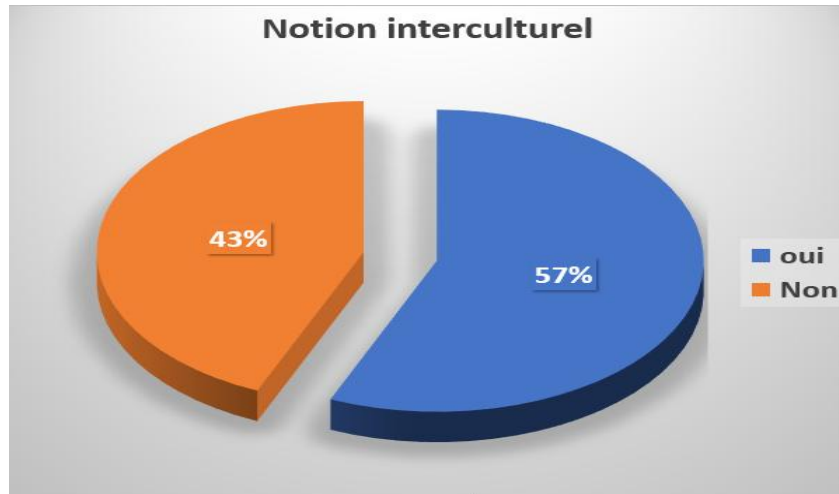


Figure 09: représentatif de la notion de l'interculturel dans le manuel

Commentaire :

Treize (13) enseignants (57%) confirment que la notion interculturelle apparait clairement dans le manuel scolaire de 2ème année moyenne, les 10 enseignants soit les (43%) pensent le contraire: ce sont les enseignants (de 10 à 15 ans d'expérience) qui trouvent que les supports contiennent implicitement l'interculturel, ce qui confirme notre deuxième hypothèse.

Question 07: Quel est l'impact de l'absence de la culture algérienne dans le manuel scolaire sur l'apprenant pendant l'apprentissage de la langue étrangère (le français) ?

Commentaire :

les enseignants ont souligné que l'absence de la culture de l'apprenant dans le manuel scolaire à un effet négatif sur ce futur citoyen et sur leur pays, d'autres enseignants affirment que l'apprenant ne va pas s'impliquer, il se désintéresse sans le rapprochement des deux cultures et par la suite la tâche de l'apprentissage sera très difficile pour cet apprenant (choc culturel, stéréotypie, acculturation, racisme...). le fait de connaître sa culture et la comparer à la culture de l'autre l'ouvre à de nouveaux horizons et forme un citoyen cultivé qui accepte la différence avec l'autre.

Question 08: Quels sont les besoins de vos apprenants vis à vis du manuel scolaire actuel?

Commentaire :

Les réponses étaient comme suit :

Les apprenants doivent connaître leur appartenance, leur identité qui est dépourvus du manuel

Plus de séances de lecture et d'activités

Des textes courts et intéressants (culture)

Un apprentissage plus actif

Comme on travaille les contes et les fables, donc, on doit leur faire connaître nos histoires anciennes que nos grands-parents nous racontaient. On doit insister sur notre patrimoine culturel, culture Islamique.

Le manuel doit remplir sa fonction éducatif, culturel, civique.

Les exemples et les modèle dans les activités de langue.

Qu'ils retrouvent des situations de leur vie courantes dans le manuel et pour qu'ils puissent réutiliser leur apprentissage concrètement.

Question 09: Voyez-vous que ce manuel scolaire répond aux besoins de vos apprenants ?

| | valeurs | |
|---------------|-------------------|-------------|
| Réponses | Nombre de réponse | Pourcentage |
| Non | 11 | 47.83 % |
| Oui | 8 | 34.78 % |
| Partiellement | 4 | 17.39 % |
| Total general | 23 | 100 % |

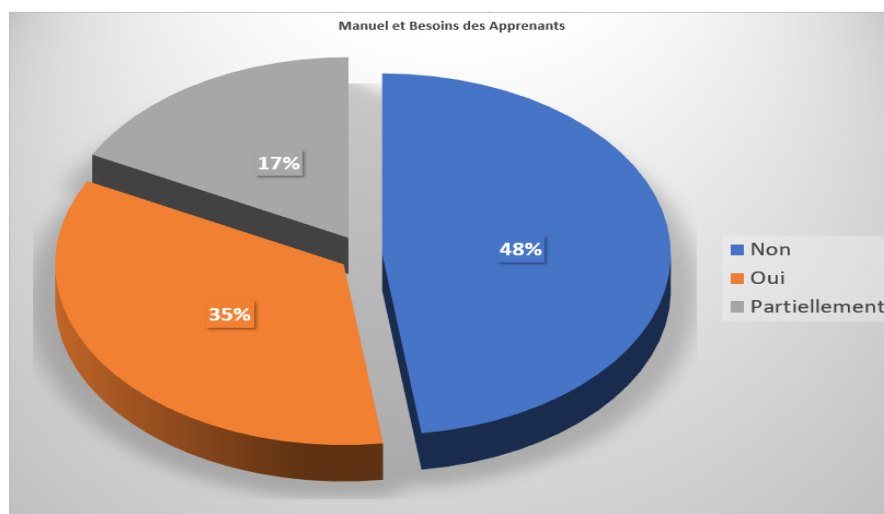


Figure 10: Représentatif des besoins des apprenants

Commentaire :

Huit (11) enseignants soit (48%) voient que ce manuel scolaire ne répond pas aux besoins de leurs apprenants, (08) enseignants soit les (35%) affirment qu'il répond à leurs besoins tandis que les 4 enseignants qui reste (17%) disent que c'est partiellement.

Question10: Que proposerez-vous pour la conception et l'élaboration du manuel scolaire de la 2ème Année Moyenne ?

Commentaire:

Les enseignants proposent :

D'ajouter des supports: la Fable et la Légende de notre civilisation arabo-musulmane. Des contes d'origine arabes.

Des activités plus intéressantes.

Activité ludique, des récits audio-visuels pour l'oral.

Plus d'illustrations pour les éléments abstraits comme le cas des personnages du conte, la culture algérienne.

Quelques enseignants proposent de faire une étude approfondie pour concevoir des manuels pour chaque région de notre vaste pays avec la présence de la culture dans ce manuel scolaire et de simplifier pour rendre la langue étrangère accessible aux apprenants Algériens.

III.3.2- La deuxième rubrique: l'enseignement de la l'interculturelle à travers les activités de l'oral et l'écrit en classe de FLE

A- Le développement de la compréhension et la production oral

Question 01: Quels supports utilisez-vous pour travailler la compréhension orale ?

| Réponses | valeurs | |
|--------------------------|-------------------|-------------|
| | Nombre de réponse | Pourcentage |
| Une vidéo | 14 | 60.87 % |
| Une vidéo, Un texte oral | 5 | 21.74 % |
| Un texte oral | 4 | 17.39 % |
| Total general | 23 | 100 % |

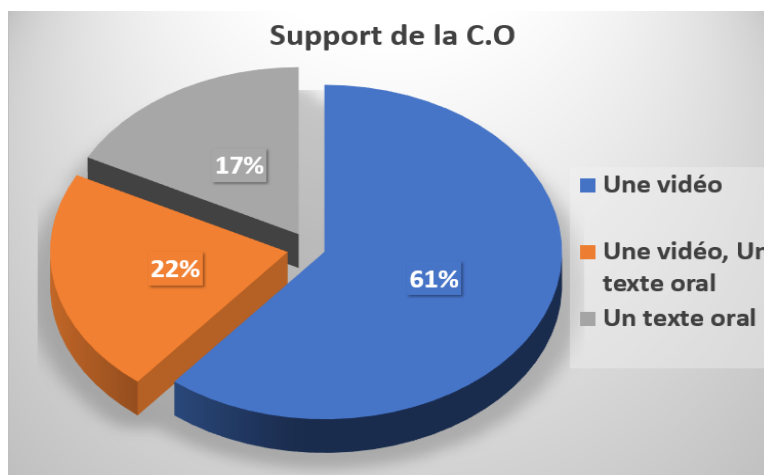


Figure 11: Représentatif des supports de la C.O

Commentaire :

Pour travailler la compréhension orale, la majorité des enseignants (61%) préfère familiariser les apprenants avec ces nouveaux vecteurs de transmission des connaissances: la vidéo, les 22% travail avec les deux (la vidéo et le texte oral), les 17% optent pour le texte oral. Ce choix ni pas au hasard, ceux qui ont choisi la vidéo savent que l'apprenant sera en contacte directe avec le français natif et de la culture que véhicule cette langue par le biais de l'écoute et l'observation des images animées (contenant la culture) que procure la vidéo. C'est le meilleur moyen qui favorise la compétence interculturelle en classe. Il est important de recourir aux documents audio-visuels dans l'enseignement/ apprentissage de la littérature car la compétence (inter)culturelle ne se limite pas uniquement à l'écrit.

Question 02: Quelles difficultés rencontrez-vous pendant la séance de la compréhension et l'expression orale ?

| | valeurs | |
|---------------|-------------------|-------------|
| Réponses | Nombre de réponse | Pourcentage |
| Matériels | 17 | 73.91 % |
| Autre | 6 | 26.09 % |
| Total general | 23 | 100 % |



Figure 12: Représentatif des difficultés de C. O et P.O. pour les profs

Commentaire :

Les 74% d'enseignants ont un manque de matériel (ils emploient leur PC) pour présenter la compréhension et l'expression orale et 26% leur difficulté est le support lui-même puisque le manuel scolaire contient des supports-textes pauvre aux questions qui travaillent la compétence interculturelle pour les activités orales n'en parlons pas ! Chausse qui confirme notre deuxième hypothèse de recherche.

Question 03: Quelles difficultés rencontre vos apprenants pendant la séance de la compréhension et l'expression et l'orale ?

| | valeurs | |
|------------------|-------------------|-------------|
| Réponses | Nombre de réponse | Pourcentage |
| D'expression | 12 | 52.17% |
| De compréhension | 4 | 17.39 % |
| De la langue | 7 | 30.44 % |
| Total general | 23 | 100 % |

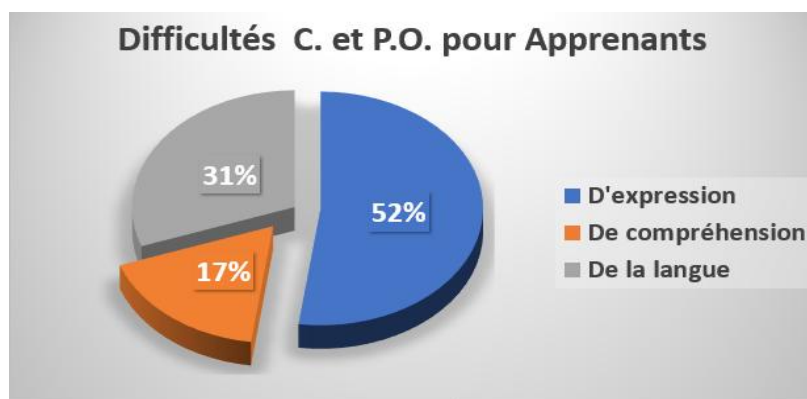


Figure 13: Représentatif des C. et P.O. pour les apprenants

Commentaire :

52% des enseignants trouvent que les difficultés que rencontrent leurs apprenants pendant la séance de la compréhension et l'expression orale sont d'expression en langue française, 31% des enquêtés trouvent que la difficulté réside dans la langue elle-même surtout les élèves des régions rurales et 17% voient qu'elle réside dans la compréhension de cette langue cible. Notons que dans les réponses à la deuxième (2) question, 74% des enseignants ont un manque de matériels pour présenter la séance de l'oral et puisque l'apprentissage de l'écoute est étroitement lié à la qualité sonore du message. En effet, on ne peut comprendre un énoncé que s'il est audible et clair.

La compréhension du message oral repose aussi sur: l'articulation, l'intonation de la voix du locuteur, et le choix du lexique. Si la séance d'orale compréhension prend appui sur un texte oral avec ses conditions de travail (manque de matériels) de cette séance de l'oral, les objectifs visés (découvrir une situation de communication, appréhender et comprendre globalement un texte oral.) ne seront réalisés et l'intérêt des élèves ne se manifestent pas au thème proposé chose que les résultats de notre recherche 52% et 17% le prouvent. Pour un support sonore, les enseignants doivent veiller à la qualité et au débit du son ainsi que le choix des thèmes qui motivent l'apprenant et surtout de garder son intérêt pour réaliser l'objectif de la production oral en 2ème année moyenne (relater des faits fictifs, décrire un lieu, un personnage, un objet, raconter un événement); tout un travail pré pédagogique s'impose, les documents sonores qui servent de supports pour: expliquer, raconter, décrire doivent être audible et claire pour que l'enseignant travaille avec ses apprenants de 2ème année moyenne les spécificités de l'oral: les traits prosodiques (le débit, le rythme), la gestuelle, les mimiques et la proxémie qui jouent un rôle important dans la communication orale particulièrement lors de la théâtralisation d'un conte ou d'un dialogue d'une Fable dans les activités de mise en scène ce qui aider à mieux comprendre la langue étrangère et ce qu'elle véhicule comme

culture. Donc, se sont ces obstacles qui empêchent l'apprenant de la 2ème année moyenne de prendre conscience des paramètres de la situation de communication pour qu'à son tour son message soit compris par ses interlocuteurs.

Question 04: proposez-vous des questions culturelles dans l'activité de la compréhension orale?

| Réponses | valeurs | |
|---------------|-------------------|-------------|
| | Nombre de réponse | Pourcentage |
| Oui | 17 | 73.91 % |
| Non | 4 | 17.39 % |
| Autre | 2 | 8.70 % |
| Total general | 23 | 100 % |

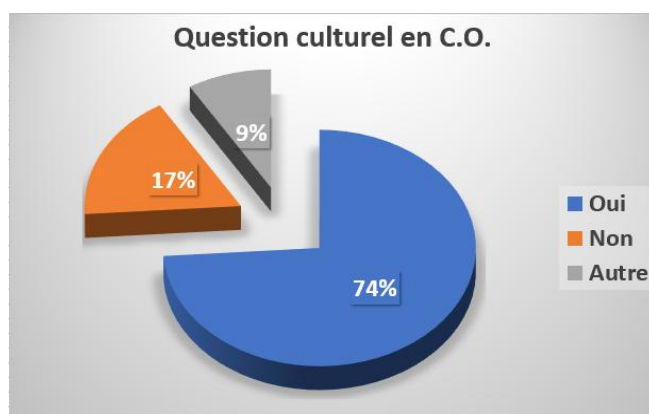


Figure 14: Représentatif des questions culturelles en C.O.

Commentaire :

La plupart des enseignants qui représentent un pourcentage de 74% et à travers leur affirmation pensent que l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale à travers les questions culturelles est indispensable et très bénéfique à l'amélioration du bagage culturel des apprenants puisqu'il peut les aider à se libérer des préjugés, des stéréotypes qu'ils pourraient avoir à l'encontre de la langue cible et à découvrir d'autres civilisations. 17% avancent qu'ils appliquent les consignes du manuel scolaire de 2ème année moyenne et que ce dernier est suffisant pour connaître les caractéristiques des deux cultures. Par ailleurs 9% des enseignants déclarent qu'ils leur arrivent de changer parfois les consignes du manuel scolaire par celles qui traite la culture algérienne puisque par la comparaison des deux cultures l'apprenant peut s'identifier. Nous constatons que Ces 74% représentent la catégorie des enseignants avec une expérience professionnelle qui varie entre (10à 15) ans et (20à 30)

ans. Cela montre que la formation des enseignants joue un rôle dans l'application de la compétence culturelle en classe de langue.

Question 05: Trouvez-vous que l'interculturel contribue à l'amélioration de la compétence communicative des apprenants ? Justifiez votre réponse.

| Réponses | valeurs | |
|---------------|-------------------|-------------|
| | Nombre de réponse | Pourcentage |
| Oui | 19 | 82.61 % |
| Non | 4 | 17.39 % |
| Total general | 23 | 100 % |

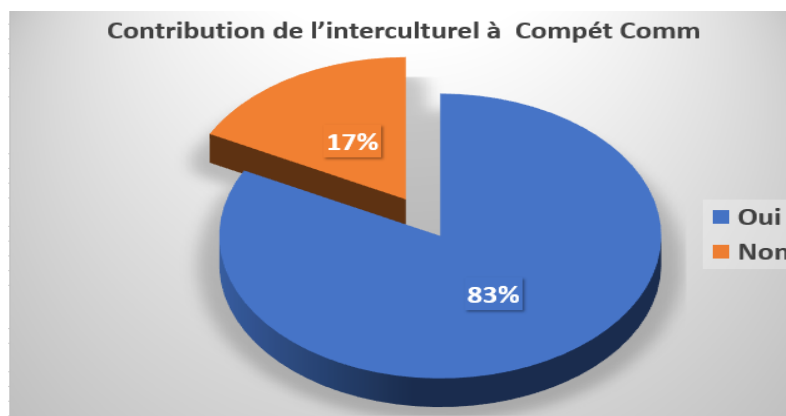


Figure 15: Représentatif de la contribution de l'interculturel à C. Communicative

Commentaire :

Les 83% (19 enseignants) affirment que l'interculturel à plusieurs avantages: il permet à l'apprenant de développer son imagination, son lexique, de s'ouvrir sur le monde et d'accepter la culture de l'autre. En revanche une maturité (4 enseignants seulement) soit 17% dont trois n'ont pas confirmé cette contribution de l'interculturalité et une personne trouvent qu'il ne faut pas s'enfoncer dans la culture de l'autre pour éviter l'acculturation.

B- Le développement de l'écrit

Question 1: Vous travaillez la compréhension de l'écrit avec le texte du manuel scolaire ?

Si vous dites non justifier pourquoi ?

| | valeurs | |
|---------------|-------------------|-------------|
| Réponses | Nombre de réponse | Pourcentage |
| Oui | 13 | 56.52% |
| Non | 10 | 43.48% |
| Total general | 23 | 100 % |

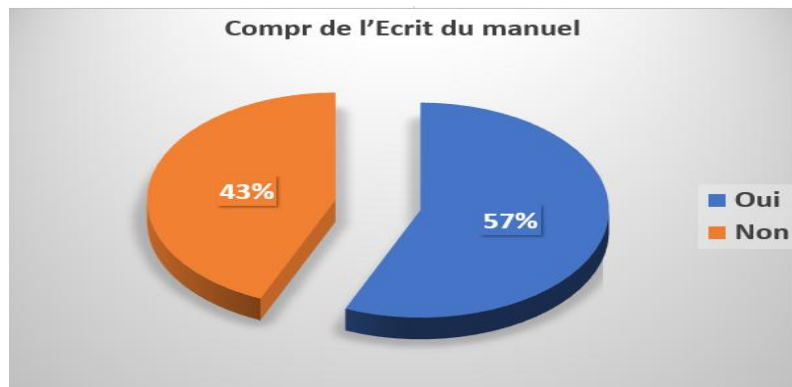


Figure 16: Représentatif de la compréhension de l'écrit

Commentaire :

La majorité des enquêtés 13 (57%) affirment qu'ils travaillent la compréhension de l'écrit avec le texte du manuel, en revanche 10 enseignants (43%) ont répondu par non en justifiant que ces supports-textes ne répondent pas aux besoins de la compétence à installer, qu'ils ne répondent pas aux objectifs visés de la séance, et qu'ils préfèrent travailler avec d'autres supports plus adéquats.

Question 02: Vous introduisez le coté culturel dans les questions de l'activité de lecture ?

(le valorisez- vous ?)

| | valeurs | |
|---------------|-------------------|-------------|
| Réponses | Nombre de réponse | Pourcentage |
| Oui | 17 | 73.91% |
| Non | 6 | 26.09% |
| Total general | 23 | 100 % |

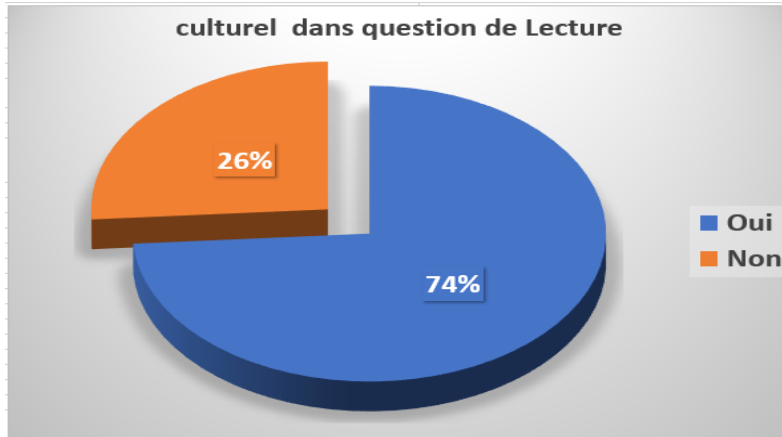


Figure 17: Représentatif du culturel dans les questions de la lecture

Commentaire :

La majorité des enquêtes (74%) affirment qu'ils travaillent la lecture en introduisant la culture dans leurs consignes, en revanche 6 enseignants (26%) ont répondu par non.

Question 03: Dans les consignes de l'écrit (production écrite de vos élèves) vous introduisez le coté culturel ?

| | valeurs | |
|---------------|-------------------|-------------|
| Réponses | Nombre de réponse | Pourcentage |
| Oui | 19 | 82.61% |
| Non | 4 | 17.39% |
| Total general | 23 | 100 % |

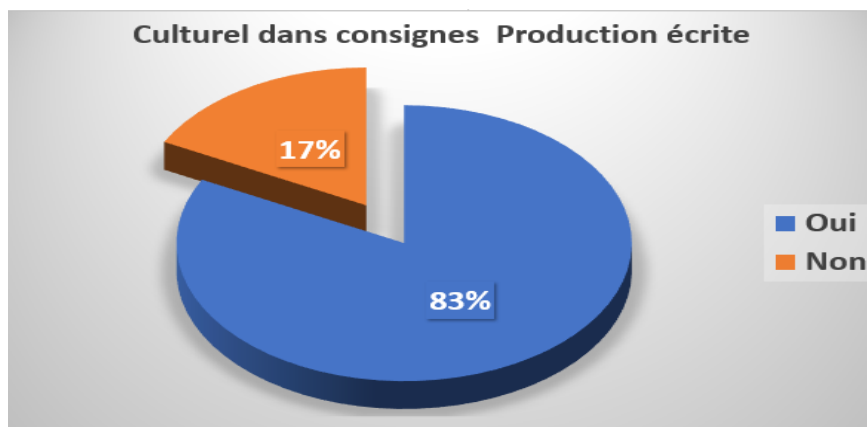


Figure 18: Représentatif de la culture dans les consignes de l'écrit

Commentaire:

Les 19 enquêtes (83%) affirment qu'ils introduisent la culture dans les consignes de la production écrite de leurs apprenants tandis que les 17% ne l'introduisent pas.

Question 04: Quels sont les indices culturels que vous inculquez dans l'enseignement / apprentissage du FLE ? Veuillez choisir

| Réponses | valeurs | |
|----------------------------|-------------------|-------------|
| | Nombre de réponse | Pourcentage |
| Le patrimoine intellectuel | 8 | 34.88% |
| Les valeurs | 8 | 34.88% |
| Les traditions | 5 | 21.74% |
| Autre | 2 | 8.50% |
| Total general | 23 | 100 % |

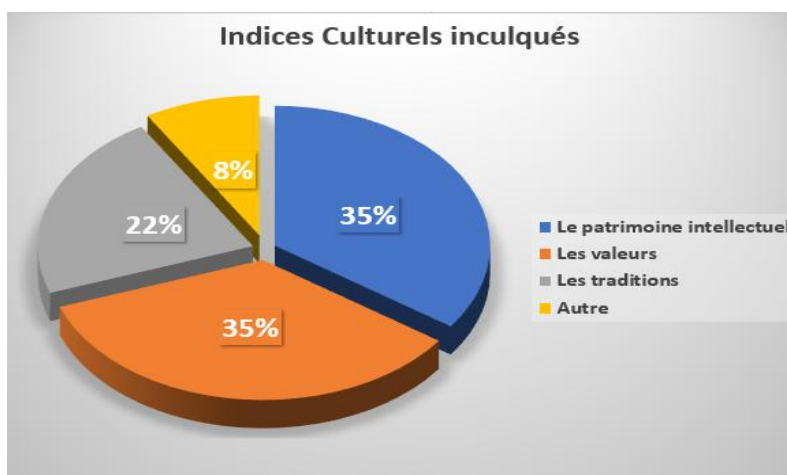


Figure 19: Représentatif de l'indice culturel inculqué

Commentaire:

Concernant les indices culturels privilégiés par les enseignants nous constatons que deux indices culturels occupent un pourcentage élevé 70% dans la prise en compte de la culture cible qui représente et par égalité 35% qui sont le patrimoine intellectuel et les valeurs, 22% est celui accordé aux traditions, arrivant aux deux derniers, ils procurent 8% pour d'autres indices culturels: les habitudes comportementales et mode de vie.

Question 05: Quels sont les activités ou sujets abordés en séance de TD (Travaux Dirigés)?

| Réponses | valeurs | |
|--------------------------------|-------------------|-------------|
| | Nombre de réponse | Pourcentage |
| Oral, Chanson, devinettes, ARP | 5 | 21.74% |
| Jeux Ludiques | 10 | 43.48% |
| Remédiations Exercices | 8 | 34.78% |
| Total general | 23 | 100 % |

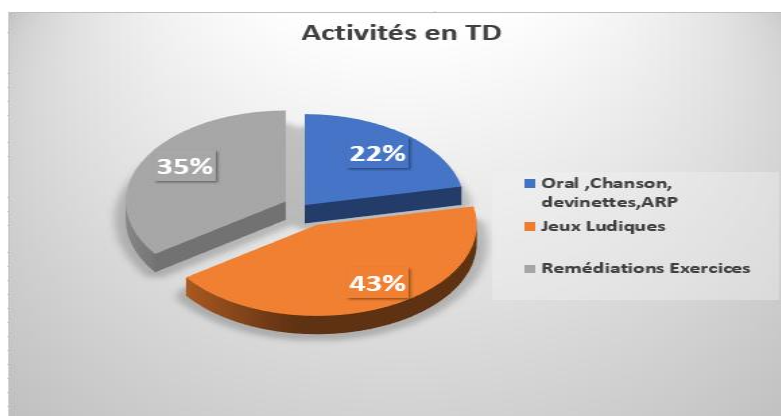


Figure 20: Représentatif des activités des T.D.

Commentaire

La figure ci-dessus montre que 22% des enseignants utilisent les chansons, les pièces théâtrales, les devinettes, 43% penchent vers les jeux ludiques (elle est peu insérée dans les manuels scolaires mais son emploi ne peut être que bénéfique aux élèves) et le dialogue comme activités pour le développement de la compétence interculturelle, 35% des enseignants optent pour la remédiation Exercices (des QCM et des questions « Vrai/ faux / » donc 65% appliquent les nouvelles technologies et les ateliers.

Interprétations des résultats

D'après les interprétations des résultats du questionnaire, nous pouvons dire que l'interculturel bénéficie d'un rôle très remarquable dans le perfectionnement de l'apprentissage en classe de FLE via la manipulation de divers supports pédagogiques comme le manuel scolaire qui est un support de connaissances, un instrument de socialisation mais il est aussi un véhicule de culture, d'interculturel qui est un élément indispensable dans le développement de la compétence communicative. De plus, nous déduisons que la plupart des enseignants n'accordent pas un grand intérêt à cette compétence interculturelle, ils n'inculquent pas la dimension interculturelle dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères surtout dans la compréhension de l'écrit, soit par manque de formation interculturel, soit par l'ignorance des conséquences de sa négligence dans cette séance, nous pouvons aussi tirer une remarque importante: un manque de valorisation des caractéristiques culturelles fondamentales dans les consignes des supports-textes de ce manuel scolaire (qui sont des textes narratifs riches en culture: Conte, Fable, Légende.), les concepteurs de ce manuel scolaire de 2ème année moyenne se sont concentrés plus dans la conception des consignes sur les événements, la présentation des personnage et les éléments spatiaux-temporaires(lieu temps). Les points de langues sont privilégiés au sein de la classe. En revanche, la négligence de l'interculturel dans les consignes des activités dans ce manuel de 2ème année moyenne influence négativement sur l'amélioration de la compétence communicative des apprenants et sur leur formation comme future citoyens.

Conclusion

Dans ce chapitre pratique nous avons essayé de détecter la compétence interculturel dans le manuel scolaire de 2ème année moyenne et le rôle des enseignants dans l'explication de ses traits grâce aux divers questions précisés dans le questionnaire et les réponses reçues, il semble que la plupart des enseignants de la 2ème année moyenne n'impliquent pas usuellement la notion de l'interculturel en classe de FLE, car ils pensent que la présence des supports-textes de type narratif riches littérairement est suffisant pour inculquer la culture de la langue française, on analysant de près ce manuel, il apparait clairement qu'il se limite purement sur l'enseignement de la compétence linguistique à partir des textes littéraires proposés, Cette focalisation sur l'aspect linguistique au détriment de l'aspect culturel conduire à divers excès, tels que l' image négative et les sentiments de rejet de la culture de l'autre puisqu'il ya absence d' Activités visant la découverte de la culture de cette langue étrangère . Ainsi nous confirmons notre deuxième hypothèse: la compétence interculturelle est présente implicitement à travers une variété de supports dans l'absence d'activités visant cette compétence.

Chapitre II

Etude des contenus

du manuel scolaire

de 2^{ème} Année

Moyenne

INTRODUCTION

La compréhension mutuelle est l'un des principes fondamentaux de la didactique interculturelle. Elle instaure chez l'apprenant un climat de paix, de réconciliation et d'ouverture sur les cultures, l'enseignement de langues est un médiateur au service de l'accès à la culture qu'elles véhiculent, et comme en classe de langue, le support de l'apprentissage d'une langue étrangère est le manuel scolaire, nous allons analyser dans ce chapitre les changements quantitatifs et qualitatifs du manuel scolaire de français 2^{ème} Année Moyenne sur tous les plans: méthodique, matériel mais aussi des changements qui touchent le contenus à enseigner, de dégager les reflets de cette innovation pédagogique de la nouvelle réforme dans ce manuel scolaire par l'analyse descriptive et l'analyse des contenus des projets de ce manuel, après une étude approfondie des pratiques de classe nous tenterons en ce qui suit de voir l'impacte ou l'ajout de la formation culturelle de l'enseignant sur/à la motivation de l'apprenant, de voir quand est-il de la dimension interculturelle dans ce manuel scolaire algérien et le rôle de l'enseignant dans l'explication de ses traits; point centrale de notre recherche.

I- Analyse descriptive du manuel de 2^{ème} Année

Cette description analytique concerne la structure de notre corpus ainsi que ces contenus. Le choix d'analyser le manuel scolaire de 2^{ème} Année Moyenne vient de l'importance de son contenu volumineux et diversifié. (Xavier Roegiers cité par Manel Chermiti, 2016, p.09)

« *Manuel de français 2emeAnnée Moyenne* » est le livre scolaire actuel qui est destiné aux apprenants algériens âgés de 12-13 ans. Il est publié par l'office national des publications scolaires pour l'année scolaire 2019-2020. Ce support pédagogique contient 159 pages numérotées (format A4) sans aucun support complémentaire.

La page de couverture cartonnée en plusieurs couleurs: nous pouvons lire à l'entête de page les références nationales « république algérienne démocratique et populaire » et le »ministère de l'éducation nationale » écrites en blanc et en arabe, une photos de l'apprenant au centre, juste en bas l'intitulé du manuel et le niveau « Français 2^{ème} Année Moyenne », et le logo ONPS(de l'office nationale du publications nationales »en couleurs du drapeau algérien.

A la dernière page (quatrième) de couverture, au dessous, un ensemble de références écrites dans les deux langues (français et arabe): le numéro de l'ISBN, le numéro de dépôt légal, le Ms, le prix de vente en arabe et le logo ONPS (de l'Office Nationale du Publications Nationales) 2019-2020.

Dans la deuxième page, une liste nominative de l'équipe qui a conçu ce manuel scolaire (trois inspectrice et deux professeurs). (Voir la couverture et quelques pages en annexes N°1à4)

L'avant propos commence par une expression d'accueil « Bien venu dans ton nouveau manuel! » dans laquelle les auteurs s'adressent à l'apprenant afin de lui montrer les grandes lignes qui tracent la démarche suivie dans la réalisation du programme. Juste après le tableau des contenus (voir l'annexe N°05) organisé sous forme de tableau ce qui facilite la consultation de ce manuel.

Une vue globale sur le contenu du manuel scolaire de 2^{ème} Année Moyenne montre qu'il porte sur le récit narratif prenant en considération les centres d'intérêt des élèves. Il pose les fondements des compétences communicative et langagières (orale et écrite: compréhension/ production) et de plus, met en évidence des éléments socioculturels comme l'affirme le nouveau programme qui s'inscrit dans l'approche par compétences.

La progression des activités vient comme suit :

- Une situation d'orale
- Une situation d'analyse d'un seul texte en séance de compréhension de l'écrit et à lire en séance de lecture entrainement.
- Les points de langues: vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe à développer à partir de textes courts.
- Un atelier d'écriture pour entrainer à l'écrit.
- Une lecture –plaisir exploitée en classe.

Les trois projets du manuel scolaire sont divisés en séquences :

Au début de chaque projet on trouve son titre, écrit en gras et qui exprime l'objectif à atteindre à la fin de ce projet, et les titres de ses séquences qui sont aussi d'objectif intermédiaires à atteindre au cours de la séquence. Quant aux séquences de ces projets contient des rubriques et des activités récurrentes dans toutes les séquences afin de permettre à l'élève de s'habituer à l'ensemble des activités de son manuel.

Cependant, nous constatons que ce manuel n'offre aucune activité de phonétique, ni des documents sonores pour la compréhension de l'oral ce qui pousse l'enseignant à choisir d'autres divers supports pédagogiques: enregistrements, vidéos...etc. à exploiter en classe.

- Images dans le manuel: il est admis que le rôle du support iconique n'est pas moins important que le support linguistique dans la mesure où il aide considérablement dans l'explication et la compréhension du contenu du texte à étudier « *les élèves ont une connaissance des messages visuels et une familiarité à leur égard que ne possèdent pas les adultes* ». Ainsi s'exprimait Michel Tardy en 1966(Tardy, M. le professeur et les images, PUF, Paris, 1966). Selon les méthodologies, de la plus ancienne à la plus récente, voici les quatre types d'images présentées: image codée, image illustration, image situation, image authentique. Actuellement, les 3(trois) dernières types d'images cohabitent selon l'objectif pédagogique. Dans le manuel de langue l'image est incluse comme support d'enseignement; élément accompagnateur du texte; dans toutes les disciplines scolaires, son apport pédagogique et culturel est, nous semble-t-il, digne d'être éclairé.

La présence des images dans le manuel scolaire de 2^{ème} année moyenne se fonde sur une stratégie explicite de mise en rapport du sens du texte. En second lieu, le rapport entre le texte

et les images constitue la base d'une stratégie d'apprentissage et ce rapport texte / image est modélisé, en référence à la linguistique et à la sémiologie qui considère l'image comme un guide qui mène l'apprenant à produire ses propres hypothèses de sens. On trouve des images et des illustrations avec des objectifs pédagogiques (déclencher une discussion, illustrer un propos, etc.). Les images obéissent à la fois à des contraintes financières (prix des couleurs). Dans ce manuel de la 2^{ème} AM, On ne trouve aucune image de fonction purement décorative ; on est en mesure d'affirmer l'importance de l'insertion d'images dans les différentes situations et leçons. Ce type d'illustration multifonctionnel vise la construction d'une représentation symbolique, de référence socioculturelle mais elle véhicule du sens. D'après nos remarques, nous pouvons souligner les fonctions didactiques d'images installées dans le manuel analysé :

* Une fonction psychologique de motivation: nous prouverons remarquer l'effet de l'insertion d'images colorées qui vont avec l'âge du public visé (enfants de 12-13ans) qui est souvent fasciné par l'image coloré plus que d'autre illustration.

* Une fonction inductive: l'image dans ce manuel est souvent associée à une invitation à décrire tel que nous voyons dans la page 12: «*Nous regardons les images [...]* », pour construire des hypothèses qui font le 1er pas dans la démarche inductive.

* Une fonction d'illustration ou de désignation puisqu'il y a association d'une représentation imagée du terme et de l'objet qu'il désigne on constate qu'il y a une association d'une représentation des signes linguistiques au moyen des signes non linguistiques, elles aident l'élève à rédiger correctement.

* Une fonction de médiateur inter sémiologique: l'image est une sorte de liaisons entre deux systèmes linguistiques ; la langue maternelle de l'élève et la langue cible, elle consiste à rendre le sens de « l'étranger » directement accessible sans aucun recours à la langue quelques images expressives qui mènent l'élève à comprendre il s'agit de quoi sans l'intervention de l'enseignant.

* Une fonction ethnographique et culturelle: les images fixe provoquent des réactions affectives, émotives, imaginatives. Parmi celles qui peuvent donner lieu à des activités mettant en jeu les fonctions que l'on vient de citer à titre d'exemples: les bandes dessinées (p.84 et p.87), photos-romans, vignettes (p. 88jusqu'à p.93), dessins humoristiques.

* Une fonction de narration: dans les histoires que nous trouvons dans ce manuel scolaire, accompagnées d'images. Ces dernières jouent un rôle de narration en association avec le texte écrit. En fait, les images peuvent à elles seules raconter une histoire, comme dans le cas de la Bande Dessinée(Projet 2), qui le fait à travers la mise en scène du décor, des personnages et des réactions, etc. et tout ceci est réalisé grâce à la succession d'images qu'on appelle les images séquentielles.

* Une Fonction symbolique: L'image peut avoir une représentation symbolique. D'où l'on distingue deux types:

- L'image significative qui indique et signifie une idée commune chez les différents lecteurs.

-L'image suggestive qui permet d'exprimer une idée abstraite, comme la colombe qui signifie la paix.

Les images symboliques véhiculent une valeur symbolique chez ceux qui partagent, plus ou moins, la même culture. Ainsi l'enseignement à l'image comporte des aspects complémentaires de la maîtrise des langages et donc des apprentissages fondamentaux, elle est au service de dialogue culturel et de l'insertion des connaissances dans les pratiques culturelles. Donc, les images ont été conçu essentiellement pour véhiculer des informations de types situationnel et culturel, elle fait également visualiser des situations de communication dans leurs aspects affectif, interactionnel, spatiotemporel. L'enseignant en fera l'analyse pré-pédagogique en fonction de ses objectifs.

La toponymie est fortement présente dans le manuel scolaire, surtout du moyen orient. D'abord, on commence par l'image qui représente les pyramides de Khéops au moyen orient à la page130, Ces images donnent une certaine vision sur la région ce qui peut inciter celui qui l'aperçoit à avoir une envie de visiter cet endroit. Donc c'est en quelque sorte un voyage à travers le livre. Il y'a aussi à la page127 l'image des vestiges du passé qui accompagne le texte « Ain Bent El Soltane de Mascara » mais elle n'est pas vraiment claire par rapport à la précédente, ces photos visent carrément à travailler la valeur culturelle et l'altérité ainsi que l'amour de la découverte et du voyage.

L'image authentique n'est pas présente dans le manuel de 2^{ème} AM en tant que support d'enseignement/ découverte de la langue et de ses aspects socioculturels p.105. (Annexe N°13).

Nous pouvons résumer que l'image apportent autant d'information, encore faut-il savoir la lire et la faire lire, son interprétation dépend de l'expérience du lecteur (lecture symbolique, exemple: la pomme est symbolique du paradis perdu pour les chrétiens). Didactiquement parlant, nous pouvons confirmer que toutes ces illustrations ne jouent pas le même rôle pédagogique. Aussi, elles ne présentent pas le même degré de conformité avec le contenu culturel des textes qu'elles accompagnent. Cependant, à travers notre analyse, nous nous sommes rendu compte que le présent manuel scolaire ne semble pas prendre avec rigueur ce rôle déterminant de l'illustration dans le processus communicatif. En effet, parmi les textes analysés, les textes p.99, p.105 ne sont pas en parfaite adéquation avec le contenu culturel des textes sans que les textes p.121 et p.140 ne sont pas illustrés malgré qu'ils sont chargés culturellement. (Voir annexe N°13)

II- Analyse des contenus des Projets du manuel scolaire de 2^{ème} Année

La division du contenu en projets, en séquences et en leçons et même les rubriques intégrés dans chaque leçon se présentent explicitement dans ce manuel pour faciliter leur réalisation et pour assurer l'acquisition des compétences. Le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne comprend trois(3) projets dont chacun se divise en séquences (voir Annexe N°9). Chaque projet s'articule autour d'un genre littéraire différent :

☒ Projet 1: Dire et jouer un conte (Annexe N°6)

Ce projet comprend trois(3) séquences :

Séquence1: Entrer dans le monde du merveilleux

Séquence2: Tout à coup..

Séquence3: C'est ainsi que...

☒ Projet 2: Animer une Fable (Annexe°7)

Ce projet est composé de deux(2) séquences :

Séquence1: Paroles de sages !

Séquence2: A vos bulles !(BD)

☒ Projet 3: Dire une Légende (Annexe°8)

Ce dernier projet contient deux(02) séquences :

Séquence 1: Personnes et faits extraordinaires

Séquence 2: Faits et lieux inoubliables.

Pour ce qui est du déroulement de ces séquences :

- **La négociation du projet.**
- **La compréhension de l'oral** dont le support est audio-visuel ou un texte à lire
- **La production de l'oral** dont le support est généralement des images.
- **La compréhension de l'écrit** dont le support est un texte écrit et c'est justement l'un de nos objets d'étude.

- **Les points langues** (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe) même ces dernières activités ne sont pas privées des supports authentiques, tous genres confondus.

- **Je m'entraîne** là où l'apprenant s'entraîne à la production écrite.
- **Mon Projet** qui est le fruit final de tout l'apprentissage
- **La lecture plaisir**, le support de cette activité est toujours un texte littéraire ce qui ne le différencie pas des autres textes. Or, sa richesse lui donne le privilège d'être un moyen d'enrichir le bagage culturel de l'apprenant.
- **Mon Test** qui est une évaluation.

Dans l'approche par compétence, l'évaluation avec ces différents types est sans contredit un élément clé de tout programme de formation. L'élève est nécessairement l'acteur premier de la construction de ses compétences. C'est également par sa participation à l'évaluation de ses apprentissages que l'apprenant développe son autonomie.

On remarque que :

- La dominance des activités écrites qui favorisent l'apprentissage linguistique centré sur les quatre points de la langue.

- Implication de l'élève en utilisant des titres qui contiennent le premier pronom personnel du singulier tel que: j'observe, je reuints...etc. ceci pour centrer l'acte d'apprentissage sur l'élève en lui donnant un rôle dans cet acte.

-L'intégration de l'évaluation et de situation d'intégration qui sont deux concepts fondamentaux dans l'approche par compétence. Dans ce manuel nous trouvons des évaluations formatives à la fin de chaque séquence.

La phase de la situation d'intégration, c'est un atelier où l'on initie l'apprenant à la rédaction de texte narratif bien définis et à y appliquer tout ce qu'il aura appris tout le long de la séquence. Ainsi qu'une étude de texte portant le titre « MON TEST » sans oublier la rubrique « Mon projet » à la fin de chaque projet.

Remarque: Si nous examinons les trois séquences du projet1 aux pages 22, p.40et p.56 nous trouverons pour ces activité de l'expression écrite où la première partie qui s'intitule « je m'entraîne » est devisée en quatre exercices de natures variées. La thématique abordée dans l'ensemble de ces exercices est celle déjà traitée durant cette séquence. Dans la page suivante, nous allons trouver la production écrite qui s'intitule « j'écris » devisée en deux(2) parties:

La consigne clairement formulée généralement en deux phrases en utilisant le pronom « tu ».

Des critères de réussite lui sont donnés selon le thème avec l'usage de majuscules, type de phrases, temps des verbes afin d'assurer le respect de la consigne. La nouvelle approche favorise l'autonomie de l'apprenant et implique l'auto-évaluation, il est nécessaire que ces deux concepts soit intégrés dans le manuel.

III- Analyse des pratiques de classe

Dans cette partie consiste à mettre en lumière l'aspect culturel dans le manuel scolaire de deuxième année moyenne en se référant à plusieurs éléments dans ce manuel scolaire tel que les textes, les images, les consignes des activités, Notre référent serait toujours la dimension culturelle dans l'apprentissage et de vérifier à quel point le choix des supports et des activités par les concepteurs puisse mener à l'enrichissement des connaissances culturelles et langagières de l'apprenant.

III.1- Les supports (sont-ils variés ?)

Le manuel actuel offre des textes de type narratif de différents genres: Conte, Fable et Légende (voir tableau1: Les différents contes du manuel scolaire de 2ème AM). Ces supports très riches en matière de vocabulaire, de style et de culture. Cette variété est un point fort dans le manuel. Elle permet de donner des résultats plus ou moins fructueux en matière de culture. A cet égard le manuel offre pour le professeur le choix de l'utiliser en toute autonomie en

fonction du contexte (niveau, besoin, motivation) mais aussi son contenu vise l'installation des compétences disciplinaires ou la compétence globale

« au terme du 2^{ème} palier. Dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs, en s'appuyant sur les compétences transversales. L'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit en adéquation avec la situation de communication, des textes narratifs. » (Plan annuel des apprentissages de la 2^{ème} A.M.)

En effet, le texte présente une double visée dans l'approche actuelle ; il pourrait être utilisé pour des fins linguistiques (compréhension de l'écrit) où l'apprenant peut exploiter son apprentissage graphique, morphosyntaxique, sémantique et lexicale de la langue française. Comme il peut être compté autant un dispositif pédagogique qui assure la médiation avec une culture étrangère. Les textes littéraires peuvent lui apprendre beaucoup sur les effets de mise en scène des participants, les comportements rituels, les attitudes ou les gestes qui sont propres à une culture particulière.

Citons que les textes peuvent avoir des fonctions:

*des **textes de fonction référentielle** (où se trouvent les informations encyclopédiques).

* des **textes de fonction instrumentale** (pour garantir l'efficacité de l'apprentissage).

*des **textes de fonction idéologique ou culturelle** (pour assurer la transmission des valeurs de référence).

*des **textes de fonction documentaire** (pour mettre, à la portée des illustrations, des objets d'apprentissage).

Les textes littéraires constituent d'excellentes passerelles entre les cultures, puisqu'ils sont des révélateurs privilégiés des visions du monde: Les œuvres littéraires peuvent constituer une voie d'accès à des codes sociaux et à des modèles culturels, l'enjeu d'approcher les faits culturels présents dans les textes littéraires est de voir comment chaque locuteur utilise des faits de sa culture pour agir et se manifester.

Nous avons remarqué la présence de la culture algérienne imposant une idéologie nationaliste conte et fable berbères de Kabylie, Légende des bédouins et des Touareg, ainsi que, Kalila wa Dimna du fabuliste « Ibn Al Muquaffa » et Fable d'orient. Le manuel en question propose, de prime abord, à travers ses thématiques, une interculturalité où prédomine largement la culture étrangère. On cite différentes sources des récits: des contes populaires roumains, français, allemand, chinois, indien pour faire apprendre aux élèves différentes versions et airs des peuples étrangers. Autrement dit, le caractère interculturel à travers la diversification des textes choisis ont été pris de plusieurs pays du monde. Le texte est omniprésent dans la

conception du manuel de la 2^{ème} AM. Ce dernier propose un mélange de textes en prose sauf ceux des pages 80, 96 et 101 qui prennent la forme d'un poème. Donc on peut signaler le caractère interculturel à travers la variation et la diversification des sources.

Nous constatons que :

A-Auteurs des textes: Suite au classement des textes par auteurs, nous avons constaté la présence d'écrivains français, d'écrivains algériens d'expression française et enfin d'écrivains francophones en général. Parfois d'auteur anonyme (p.53, p.99, p.116, p.121, p. 128, p.199 p.140). La représentativité des écrivains français semble être dominante. Une telle dominance, nous permet de dire que ce choix est certainement voulu par les auteurs du manuel, pour au moins offrir aux apprenants l'occasion de côtoyer les grands écrivains et leurs écrits qui ont acquis une audience internationale et de découvrir l'une des plus grandes littératures universelles, la littérature française. L'étude de ces textes permet aux apprenants d'accéder à la culture étrangère car l'œuvre littéraire incarne les traditions, les mœurs et les coutumes de l'époque et de la société d'origine. Elle est un témoin du contexte socioculturel des peuples. Le texte permet d'accéder à un sens plus précis, réduit la polysémie de l'image.

B-Illustrations: tout manuel doit comprendre une gamme variée d'illustration, nous avons remarqué une variété d'illustration: dessins, BD, images, photos-romans, vignettes. Elles jouent un rôle pertinent par rapport aux objectifs assignés pour l'apprentissage par exemple dans l'activité de lecture, l'illustration joue un rôle parfois indicatif afin d'émettre des hypothèses de sens, explicatif, et esthétique dans l'activité de compréhension, ainsi qu'au contexte socioculturel, donc l'apprenant en consultant son livre doit se séduire et aurait plaisir, en même temps il doit découvrir la culture de l'autre à travers les images.

Les illustrations qui accompagnent les exercices apportent un complément d'information et facilitent la compréhension, incitent l'expression et permettent de deviner le sens voulu.

C-La valeur culturelle du conte

L'apprentissage d'une langue étrangère veut dire entrer en contact avec une nouvelle culture, établir ce parallèle nécessitent des supports comme les textes littéraires.

Alors, le conte en tant que genre littéraire, est à la fois ambassadeur de la langue et de la culture dans une classe de FLE.

L'utilisation de diverses versions du conte en classe de FLE offre aux apprenants un moyen de déplacement dans l'espace et le temps. En effet, le conte est un élément universel qu'on retrouve dans toutes les cultures, les civilisations véhiculant les modes de vie, les traditions et les valeurs d'un peuple à toutes les époques. Chaque conte reflète donc les particularités de la culture à laquelle il appartient comme le déclare le psychanalyste Marc-Alain Descamps: « *un conte est vivant, car il est le miroir de l'âme d'un peuple* » (Marc Alain Descamps. P.01 [Document électronique]). À travers la variation des contes, l'apprenant peut éviter ce qu'on appelle "le choc culturel" parce que le conte lui permet de s'inscrire dans plusieurs cultures et de prendre conscience de la différence avec l'autre. Il donne également à l'apprenant l'occasion de construire de nouvelles connaissances basées sur la richesse de sa propre culture. Ainsi, le conte aide l'apprenant à être un citoyen du monde capable d'accepter les autres et de s'intégrer facilement dans un groupe multiculturel. En d'autres termes, le conte développe "le savoir-vivre ensemble".

Les contes ont des bienfaits sur le côté psychologique de l'apprenant car ils stimulent son imaginaire et sa créativité. Ils invitent aussi les apprenants à avoir des idées positifs sur leurs avens à travers les fins heureuses. La diversité des thèmes traités dans les contes entre le bons et le mauvais. Ainsi, le conte peut aider l'apprenant à faire face à ses peurs et ses problèmes et à les résoudre, son utilisation à des fins didactiques contribue certainement à la motivation, à la formation et à l'épanouissement intellectuels des apprenants, il vise à amener chaque apprenant, tout d'abord à réfléchir sur sa propre identité culturelle, puis prendre conscience de l'existence d'autres cultures, il le rend prêt à comprendre et à accepter la différence. Le texte narratif est un transporteur d'une culture donnée car celui qui écrit ne peut être dissocié de son contexte socioculturel, Cela n'empêche pas l'enseignant d'être vigilant et averti pour bien sélectionner, et d'inciter les apprenants à interpréter le texte en fonction de leur expérience personnelles et de développer parallèlement la compétence interculturelle.

Les Grands thèmes culturels dans les textes

-Il y'a une représentation du travail de la terre et des paysans ce qui a longtemps marqué les Français dans un texte écrit par Jean De La Fontaine intitulé « Le laboureur et ses enfants » à la page 145, la culture du travail de la terre n'est généralement pas connue par tous les apprenants, le texte transmet à la fois une valeur qui est le travail et une culture qui peut être étrangère pour le lecteur.

-A la page 31, le conte algérien qui n'est pas intitulé reflète la vie des gens du village, le vocabulaire le montre: Berger, troupeau, loup, colline. La vache des orphelins à la page 50. Donc On accorde une grande place aux villageois dans le manuel scolaire, on met en valeur ce qui caractérise ces gens.

| Les contes | Les auteurs | Les projets |
|---|--|-------------|
| La vache et le chien Le bûcheron honnête Le petit garçon et la sorcière | Conte arabe Natha Caputo Emmanuelle Le Petit | Séquence 1 |
| La fille de pêcheur Un homme malhonnête Les deux sœurs et les fées | Conte populaire raumain Natha Caputo Charles Perrault | Séquence 2 |
| Le pêcheur et sa femme Loundja la fille du roi Le renard et le lion | Conte d'Algérie Extrait de conte d'Algérie Jean Muzi et Gérard Franqui | Séquence 3 |

Tableau n° 1: **Les différents contes du manuel scolaire de 2ème AM.**

-les valeurs morales

Le manuel scolaire est très riche en textes littéraires qui ont des finalités éducatives, intellectuelles et morales. Une lecture attentive permet de déceler une morale qui tourne principalement autour de la solidarité (L'âne et le chien p.145, Les pigeons et le filet du chasseur p.150, la colombe et la fourmi p.66), l'honnêteté (l'histoire du monteur berger P31), la liberté individuelle et ses limites (Le loup et le chien p73). Ce sont les thèmes principaux du projet1et2. La moralité précieuse dans le manuel est le travail. Plusieurs supports la mettent en jeu, nous allons citer: Le laboureur et ses enfants à la page 145, La fourmi et la cigale à la page 96.Le travail est une valeur à inculquer carrément dans le domaine éducatif, d'ailleurs l'une des objectifs de l'enseignement, c'est de créer un citoyen travailleur qui va servir son pays. Sachant que c'est une culture. Ces grandes valeurs humaines sont carrément à imiter, ce manuel ne manque pas de textes algériens, de ce fait, ces

textes véhiculent une composante transculturelle. Il faut rappeler que les textes cités ci-dessus ne sont pas vraiment loin des valeurs de notre culture. Dans cette perspective, nous sommes dans l'interculturalité.

Dans l'approche par les compétences et dans une démarche de résolution de situations problèmes et surtout dans le programme officiel du deuxième palier du cycle moyen (le texte narratif constitue la ligne directrice de tous les apprentissages), ce dernier est élaboré afin de permettre de lire, de comprendre et de s'approprier aisément les concepts qui conduisent la mise en œuvre du programme dans la perspective d'une transposition pédagogique la mieux efficace que possible en classe.

III.2- Les activités et leurs consignes (y'a-t-il une variété d'exercices visant la compétence interculturelle ?)

Lorsqu' on a pour but d'instaurer des compétences langagières, cela demande de s'appuyer le plus souvent sur le support linguistique de l'apprentissage d'une langue étrangère ce qui signifie parler du manuel scolaire en classe de langue. Les apprenants n'ont pas seulement besoin de connaissances et de compétences grammaticales, mais ils doivent également avoir la capacité d'utiliser la langue en question dans des situations sociales et culturelles données. L'apprenant doit être toujours impliqué dans la construction de son savoir et lui proposer des situations problèmes à résoudre, des situations qu'il peut rencontrer dans la vie de tous les jours. Quand un élève présente de faibles performances scolaires malgré un potentiel intellectuel normal, on le considère en difficultés d'apprentissage.

Après l'analyse de toutes les activités qui apparaissent dans ce manuel nous trouvons que les textes-supports de l'activité de la compréhension orale ne sont pas accompagnés d'image, le pouvoir projectif de l'image est important dans la compréhension des informations culturelles véhiculées, habillement, gestes, les lieux, les objets et le décor. Le texte écouté ne fait que diriger l'apprenant entre les signifiés de l'image, le plus souvent dans un morceau de dialogue (la parole et l'image sont dans un rapport complémentaire) comme le précise Barthes, R. 1964, pp.43-44.

La compréhension et la production orale

La consigne et sa compréhension constituent et demeurent un rôle important dans le déroulement de la séance, par conséquent elle sera le point d'évolution de tout apprentissage qui influe effectivement sur l'échec et la réussite scolaire. Adresser une consigne aux apprenants est un travail qui nécessite une certaine réflexion concernant la réalisation de la consigne, le traitement de la consigne, les objectifs visés en priorité à leur niveau cognitif. Donc, pour qu'une consigne soit effective, l'enseignant doit viser le développement, la mise en place de comportements chez les apprenants pour qu'ils acquièrent une méthode autonome dans le traitement de la consigne.

En examinant toutes les activités de la compréhension et production orale du manuel scolaire nous pouvons remarquer:

1- L'absence totale de la compétence culturelle dans les consignes de la compréhension et la production orale, citons à titre d'exemple au Projet I, séquence 1 (p. 11 sur le conte « la vache et le chien », le conte p.12 sans titre), les consignes sont plus sur le cadre spatiotemporel (où et quand s'est déroulée la scène ?) et les personnages de ce conte (quels sont les personnages ?) sans aller vers la lecture symbolique de (vache, sorcière) du conte ni la biographie de son auteur. Les consignes devraient être variées et motivantes pour favoriser une meilleure compréhension de la tâche demandée.

2- Notons aussi qu'il n'y a pas d'illustrations à toutes les activités de compréhension orale du manuel scolaire malgré les fonctions et le rôle que joue l'image dans l'approche du sens et dans la motivation de l'apprenant par le plaisir que lui procure les illustrations.

3- Nous remarquons aussi qu'aucune activité pour l'évaluation du culturel à l'oral dans ce manuel scolaire (ni à la compréhension- ni l'expression oral).

Donc nous concluons que la compétence intellectuelle à l'orale n'est pas prise en charge dans ce manuel ni dans les consignes des supports qui permettent de la travailler ni dans les évaluations et pour les illustrations elle est quasiment inexistantes. Les activités de compréhension et de production proposées sont structurées où L'apprenant trouvera des situations d'apprentissages qui n'apparaissent pas bien diversifiées.

La lecture prends son importance à travers le rôle qu'elle joue dans le développement culturel et intellectuel chez l'individu, c'est l'activité sur laquelle se base les autres

apprentissages et l'installation des compétences culturelles et linguistiques chez l'apprenant. Donc l'utilisation des textes littéraires en classe de FLE paraît particulièrement appropriée vu que la langue est travaillée. Le fait que la langue et la littérature maintiennent une relative autonomie par rapport aux conditions de production et de réception, elles (s') élaborent et (se) transmettent les rites et les mythes sociaux. Alors, les textes littéraires, avec leur diversité, peuvent devenir un instrument très important d'installation, d'acquisition et de perfectionnement de la langue. Le lecteur fait ses prévisions des connaissances sociolinguistiques et socioculturelles.

Les activités de la lecture dans ce manuel scolaire de 2^{ème} Année Moyenne doivent être au service de l'installation d'une compétence culturelle chez les apprenants, malheureusement malgré que les textes de ce manuel scolaires sont des textes narratifs (chargés littérairement) ses activités visent plus les éléments périphériques (titre du texte, nom de l'auteur sans cité sa bibliographie) que culturels: toutes les consignes de lectures (compréhension de l'écrit, lecture-entraînement et lecture plaisir) n'invitent pas les apprenants à dégager les traits culturels qui sont présents dans les textes. En plus, nous constatons que l'ordre de présentations des questions est si significatif étant donné qu'elles suivent une progression cohérente qui aide les lecteurs à mieux comprendre les textes en suivant l'enchaînement de leurs grandes unités porteuses de sens mais l'étude de ces textes littéraires dans les séances de lecture n'est pas profondément exploitée: consigne sur les lieux, les événements et absence des questions qui viseraient l'aspect culturel dans le texte narratif. Il n'y a pas la compréhension fine qui consiste à porter un jugement et qui enseigne la capacité à proposer une interprétation du texte. Il n'y a pas de confrontation des indices du texte, sa propre culture et les informations construites.

Activité de la compréhension de l'écrit

La compréhension de l'écrit est l'une des compétences fondamentales pour l'apprentissage de la langue, elle exige des capacités mentales que l'apprenant: en saisir le sens littéral et en assimiler le message. L'activité de la compréhension de l'écrit a pour objet l'orientation de l'apprenant progressivement vers le sens du texte, à l'aide de son enseignant qui n'a pas le rôle d'intermédiaire entre le texte et l'apprenant, mais il est plutôt guide puisqu'il montre, à l'apprenant, les outils permettant de saisir le sens d'un texte. Il est important que les consignes transmises aux apprenants soient clairement exprimées pour faciliter l'élaboration de cette

activité qui est une tâche dynamique englobant des objectifs fondamentaux (de la communication, culturels, et linguistiques). La compréhension de l'écrit et à toutes les consignes qui l'accompagnent permettent aux apprenants d'exploiter leurs connaissances, de contrôler leur acquis et d'améliorer leurs performances. Elles provoquent l'interaction dans lesquelles les apprenants devraient à la fois lecteurs, décodeurs et producteurs, Il existerait donc une relation complémentaire et mutuelle entre la consigne écrite et l'évaluation de la compréhension des textes. On analysant ce manuel nous trouvons :

- Dans le Projet 1 les neufs (9) supports-textes sur le conte, il ya trois(3) dans chaque séquence dont un(1) pour la lecture plaisir.

Dans chaque séquence il ya une variété de contes de pays différents: conte algérien, conte populaire roumain, conte arabes.ect...

En analysant ce projet, nous constatons que:

Les concepteurs du manuel de 2AM ont proposé aux apprenants une multitude des consignes qui ont atteint une somme importante, elles subdivisent entre les consignes relatives à l'étude des points de langue et celles qui sont relatives aux textes proposés mais nous avons remarqué qu' aucune consigne sur les traits culturels.

La consigne peut recouvrir de nombreuses formes. Cette multiplicité fourni eaux enseignants de faire un choix adapté aux situations d'apprentissage: le QCM (abréviation de questionnaire à choix multiple), Le QCM fournie aux enseignants une correction (automatique, objective,...). Les consignes ouvertes (à réponses ouvertes elles permettent d'obtenir des réponses spontanées, de recueillir des avis détaillées,), les consignes fermées pour collecter simplement des informations). Dans notre recherches nous cherchons les traits culturelles dans les consignes de toutes les activités des trois projets de ce manuel scolaires.

-La séquence 1: le support-texte « un bucheron honnête », riche culturellement, est présenté en deux parties, chacune dans une séquence (1et2) pp.13-29 avec des consignes proposées par les concepteurs du manuel qui ne traites aucun point culturel puisqu'elles n'invitent pas les lecteurs(apprenants) à réfléchir sur le contenu culturel ni au traitement globale du texte, Nous récapitulons les consignes qui accompagnent les textes dans les activités de lecture de ce manuel scolaire dans ce tableau :

| | |
|---|-------------------------------------|
| Quel est le titre de l'histoire ? | Elément périphérique |
| Quels sont les personnages ? | Elément périphérique |
| Où se passe la scène ? | Lieu, cadre référentiel de la scène |
| Quand se déroule la scène ? | Temps |
| Par quelle expression commence cette l'histoire ? | Situation initiale |
| Que se passe-t-il ? (actions / événements) | Action / événement |
| Quelle est la fin de l'histoire ? | Situation finale |

Tableau N°2: les consignes d'exploitation d'un texte narratif

Toutes les questions guident l'apprenant à imaginer dont est peinte la scène, de préciser le cadre spatio-temporel dont est peinte la scène et relevez les éléments qui permettent de situer l'époque, lieu de cette scène.

-**La séquence 2:** le support-texte « Loundja, la fille du roi » p.47, un conte de la culture algérienne. Nous constatons que:

- Ce texte sans auteur (anonyme) dont son illustration ne montre pas le patrimoine vestimentaire algérien donc l'apprenant ne s'identifie pas totalement.

- Pas de symbolique dans la lecture.

- la première lecture de ce conte nous amène à dire que cet extrait de conte est chargé de traits et indices culturels de la culture algérienne qui est la culture de l'apprenant, mais on constate que les consignes qui accompagnent le texte ne traitent pas l'analyse culturelle du texte donc l'aspect culturel est carrément négligée

Consignes proposées pour le Projet 1

Nous proposons à titre d'exemple dans l'activité de compréhension de l'écrit pour ce texte :

1-On aurait du mettre des consignes sur l'origine et la signification du prénom « Loundja »:

-Est-ce un prénom d'origine arabe qui appartient à notre culture ?

- connais-tu d'autres prénoms pareils ? Cite quelque un ...

2-proposer des activités de réflexion :

- cite des prénoms français ? (Hélène) Cette comparaison des prénoms étranger et arabe met l'apprenant dans des situations problèmes. L'apprenant constatera la différence entre les deux cultures et la compétence culturelle commence à être construite chez eux.

3- On aurait du mettre dans le titre le vocable « SULTAN » au lieu du mot « Roi » puisque dans la culture arabo-musulmane le mot « Sultan » a une symbolique plus que « roi », c'est un titre donné au souverain de l'ancien empire turc et à certains souverain musulmans et l'apprenant déduira une moralité derrière le conte pour fixer la compétence culturelle.

Dans le **Projet 1**: Les textes véhiculent une situation d'interculturalité entre la culture originale de l'apprenant (algérienne) et la culture étrangère. La culture original est représentée par l'onomastique des prénoms comme « DJOHAR » p.50 qui signifie une perle, et la culture étrangère est présentée à travers l'onomastique des prénoms comme Hélène p.62, dans ce cas la l'apprenant gagne un savoir culturel sur l'histoire.

Projet 2 :

Dans le projet 2 consacré à la Fable

Nous constatons que ce projet fait découvrir à l'apprenant le lexique de la bande dessinée et à écrire un dialogue d'une Fable plus que l'étude des traits culturels qui sont présent dans les images et la morale, prenons à titre d'exemple l'instrument musical dans l'image p.96 qui montre le patrimoine musicale mais aucune question à ce propos dans ce texte. Nous remarquons que le seul indice culturel dans un petit paragraphe (Le sais -tu ?) comme synthèse à la lecture du texte p.68 qui pourrait conduire à un exercice d'ordre (inter)culturel. (Voir Annexe n°12.)

Nous constatons que Toutes les consignes des textes sont Qui? Fait quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? Aucune consigne visant les compétences culturelles. Ou qui fait appel à la culture livresque de l'apprenant pour tester sa connaissance sur les auteurs et les fabulistes et susciter la curiosité de celui qui la méconnaît pour qu'il aille chercher des informations supplémentaires sur ce personnage central de l'histoire.

Projet 3

Dans le projet 3 consacré à la Légende les consignes sont pareilles au projet précédent. Les supports-textes sont très riches par les traits culturels mais il n'y a aucune exploitation des compétences culturelles, prenons à titre d'exemple le texte le texte p.105 qui traite le patrimoine culturel algérien Yennayer (Annexe N°13).

Donc ces consignes destinés aux apprenants montrent que la culture est plaquée, aucunes consignes pour extraire les mots chargés de culture de l'implicite à l'explicite, l'aspect culturel dans ces dernières est toujours marginalisé, il est considéré comme facultatif et il est au service de la langue, alors que, c'est la langue qui est au service de la culture.

A la lumière de cette analyse, il est possible d'avancer que les consignes accompagnants les textes délimitent le champ d'intervention pédagogique des enseignants, plusieurs aspects culturels sont marginalisés car les consignes sont beaucoup plus centrées sur la compétence linguistique que sur la compétence interculturelle. Certes, on note la présence de quelques images portant sur des faits culturels, ce qui veut dire que la composante culturelle des textes n'est pas définitivement exclue, mais la conception méthodologique du manuel scolaire ne permet pas à l'interculturel d'être pleinement pris en charge. Donc, nous déduisons que La compétence interculturelle présente dans la diversité de supports-textes mais absente dans les consignes proposées dans les activités de la compréhension de l'écrit du manuel scolaire de 2^{ème} année moyenne. L'enseignant à, en effet, une grande responsabilité: concevoir une consigne compréhensible et adaptée. Il devrait prévoir avec précision le choix des textes et les consignes qu'ils s'accompagnent.

Les activités d'évaluation

A la fin de chaque projet les apprenants sont invités à réaliser leur projet où ils vont faire une sélection d'une Fable parmi plusieurs dans la bibliothèque de l'établissement.

La rubrique Mon projet:

En lisant le travail demandé dans la rubrique MON PROJET nous constatons que

Dans le Projet 1:

Les concepteurs ont choisi pour cette activité une histoire à jouer (une saynète).

La saynète est un texte dramatique, car ce texte est fondé sur des dialogues et prévoient que l'histoire sera illustrée par des acteurs.

En général, ce texte adopte la structure de la narration, soit une situation initiale, un élément déclencheur, des péripéties, un dénouement et une situation finale.

Ce qu'on remarque c'est qu'il ya une partie de l'histoire: un dialogue au lieu d'un conte en entier ce qui ne motive pas les apprenants et ne fait pas sortir leurs imaginations ni exploser leurs créations d'acteurs dans ce jeu.

Dans le **Projet 2** :

Nous avons remarqué des failles très importantes, l'apprenant est invité à réaliser une planche de bande dessinée à partir d'une Fable mais les concepteurs de ce manuel ont oublié de citer dans les consignes: la morale et le nom de l'auteur de la fable! P. 98 (Annexe N°14) cette négligence montre bien que la compétence interculturelle est présente implicitement dans les consignes des activités de ce manuel scolaire.

Dans le **Projet 3**:

L'apprenant est invité à la p.139 à rapporter par écrit une histoire d'un lieu et d'un fait légendaire, les consignes dans ces activités ne visent pas la compétence culturelle.

Proposition :

Projet1: Il aurait fallu laisser à l'apprenant de choisir le conte à jouer pour plus de motivation et d'imagination dans le choix du décor... et voir par quelle culture est-il influencé ?

Projet 2: une fable à jouer avec le décor pour montrer culture vestimentaire et comportement...

Projet 3: une légende à jouer montrer le patrimoine vestimentaire p. 140.

L'écrit

Sans lecture l'écriture n'a pas de sens ou valeur. La communication écrite exige d'être lisible et compréhensible, le vocabulaire utilisé plus élaboré que dans une communication orale. C'est une compétence de communication qui se définit comme la capacité de communiquer

dans une langue. Dans les nouvelles approches la compréhension et la production écrites s'inscrivent dans une situation de communication :

Communication et culture sont deux aspects interdépendants de la langue, et l'approche communicative n'a de sens qu'à condition d'être étroitement liée à un contenu culturel.

Comme la langue véhicule une culture et une identité, elle sert à l'écrit à transmettre la compétence culturelle. Consultant le manuel scolaire nous constatons aucune trace visant à l'installation d'une compétence culturelle dans les consignes ni dans les indicateurs de réussite (critères de réussites) de la production écrite.

En l'examinant le **Projet 3**

Dans les rubriques « je m'entraîne », qui prépare l'apprenant à l'écrit, nous pouvons remarquer :

- Dans le texte p.119 « La légende d'Icare » qui est tirée de la Méthodologie grecque, si le prof n'a pas une formation culturelle il ne pourra jouer son rôle d'expliquer les traits culturels de cette légende, donc il faut instruire le professeur pour instruire l'élève. On remarque aussi que les consignes présentées sont sur les éléments périphériques seulement. Un exercice à trous est présenté pour l'écrit. Donc l'apprenant ne fait aucune recherche sur cette légende pour réaliser sa production écrite.

-Dans le texte: Bel Abbès P.138 (Annexe N°15)

Cette légende d'Algérie est présentée sans illustration de la ville de Sidi Bel Abbès (nous avons déjà montré l'importance de l'image), les consignes sont toujours sur les éléments périphériques et montrent implicitement la compétence interculturelle.

Dans « MON TEST »

Cette activité d'évaluation est explicitement intégrée dans le manuel pour assurer le principe de la nouvelle approche qui est celui de l'implication de l'apprenant dans l'acte de la construction de ses savoirs. Elle a pour but de vérifier le degré d'acquisition et de permettre à l'élève de manipuler ses acquis.

Dans le Projet 1

MON TEST p.62 du manuel scolaire est une étude de texte avec huit(8) questions et une question pour l'écrit.

En analysant ces (8) huit questions nous constatons que ce sont des (QCM) questions à choix multiples, vrai /faux, exercice lacunaire. Deux exercices consacrés seulement aux points de langue.

Dans B j'écris: activité où l'apprenant imagine son histoire et l'écrit, les indicateurs (critères de réussites) ne visent pas l'aspect culturel, ils concernent les points de langue seulement, le « Hansel et Gretel » des frères Jacob et William Grimm, aucune consigne pour fixer la compétence culturelle chez les apprenants (voir Annexe n° 17).ce texte véhicule une situation d'interculturalité entre la culture étrangère et la culture originale de l'apprenant à travers l'anosmatique du prénom Hansel et Gretel. Par conséquent, ce texte comprend un vécu socioculturel dont les concepteurs de ce manuel ne l'ont pas traité lors de la conception des consignes des activités de la lecture qui réside dans les modalités de la vie quotidienne comme la maltraitance de la marâtre qui est dans la culture a travers les contes étrangers (Cendrillon, Blanche Neige) ou les contes arabe (La vache des orphelins) et la moralité derrière l'histoire .

Dans le Projet 2

MON TEST p.101 nous constatons que ce sont les mêmes types de consignes pour le Projet précédent.

Dans le Projet 3

MON TEST p.142 du manuel, toujours le même style de consignes que les Projets précédents.

-Dans « **B Ecrit** » p.143. Les phrases de l'histoire (dont l'auteur n'est pas cité) sont présentées à l'élève en désordre. Si les concepteurs ont présentés toute la légende du rossignol avec sa source et le nom de l'auteur, cela aurait enrichi plus la culture de l'apprenant sur l'origine de cette légende et serait plus motivant pou lui (Annexe N°16).

S'il faut noter modestement l'une des lacunes de ce support, c'est qu'il n'y a aucune question qui vise le travail d'une valeur culturelle explicitement même si le culturel domine dans le texte. Donc, c'est à l'élève de décortiquer son texte ce qui n'est toujours pas possible avec un apprenant d'une langue étrangère.

Enfin, nous trouvons que ces textes sont riches dans tous les sens, mais il reste à l'enseignant de gérer intelligemment son activité et travailler surtout l'aspect culturel car seul le texte et le manuel élargissent l'imaginaire de l'apprenant et favorisent une ouverture sur toutes les cultures.

Parmi les inconvenants que nous avons aussi remarqués dans ce manuel nous citons:

L'apprenant n'est confronté à aucune situation-problème. Donc aucune curiosité intellectuelle ou culturelle n'est mise en jeu. De ce fait, la progression ainsi proposée ne cherche nullement à pousser l'élève à réfléchir ou à agir sur la culture. Par ailleurs, l'apprentissage ainsi établi ne répond pas aux besoins des apprenants et à leurs attentes.

Contrairement au principe de l'autonomie d'élève que l'approche par les compétences introduit dans les situations d'apprentissage, ce manuel scolaire rend l'élève dépendant de son enseignant. Aucune activité n'interroge sa propre créativité.

Le processus d'enseignement/apprentissage ne considère pas la langue comme un système linguistique seulement mais elle reflète l'image de la vie quotidienne de la société qui la parle. Dans ce contexte, il est bien demandé d'intégrer les représentations des deux langues maternelle et étrangère dans les activités pédagogiques parce que les deux cultures participent en équivalence dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une manière que l'apprenant doit prendre conscience de sa culture d'origine pour qu'il puisse aller vers l'autre et reconnaître ses spécificités.

Dans mon analyse du manuel, la composante dite socioculturelle présente dans le manuel de 2^{ème} AM ne renseigne pas à propos des faits historiques, personnages de notre culture, fêtes populaires algérienne, généralités et particularités géographiques comme Hammame Maskhoutine à Gelma, K[^]ala Bani Hammade à M'sila etc.

L'enseignement de la dimension interculturelle reste insuffisant dans ce manuel qui ne prend pas entièrement en compte les éléments comportementaux en tant que composantes de la compétence qu'il cherche à développer.

IV- L'impact (l'ajout de la formation culturelle de l'enseignant sur /à la motivation de l'apprenant

L'enseignant se perde dans la pédagogie des manuels qu'il utilise s'il n'est pas suffisamment formé sur tous les plans. Les jeunes professeurs s'adaptent à un stage professionnel, parce qu'ils possèdent des compétences techniques et sans difficultés relationnelles avec l'entourage professionnel. L'éducateur en conclut qu'en situation de travail, le plan relationnel doit être privilégié dans son action éducative. Ainsi conçue, elle est un savoir professionnel.

Le « faire » de l'éducateur repose sur un savoir pour donner ce fameux savoir-faire.

Par ailleurs, il est important que l'enseignant qui est un éducateur de profession ait des connaissances sur le plan interculturel, une maîtrise des faits de civilisation des peuples et surtout leurs faits culturels. Il s'agit pour lui d'avoir toutes les capacités indispensables ; aussi de communiquer ces capacités à ses apprenants. Il ne peut atteindre ces objectifs que s'il est compétent sur le plan interculturel, il est évident que la présence d'un tel enseignant expérimenté conduit l'apprenant vers une motivation intrinsèque voir même la recherche de sens des apprentissages, cette motivation est déterminée par :les conceptions qu'il a de l'école, des études, le plaisir que lui procure l'activité et par les perceptions qu'il a de lui-même (estime de soi, confiance, sentiment de compétence, de l'activité proposée(valeur, contrôlabilité).

L'amélioration de la qualité de la formation culturelle des enseignants est la clé de l'enseignement de la langue et de la culture car le contenu de l'enseignement culturel est vaste et couvre un large éventail de domaines: la qualité des méthodes d'enseignement, du matériel pédagogique et la qualité des enseignants jouent un rôle déterminant dans l'effet pédagogique. La préparation des séminaires de formation culturels qui répondent aux exigences de qualité est une question importante qui nécessite une solution urgente. Selon l'approche interculturelle, il ne s'agit plus d'apprendre aux élèves à parler de la même manière qu'un locuteur natif mais selon cette approche il est important de considérer les élèves comme des futurs locuteurs interculturels. L'enseignant formé culturellement vise à un apprentissage interculturel réussi, c'est à travers sa bonne formation culturelle que l'apprenant va devenir plus conscient de sa propre culture. sa capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre la culture de l'apprenant et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels lui permet de conduire cet apprenant au-delà des stéréotypées, d'accepter ce qui lui est inconnu et incompris, à s'ouvrir vers ce qui gêne parfois(choc culturel), le rendant responsable et acteur d'un monde désormais multiculturel qui exige une meilleure compréhension des cultures, une capacité de communication, une plus grande flexibilité, s'ouvrant à la culture universelle est susceptible de rendre ses capacités intellectuelles plus riches, approfondies et utiles et l'aide automatiquement dans son cursus scolaire et ses performances vont alors s'améliorer graduellement ce qui lui permettra sûrement d'avoir de très bons résultats, pour ne pas dire excellents, dans les diverses épreuves, notamment les épreuves officielles telles que le BEM ou le baccalauréat.

Pour pouvoir agir comme médiateur interculturel, l'enseignant doit acquérir des compétences interculturelles. Notamment la compétence interculturelle de distanciation est importante pour comprendre le fonctionnement et la relativité des représentations mentales et publiques des réalités culturelles.

IV.1- Choix des supports et leurs consignes (quels textes choisit-il ? Genre littéraire ou texte fabriqué ?)

Les outils didactiques pour l'enseignement-apprentissage interculturel doivent être conçus en fonction de critères de choix bien précis, les documents authentiques écrits et oraux qui sont jusqu'alors utilisés dans les cours de langue sont des matériaux qu'on peut les exploiter à condition de les utiliser pour des objectifs à visée culturelle, par la proposition des activités biculturelles. Maddalena De Carlo dans son ouvrage intitulé « *L'interculturel* » évoque le terme de l'authenticité des documents didactiques comme critère fondamental dans le choix des outils didactiques dans l'enseignement-apprentissage interculturel, en revanche, elle affirme la problématique de ces documents authentiques: « *L'entrée en scène des documents authentique, salués au début comme la panacée. S'est avérée, à la suite de réflexions ultérieures, plus problématiques que prévu1.* » (De Carlo, M. Op cité, P. 56) Ces documents authentiques doivent être en relation avec les thèmes retenus et adaptés au niveau des élèves.

Martine Abdallah Pretceille et Louis Porcher ont considéré la littérature comme un lieu emblématique de l'interculturel:

« La littérature est en effet, toujours, à la fois internationale (...) et enracinée dans une culture spécifique dont elle exprime précisément les traits caractéristiques. Pour l'enclenchement d'une pédagogie interculturelle, elle tient donc un rôle absolument singulier, irremplaçable, de communication, de partage, au plus profond des appartenances culturelles et des intimités personnelles » (Abdallah-Pretceille, M. 2004, p. 162)

Les textes littéraires permettent au lecteur de se distancier, de se méfier des évidences, de relativiser ses propres croyances culturelles. Les documents authentiques mettent l'élève face à un texte vrai issu de la langue réelle de la communauté, Ils permettent aux enseignants d'être plus proches des intérêts des apprenants, de leur vie quotidienne. Seul le document authentique est capable de mettre à la disposition des apprenants cette confrontation qui donnent accès à l'autre culture dans la classe de langue. Ainsi, la disposition du texte littéraire dans les manuels scolaires est très fructueuse mais ce qui donne de meilleurs résultats est l'authenticité de ce texte. Le texte authentique littéraire demeure alors un atout dans une classe de FLE.

L'adaptation des textes littéraires

Afin de concevoir un savoir enseignable à l'apprenant qui est au centre du processus d'enseignement apprentissage dans l'approche par compétences, les concepteurs prennent en compte son niveau global ainsi que ses besoins réels, ces facteurs interviennent lors de la conception du manuel scolaire au niveau du choix des supports qui doivent être proposés aux apprenants comme support d'apprentissage. Parmi les fondements de l'approche par compétences c'est qu'elle préconise fortement l'exploitation de documents authentiques, entre autres, ceux relevant de la littérature, par opposition aux documents fabriqués. Cependant, au niveau des manuels scolaires on constate que ces textes dits authentiques ne sont pas à leur état brut, c'est signalé par la mention « d'après.. » qui précède l'intention du nom de l'auteur. En d'autre mot, il s'agit d'une intervention des concepteurs ou d'une didactisation de l'objet littéraire qui vise selon J. P. Cuq: « à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement.» Cuq, Op-cit, p 71.

Cette opération effectuée sur les textes littéraires est nommée: l'adaptation.

« Les matériels d'enseignement et d'apprentissage sont dits adaptés lorsque, au moment de leur fabrication, donc préalablement à leur utilisation, sont prises en compte une ou plusieurs caractéristiques particulières de leurs futurs utilisateurs et de leur situation.» Ibid, p 16.

Le texte adapté ou le produit de cette opération ne peut pas être qualifié de texte littéraire brut, ni de texte fabriqué, car il s'agit d'un document ou d'un texte didactisé d'origine littéraire, prenant en compte le niveau des apprenants pour lesquels ce texte sera destiné.

En passant par le processus d'adaptation, des modifications portant sur le vocabulaire, sur la syntaxe et même sur la structure du texte, les concepteurs veulent rendre le texte support accessible à la compréhension et plus abordable pour l'apprenant. Mais le texte original qui a été retouché et qui a subi des transformations peut perdre des passages entières qui focalisent l'attention sur les usages culturels

Le texte original (littéraire) est généralement un texte riche culturellement, que l'on peut exploiter sur différents plans, il donne une idée exacte du style de l'auteur, de la langue qu'il utilise tandis que le texte adapté trahit la pensée le style de l'auteur.

Donc, tout enseignant devrait savoir choisir des textes avec les thèmes qui suscitent la motivation des élèves et qui aident le développement de leurs compétences interculturelles. La communion que peut engendrer le texte narratif (texte modèle), nous éclaire sur l'importance du conte à l'école et nous montre à quel point il est indispensable dans l'enseignement d'une

langue étrangère, puisqu' il est à la fois source de motivation et de plaisir. Il permet à l'apprenant de se familiariser avec la langue étrangère, d'enrichir sa culture et d'assimiler avec sagesse tout ce qui est différent de sa culture d'origine. Source d'amour et de tolérance, le conte chargé des traits et d'indices culturels explicites sous forme des symboles: nom propres, couleurs, objets, lieux, des fêtes, des habits et des coutumes, devient finalement un outil agréable pour inculquer les plus belles valeurs du vivre-ensemble.

IV.2- Choix des activités et leurs consignes

La compréhension du texte et la signification des mots impliquent la maîtrise des composantes culturelles. Afin de construire la compétence culturelle chez les apprenants le professeur a comme objectif en premier lieu varier le contenu, aider et motiver ses apprenants à trouver les indices culturels en attirant leur attention au titre du texte, sa signification et s'il véhicule une situation d'interculturalité entre la culture étrangère et la culture originale de l'apprenant ,à sa source, ce qu'inculque l'image qui l'accompagne dans la culture arabo-musulmane ou dans les cultures étrangères, ensuite il explique ces traits culturels, et vérifie après si les apprenants peuvent les dégager par eux même. Les enseignants lors des activités de la compréhension de l'écrit doivent expliciter les mots et les expressions chargées de culture selon une méthode bien précise, élaborer des consignes qui chargées de culture de l'implicite à l'explicite, il faut aussi expliquer le mode de travail aux apprenants .nous proposons une fiche pédagogique avec des consignes traitant les points culturels du texte (Voir Annexe N° 20 du conte Hansel et Gretel) en le comparant au texte de la page 62 (Annexe n° 17,18) cité avant.

IV.3- Motivation des apprenants en face des supports choisis par l'enseignant

L'enseignant et l'élève sont les deux noyaux principaux de la vie scolaire. Tout ce qui provient d'eux a un impact majeur sur le déroulement des cours et les résultats scolaires obtenus. Donc, tout trouble intervenant entre les deux éléments cités n'est pas sans mauvaises conséquences, et il est utile de maintenir une collaboration solide émaillée de respect et d'échanges intellectuels objectifs. De plus, chaque professeur peut se distinguer par une manière de voir les choses et a une certaine visée objective et subjective envers son élève. Pour motiver l'apprenant et susciter le désir d'apprendre chez lui, il faudrait créer un lien d'amour entre lui et la langue française en lui présentant sa beauté, son prestige à travers le choix des supports-textes (texte type) qui comportent les principales caractéristiques du modèle textuel, par conséquent, le professeur est le maître à bord pour le choix des textes

littéraires qui simulent la motivation de son apprenant et met en œuvre toute son énergie et son enthousiasme pour atteindre ses objectifs. Certes, il ne s'agit pas d'enseigner aux apprenants l'ensemble des situations qui se prêtent à des malentendus culturels, mais il est possible d'entraîner les apprenants à prévoir ceux-ci et à en limiter les risques. C'est du reste l'objectif que doivent poursuivre les auteurs du manuel de français langue étrangère. Selon Vansteenkiste, Lens et Deci (2019) « *les personnes ont des comportements intrinsèquement motivés et autodéterminés quand les circonstances le permettent.* » (Vansteenkiste, Lens et Deci alain.battandier.free.fr Management d'équipes) consulté le 24-04-2019. Si l'on admet que la motivation est un ensemble d'émotions inter-reliées qui influencent le comportement, on peut prétendre aussi que les relations interpersonnelles des apprenants influencent leur motivation. Il est certes nécessaire que l'enseignant trouve des moyens attrayants pour motiver ses élèves. Nous pensons que l'exploitation de la chanson ou comptine en classe de langue comme support didactique a pour objectif de motiver les élèves en compréhension orale, et de leur donner l'envie d'apprendre à travers une approche plus ludique. A l'origine, la chanson n'est pas composée pour être utilisée en classe de langue. Sa première fonction, dans la société qui la compose, est d'amuser, de distraire, d'expliquer une histoire.

En outre, on peut faire recours aux documents authentiques tel que la chanson et en profiter comme lieu de fréquentation de la langue cible et de découverte d'une autre culture. Le professeur peut réserver une place privilégiée à la chanson dans sa classe pour obtenir une plus grande efficacité dans l'enseignement de la compétence de compréhension orale. C'est un dispositif adéquat qui permettrait de développer de principales compétences linguistiques et culturelles.

Nous concluons que: l'enseignant lui-même doit être motivé afin d'arriver à motiver ses apprenants car le manque de motivation de l'enseignant influence sur celles de ses apprenants. Cet enseignant, qui est l'animateur et le facilitateur de tous types de difficultés, doit varier les approches, les supports, ce qui lui incombe la responsabilité de préparer, reformuler et faire éclaircir les consignes par la flexibilité, la souplesse et l'adaptabilité du niveau des apprenants ce qui les rendent plus actifs et motivants et surtout, chercher à diversifier sa pratique pour rendre le cours et l'apprentissage plus agréable.

V- LE rôle familial et l'acte d'apprentissage

Dans la famille, le sujet reçoit son éducation sur les valeurs qui construisent des représentations de l'apprentissage, la façon d'élever le sujet se traduit dans sa façon d'apprendre. Pour une

prise en charge totale de toutes les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves qui apprennent une langue étrangère comme le français, l'enseignant se doit de rechercher comment ces derniers représentent cette langue et quelles sont leurs attitudes, celles de leurs familles et de leurs milieux dans l'apprentissage de cette dernière. Cela le conduira à mettre en place des stratégies qui permettront, d'abord d'influer sur les sentiments des élèves dans le but de développer chez eux le goût et le désir d'apprendre cette langue, ensuite de faire en sorte que leurs représentations de cette langue étrangère évoluent à travers une meilleure connaissance des objectifs culturels et communicatifs.

V.1- L'apport de la culture des parents (bilingue /trilingues) aux apprenants

Les niveaux culturels des parents est un facteur très important dans l'éducation des enfants. Les comportements et pratiques parentales influencent la motivation des apprenants ; leur implication dans la vie scolaire de leur enfant, leurs attitudes face à l'école, leur culture, leur style parental sont des indicateurs de la réussite scolaire

Plusieurs auteurs ont étudié le rapport entre le milieu socioculturel et la réussite scolaire, différents paramètres socioculturels influencent: l'origine sociale, les facteurs familiaux internes. Dans son rapport, Coleman insiste sur le milieu familial qui peut être préjudiciable à la performance de l'élève plus que la fréquentation d'une bonne école, certains auteurs affirment que les facteurs socio-économiques sont déterminants, d'autres soutiennent que ce sont les facteurs culturels, les pratiques éducatives ont un rôle sur la réussite. L'encadrement, les facteurs moraux sans lesquels le travail intellectuel ne peut se faire, les parents jouent un rôle moteur dans le processus d'enseignement / apprentissage de leurs enfants. La culture et la collaboration de ces derniers favorise l'épanouissement de leurs enfants, ils doivent s'appesantir sur l'éducation sans laquelle les enfants ne sauront devenir citoyens complets. La langue française constitue une langue fréquente dans la plupart des foyers algériens. Cela peut permettre au spectateur/apprenant de s'approprier la langue française et de la maîtriser sur le code oral mais nombre de parents n'ont aucune formation, les parents analphabètes habitant la campagne n'aident pas leurs enfants à apprendre leurs but principale c'est que leurs enfants sachent lire et écrire en langue maternelle. Ceux-ci ne participent pas à l'éducation de leurs enfants. Ce qui a un impacte négatif sur les performances scolaires des enfants puisque un enfant non guidé risque de se perdre sur le chemin de sa vie scolaire

Conclusion

L'interculturalité envisage la résolution de problèmes éducatifs liés à la confrontation de valeurs culturelles. En classe de langue, le développement de la compétence interculturelle doit faire naître le désir de comprendre la langue et la culture de l'autre. L'enseignant de FLE, l'élément motivant, joue un rôle important en tant que médiateur interculturel entre la langue et la culture cible et la langue et culture de l'apprenant, mais également entre le discours du manuel et l'apprenant pour expliquer les traits culturels qui sont présents implicitement dans ce manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne. ce passeur culturel accompagne l'élève dans la construction de son identité culturelle en créant des situations et des occasions significatives de découverte et d'expression de la culture tout en préparant l'élève à être ouvert sur les autres cultures dont le but est de le préparer à vivre par le biais de ses comportements dans un métissage de cultures. Une culture humaniste ou à ce que C. Puren a appelé la composante transculturelle de la compétence culturelle est fortement présente dont les principaux thèmes sont les valeurs morales, la solidarité, l'honnêteté, le travail...etc. Mais, notre lecture du contenu du manuel scolaire de 2^{ème} A.M nous a prouvé que l'apprentissage des valeurs interculturelles se fait de façon implicite.

Les suggestions et les recommandations

A l'issue de notre analyse, nous tentons de lancer quelques pistes pour aboutir à une meilleure prise en charge de l'aspect interculturel dans l'enseignement/ apprentissage. En ce qui suit nous allons proposer quelques suggestions pour l'innovation dans le manuel scolaire de 2^{ème} AM et l'amélioration du contenu de ce dernier:

Tout d'abord, nous allons rejoindre l'avis des enseignants de cycle moyen notamment ceux qui sont chargés de classe de 2^e AM et qui voient la nécessité d'une remise en question de ce programme pour élaborer une nouvelle réforme qui répond effectivement aux exigences actuelles en prenant en compte la compétence culturelle dans les activités orales et écrites.

Le manuel scolaire doit guider les apprentissages vers une concrétisation réelle et mesurable des objectifs prédéfinis. Elle doit être conforme aux attentes que le programme préconise en vue de matérialiser les différentes compétences ciblées et de faire de l'apprenant un acteur actif à l'intérieur de l'institution scolaire et par voie de conséquence, dans la société. Pour se faire, le choix des contenus doit s'effectuer en tenant compte de l'approche interculturelle, de la diversité des intérêts des élèves multiplier les thèmes, les activités et même les consignes et

les illustrations qui accompagnent les supports. Les situations d'apprentissage doivent être beaucoup plus authentiques ou proche de la réalité vécue par l'élève.

L'intégration de la compétence culturelle dans les documents sonores ou audio visuels pour renforcer l'enseignement de l'oral.

La compréhension orale est l'une des compétences les plus indispensables dans l'enseignement – apprentissage d'une langue étrangère. Cette activité repose sur des opérations mentales complexes, d'où la nécessité de l'introduction d'autres supports didactiques pour l'améliorer et pour faciliter l'axer au sens. L'utilisation de la chanson comme support didactique peut jouer un grand rôle non seulement elle crée une atmosphère plus vivant et attractif que tout autre texte, mais aussi grâce à la richesse culturelle et la diversité de l'apprentissage de langue étrangère en classe.

Nous proposons d'ajouter quelques pages à la fin du manuel scolaire sous le titre de: **dictionnaire culturel** qui contiendra tous les mots qui recouvre des traits culturels, sociaux, historiques, donc collectifs et qui peuvent avoir des signifiés identiques et des charges culturelles partagées différentes, ou bien des mots qui n'existe pas dans le pays de l'apprenant ou n'appelle pas la même symbolique, des idées associées aux fêtes et à certaines cérémonies

Exemple1: le mot « vache » désigne, en Inde comme en France, la femelle du taureau, mais sa Charge Culturelle Partagée diffère d'un pays à l'autre: en Inde, elle est protégée parce que sacrée, alors qu'en France elle est exploitée parce que nourricière.

Exemple2: les mots qui relèvent du bestiaire culturel, qui assignent des qualités ou des défauts à tel ou tel animal « fort comme un bœuf », « sale comme un cochon.

Exemple3: les mots qui désignent des inanimés culturels tel que: sourd comme un pot, dur comme une pierre.

Exemple 4: fête de Noël, évoquant le sapin, la bûche.

Il ne s'agit pas d'enseigner aux apprenants l'ensemble des situations qui se prêtent à des malentendus culturels, mais d'entraîner les apprenants pour éviter la mauvaise interprétation des implicites contenus dans le texte qui véhicule la culture de la langue cible. Nous pensons que l'idée du dictionnaire culturel favorisera l'éclaircissement des valeurs implicites de la langue qui constitue une voie d'accès à cette culture partagée qui crée chez l'apprenant un sentiment de Complicité, d'implication. De non différence du natifs plutôt de ressemblance

même de vivre ensemble « cohabiter » ce qui, d'après, Maddalena DE CARLO constitue l'objectif de l'éducation interculturelle de « faire ensemble » (coagir).

L'élaboration de cette vision culturelle avec ses mises en œuvre dans outillages didactiques et les pratiques de classe relève d'un programme de recherche qui reste à concevoir.

CONCLUSION

GENERALE

Conclusion générale

Nous avons essayé, à travers notre réflexion qui porte sur l'enseignement / apprentissage du FLE, de vérifier la présence de la dimension interculturelle dans le manuel scolaire de la 2^{ème} Année Moyenne et le rôle de l'enseignant dans l'explication de ses traits.

Après avoir défini les notions théoriques de notre recherche, nous avons analysé la dimension culturelle dans les supports de chaque projet proposé par les concepteurs du manuel scolaire en termes d'enseignement culturel.

Nous apportons des réponses aux questions que nous avons formulées en introduction, la compétence culturelle est omniprésente dans les supports textes du manuel scolaire, ses principaux thèmes sont les valeurs morales, la solidarité, le travail, l'honnêteté. La culture algérienne est exploitée dont la langue française est utilisée comme un moyen véhiculant chez l'apprenant les valeurs générale de sa culture. Il est ressorti de l'analyse des résultats via les réponses obtenues du questionnaire destiné aux enseignants que l'apprentissage des valeurs interculturelles se fait de façons implicite, la négligence de la compétence culturelle provoque la mal compréhension de ce genre de texte narratif riche culturellement.

Nous synthétisons que l'enseignement/apprentissage de la langue française est focalisé sur l'aspect linguistique beaucoup plus par rapport à la compétence interculturelle qui est négligée et n'a pas eu sa place méritée malgré la richesse du manuel du FLE en supports-textes favorisant cette compétence, ses activités ne relèvent aucun aspect culturel et en plus de cela nous citons le manque de formation des enseignants à l'interculturel.

Par la suite nous avons pu dévoiler les constatations suivantes:

- L'enseignants de français langue étrangère ne possède pas toujours les bons outils pour transmettre et enseigner une éducation de l'interculturel.
- Les enseignants déclarent que le programme enseigné ne leur permet pas d'entamer la compétence interculturelle particulièrement la culture cible.
- La finalité d'échange avec les cultures et les civilisations étrangère que la loi d'orientation de l'éducation nationale vise dans le référentiel général des programmes semble très loin de la réalité vécue en classe de langue. Il n'ya pas d'enseignement de la culture au sein de la classe dans les séances de compréhension de l'écrit ni de lecture malgré que les supports –textes sont

riches des traits de la culturalité, aucune consigne dans les activités du manuel scolaire visant le coté culturel.

Donc nous confirmons notre deuxième hypothèse: La compétence interculturelle serait présente implicitement à travers une variété de supports dans l'absence d'activités visant cette compétence.

Nous concluons cette recherche en indiquons l'importance de la compétence culturelle dans la formation d'un citoyen ouvert sur la culture d'autrui sans s'acculturer. Pour un enseignement efficace il faut prendre en considération les traits culturels dans les consignes des activités, les enseignants ont un rôle d'expliquer ses traits et de les installer chez leurs apprenants.

Nous espérons que de nouvelles pistes s'ouvriront en visant l'enseignement de la culture en profitant des supports-textes riches des traces culturelles à travers le questionnement de ces textes littéraires.

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages

- 1-** Androniki Charitonidou, L'introduction de la dimension interculturelle dans les nouveaux curricula: l'enseignement grec face à l'innovation, thèse de doctorat sous la direction de Michel Candelier, université du Maine, 2012.
- 2-** Abdallah. Pretceille. « *Compétence culturelle, compétence interculturelle: pour une anthropologie de la communication* » le français dans le monde, recherche et application. Ed EDICEF, Paris, 1996.
- 3-** Abdallah-Pretceille, M., (2004), L'éducation interculturelle, Paris: PUF, 126 p. (Que sais-je ?), Première édition 1999.
- 4-** Barmeyer, CH., Peut-on mesurer les compétences interculturelles ? Une étude comparée France-Allemagne-Québec des styles d'apprentissages, L'approche des compétences interculturelles, 1999, Montréal (2004) :1435-1462.PDF
- 5-** BLANCHET Ph. L'approche interculturelle en didactique du FLE in « cours d'UED de didactique du français langue étrangère », service universitaire d'enseignement à distance. Université Renne 2, Haute Bretagne. 2005.
- 6-** Banks, J.A. (1992). Multicultural Education for Freedom's Sake. *Educational Leadership*, 49, 32-36. Banks, J.A. (Ed.). (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York :Routledge
- 7-** Byram M., Mediating Languages and culture: Towards an intercultural Theory of Foreign language Education, Cleve don, Angleterre, in cahiers de langue et de literature.
- 8-** Cuq JP. & Gruca Isabelle, cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, Grenoble, 2005.
- 9-** Chauves, R-M., et Al l'interculturel en classe, Grenoble: Pug, juin 2012.
- 10-** Coste Daniel., « compétence plurilingue et pluriculturelle », in Le français dans le Monde, n° spécial, Hachette/ EDICE F, Paris, Juillet 1998
- 11-** Coste D., Moore D., Zarate G., « compétence plurilingue et pluriculturelle », LFMD n° spécial Recherches/ Application juillet 1998

- 12- Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues*, Les Éditions Didier, Paris 2001
- 13- Christine, Tagliante, *La classe de langue*, Paris: CLE international, 1994
- 14- DENYS Cuche, *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La découverte, 2004.
- 15- Evelyne, Argaud, *La civilisation et ses représentation: étude d'une revue, Le français dans le monde (1961-1976)*. Peter Lang, 2006.
- 16- Elias N. *La civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy, 1973.
- 17- Gérard Marandon, *Cidobau, delà de l'empathie, cultiver la confiance: clés pour la rencontre interculturelle*. -mai-juin 2003.
- 18- Lévi-Strauss, Claude, *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1958.
- 19- *Le Cadre Européen Commun de Références (CECR) pour les langues 2001*.
- 20- Lucette Colin et Burkhard Müller, *la pédagogie des interculturelles*, Anthropos, 1996.
- 21- *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, et particulièrement Le Domaine 5, Bulletin Officiel n° 17 du 23 avril 2015. Disponible sur « Glossaire et références bibliographiques associées ».*
- 22- Mandras, H. *Eléments de sociologie*, Paris, Armand Colin, 1967.
- 23- Maddalena De Carlo, *L'interculturel*, Paris, CLE International, 1998.
- 24-- M. Byram, G. Zarate, « la compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. » Strasbourg, Edition du conseil de l'Europe, 1996.
- 25- Pretceille. M-A., *vers une pédagogie interculturelle*, Paris: P.U.F, 1996, p.170.
- 25- Pretceille, Martine A. - *La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme* L I N G V A R V M A R E N A - VOL. 2 - ANO 2011 - 91 - 101 p.96 PDF
- 26- Perroti, A. *Plaidoyer pour l'interculturel*, Strasbourg, Le Conseil de l'Europe, 1994.
- 27- PORCHET Louis, *le français langue étrangère*. Hachette. Paris, 1995.

28-Rautenberg, M. L' « interculturel ».une expression de l'imaginaire social de l'altérité, dossier l'interculturalité en débat, université de Lyon et université Jean Monnet, UMR monde et dynamiques des sociétés.

29- Tardif, Jacques, L'évolution des compétences: Documenter le parcours de développement, Montréal, Canada: Chenelière Éducation. 2006.

30- Windmüller Florence, « Apprendre une langue, c'est apprendre une culture. Leurre ou réalité ? »Ed *Giessener Elektronische Bibliothek*: Allemagne, 2015.

31- Zarate Geneviève., enseigner une culture étrangère, Hachette, Paris, 1986.

Dictionnaires

1-Dictionnaire de français LAROUSSE, 2005.

2-Dictionnaire de français LE ROBERT, Paris. 1989.

3- Dictionnaire Le Robert, Dixel, 2020.

4- CUQ, Jean- Pierre, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLE International, Paris, 2003.

5- Dubois, Jean & all, Dictionnaire de linguistiques et des sciences de langage, Larousse, 1994.

6- Galisson, Robert et Coste, Daniel, Dictionnaire de didactique des langues française, Hachette, Paris, 1976.

7- Georges, Mounin, Dictionnaire de la linguistique, PUF, 2004.

Articles et Revues

1-Beacco, J-C., la dimension culturelle des enseignants des langues, Paris, Hachette, 2000.

2-BESSE H. « Culture une identité plurielle », in le français dans le monde, N°254, Paris, 1993.

3-PUREN Christian – La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique Intercâmbio, 2^a série, vol. 7, 2014

4- PUREN Ch. Article publié pp. 6-15 en « Préambule », Savoirs et Formations n° 3, « Parcours de formation, d'intégration et d'insertion: La place de la compétence culturelle ». Montreuil, 2013.

5- Ph. Blanchet, O.M. Diaz (Coord.), pluralité linguistique et approches interculturelles, revue Synergies Chili n° 3, GERFLINT/Institut Franco-Chilien, 2007.

Documents Officiels

1-Ordonnance n°76/35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, reprise en 2006

2-Document d'accompagnement de Français 2^{ème} Année Moyenne, Ministère de l'éducation nationale, Alger, 2016.

3-Guide du professeur de 2^{ème} Année Moyenne.

4-Plan annuel des apprentissages de 2^{ème} Année Moyenne.

Thèses et mémoires consultés

1- BECHEIRI C. Le rôle de la compétence culturelle dans le manuel secondaire de 2^{ème} année moyenne, thèse en didactique de français, magister université Mentouri de Constantine, PDF, 2008.

2- 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 mastère sous la direction de docteur Mahieddine Azzedine, Université de Tlemcen, 2016.

3- Meziani Amina, Pour une valorisation de la compétence intellectuelle en classe de FLE. Synergies Algérie n°4, 2009.

4- PINERO Lucia Fernandez, « *La compétence culturelle en classe de FLE: proposition d'activités* » mémoire de master sous le tutorat de Belen Artumédo Guilen, Université de Valladolid(Espagne), 2016.

5-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.

Sitographies

1-ACTES de la journée du 8 juin 2006 organisée par l'Essen et Savoir Livre, Intervention de GAMBACHE Patrick. www.savoirlivre.fr

2-Christian, Puren « modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, Co-culturelle): exemple de validation et d'application actuelles », décembre2011, version en date 12mars2016[En ligne]. URL: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011>.

3-Christian Puren, « La compétence culturelle et ses composantes », In Savoir et formation Recherche & Pratique, n°=3,2013, (En ligne).URL: <http://www.Christianpuren.com/mes-travaux-listes-et-liens/20136/>, p .05, consulté le 04/05/2020).

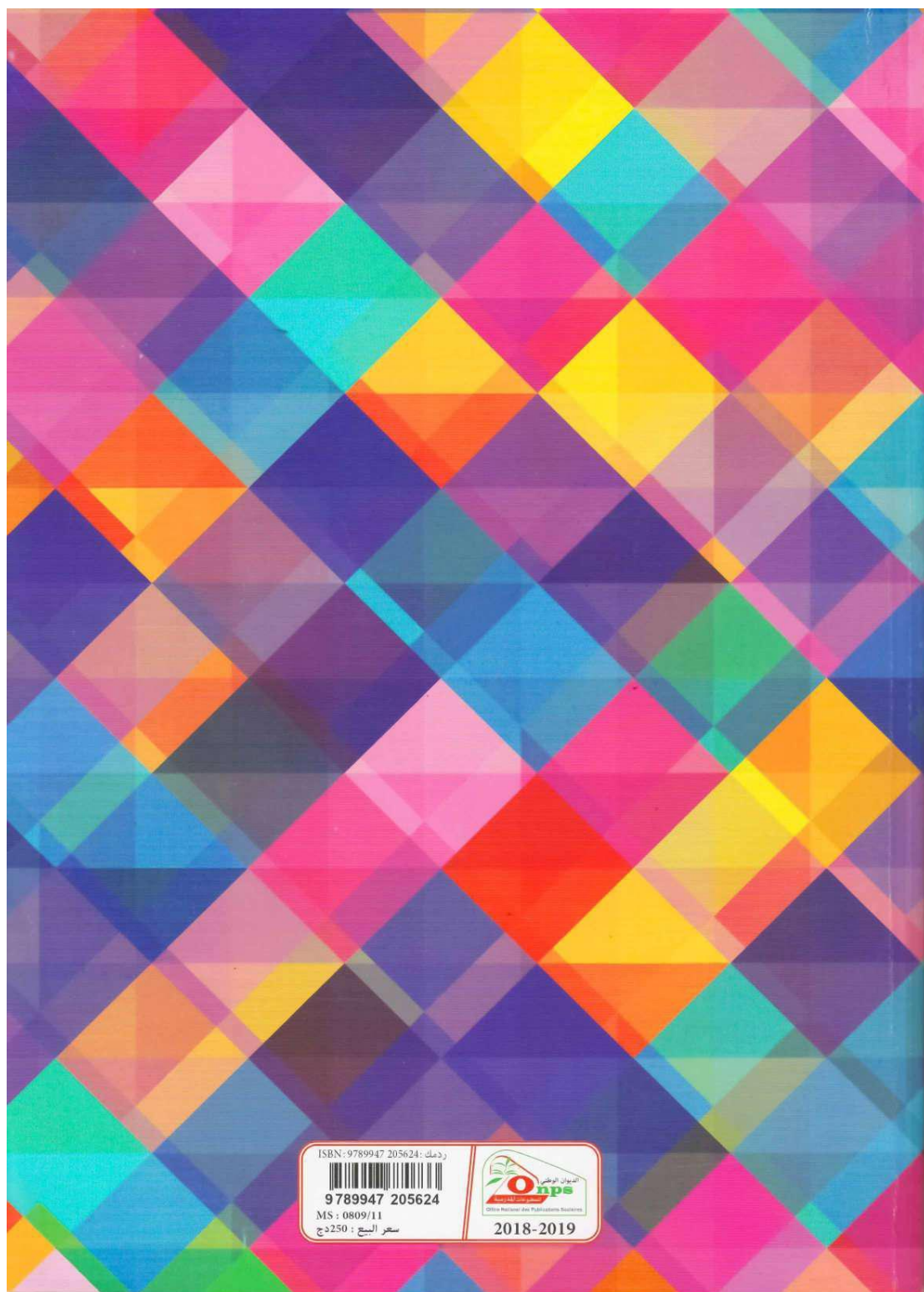
ANNEXES

Annexe 1 Le manuel scolaire

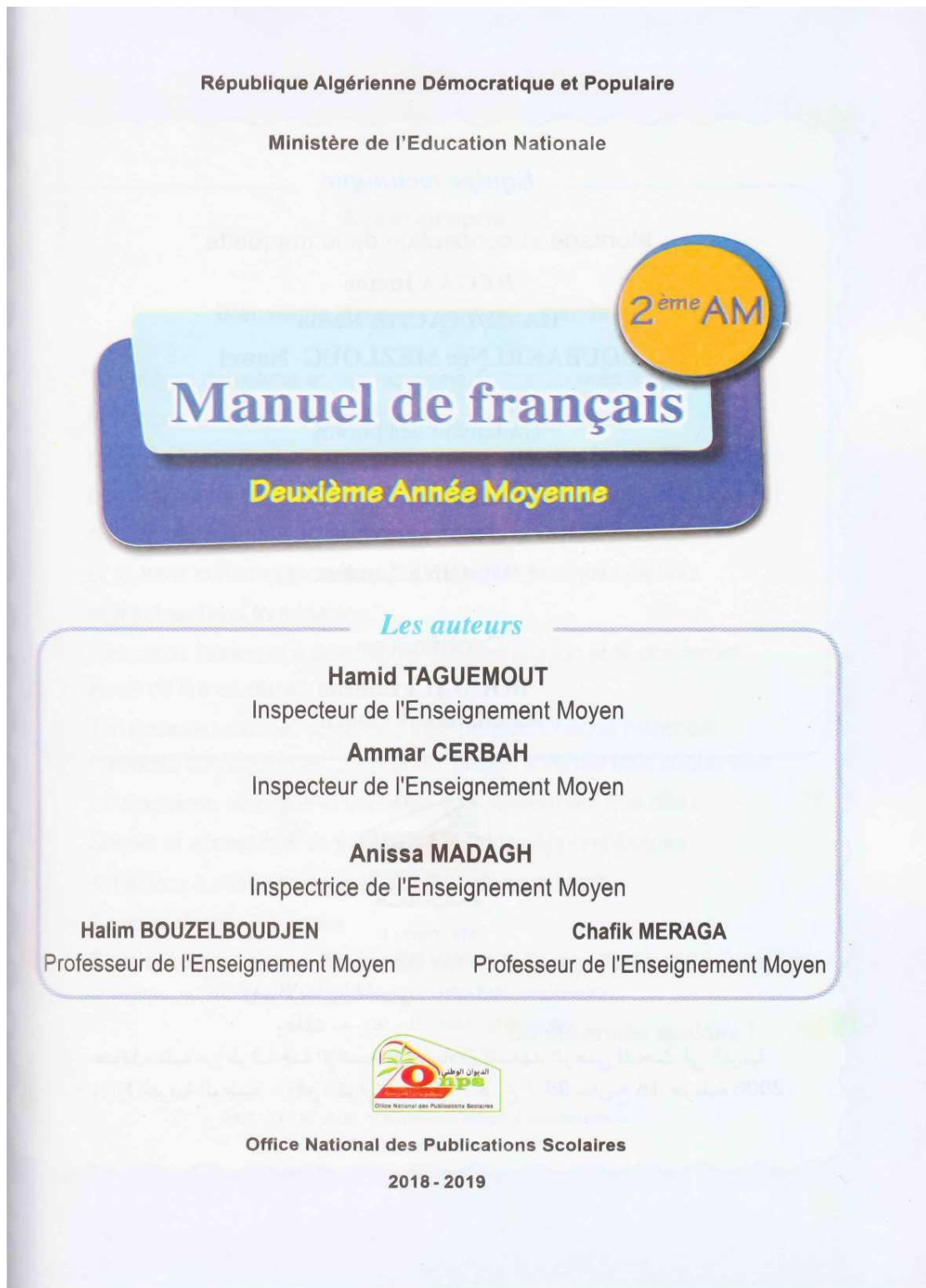
Annexe (01)



Annexe (02)



Annexe (03)



Annexe (04)

Equipe technique

Montage et conception de la maquette

REGAA Imane

HAMDI PACHA Radia

BOUBAKRI Née MEZLOUG Nawel

Traitement des photos

KACI OUALI youcef

Illustrations

L'HOCINE Louisa

Coordination

BOUDALI Zohra

AZOUAOUI Cherif



طبعة منقحة

MS : 0809 / 11

2018 - 2019

رقم الإيداع القانوني : 3465 - 2011

ردمك : 4 - 562 - 20 - 9947 - 0978 - ISBN

مصادق عليه من طرف لجنة الإعتماد و المصادقة للمعهد الوطني للبحث في التربية
- وزارة التربية الوطنية - وفق القرار رقم 805 / م . ع / 08 بتاريخ 16 جويلية 2008

conformément à l'arrêté ministériel n° 38 du 26 / 11 / 2009

Tous droits réservés à L'ONPS

Annexe (05)

Avant-propos

Bienvenue dans ton nouveau manuel !

Te voilà en deuxième année moyenne. Tu continueras à apprendre le français à travers d'agréables histoires imaginaires.

Des contes et des fables fantastiques bien choisis pour toi te permettront de connaître le monde merveilleux des animaux.

A partir de légendes, tu découvriras des faits extraordinaires et tu feras connaissance avec d'autres personnages célèbres et d'autres lieux formidables.

Ces récits t'aideront à développer ton imagination et te donneront envie de lire en classe et ailleurs.

Ton nouveau manuel comprend trois projets. Chaque projet est composé de séquences. Le premier projet renferme trois séquences.

Le deuxième ainsi que le troisième n'en renferment que deux.

Simple et accessible, ce livre te facilitera les apprentissages et t'aidera à mieux t'exprimer à l'oral comme à l'écrit.

Tu veux réussir ? Tu peux .

Écoute bien en classe. **Révis** tes leçons et **lis régulièrement** à la maison.

Bonne année scolaire !

Annexe (06)

Tableau des contenus

| PROJET 1 : Dire et jouer un conte | | | |
|---|---|---|---|
| Tâche finale : Jouer un conte | | | |
| La séquence | Ressources | | Tâche |
| | Supports-textes | Points de langue | |
| Séquence 1 Entrer dans le monde du merveilleux | - La vache et le chien (Conte arabe) P. 144 - Un bûcheron honnête (D'après Natha Caputo) P. 13 - Le petit garçon et la sorcière (D'après Emanuelle Lepetit) P. 24 | - Les formules d'ouverture d'un conte - La famille des mots - Les compléments circonstanciels (de temps, de lieu et de manière) - L'imparfait de l'indicatif - L'imparfait de l'indicatif des verbes en « cer », « ger », « yer » et « ier ». | Tâche 1 Produire le début d'une histoire |
| Séquence 2 Tout à coup... | - La fille du pêcheur (Conte populaire roumain) P. 144 - Un homme malhonnête (D'après Natha Caputo) P. 29 - Les deux sœurs et les fées (D'après Charles Perrault) P. 42 | - Les mots et les expressions qui indiquent la suite d'un conte - Le vocabulaire du merveilleux - L'adjectif qualificatif / Le complément du nom - Le passé simple (verbes du 1 ^{er} groupe et du 2 ^{ème} groupe) - L'accord de l'adjectif qualificatif | Tâche 2 Produire la suite d'une histoire |
| Séquence 3 C'est ainsi que... | - Le pêcheur et sa femme (Conte d'Algérie) P. 144 - Loundja, la fille du roi (Extrait de Contes d'Algérie, Editions Flamand) P. 47 - Le Renard et le Lion (D'après Jean Muzi et Gérard Franqui) P. 60 | - Les formules de clôture du conte - Les substituts lexicaux - Les substituts grammaticaux - Le passé simple (verbes du 3 ^{ème} groupe + être et avoir) - Les homophones grammaticaux | Tâche finale Produire la fin d'un conte et jouer l'histoire |
| Tâche finale : Jouer un conte | | | |

Annexe (07)

Tableau des contenus

| PROJET 2 : Animer une fable | | | |
|--|--|---|---|
| Tâche finale : Réaliser un album de BD | | | |
| La séquence | Ressources | | Tâche |
| | Supports-textes | Points de langue | |
| Séquence 1 Paroles de sages ! | - L'âne et le chien (Ibn Al Muquafaa) P. 145 - Les serins et le chardonneret (D'après Jean-Pierre Claris de Florian) P. 67 - Le perroquet (D'après Jean- Pierre Claris de Florian) P. 80 | - Les verbes introducteurs de paroles - La ponctuation dans le dialogue - Les valeurs du présent de l'indicatif - Le présent de l'indicatif (morphologie) - Les adverbes de manière | Tâche 1 Produire un dialogue à partir d'une fable |
| Séquence 2 A vos bulles ! | - Le Laboureur et ses Enfants (Jean de La Fontaine) P. 145 - La guenon, le singe et la noix (D'après Jean-Pierre Claris de Florian) P. 85 - Le maître et le scorpion (Fables d'Orient) P. 99 | - Le lexique de la bande dessinée - Les types de phrases - Le futur simple de l'indicatif - Le futur simple des verbes particuliers | Tâche 2 Réaliser une BD |
| Tâche finale : Réaliser un album de BD à partir de fables | | | |

Annexe (08)

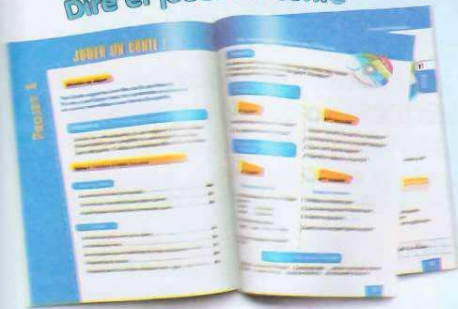
Tableau des contenus

| PROJET 3 : Dire une légende | | | |
|---|---|---|--|
| Tâche finale : Rapporter une histoire légendaire | | | |
| La séquence | Ressources | | Tâche |
| | Supports-textes | Points de langue | |
| <p>Séquence 1</p> <p>Personnes et faits extraordinaires</p> | <ul style="list-style-type: none"> - La légende de Sidi M'hammed El Ghrab (D'après Achille Robert) P. 146 - Yennayer et la vieille bergère (D'après Rachid Oulebsir) P. 105 - La légende de Baddūr le bédouin (Légende des bédouins) P.121 | <ul style="list-style-type: none"> - La nominalisation à base verbale (les suffixes : ation - ment - age) - Le pronom relatif « qui » - Le passé composé - Les homophones | <p>Tâche 1</p> <p>Rapporter l'histoire d'une personne légendaire</p> |
| <p>Séquence 2</p> <p>Faits et lieux inoubliables</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Légende du Sahara (Légende des Touareg) P. 146 - Aïn Bent El Soltane de Mascara (D'après Belkacem Ould Mokhtar Hadjail) P. 126 - Légende des deux oasis (Légende des bédouins) P. 140 | <ul style="list-style-type: none"> - Les indicateurs de lieu - Le pronom relatif « où » - le plus-que-parfait de l'indicatif - L'accord du participe passé | <p>Tâche 2</p> <p>Rapporter l'histoire d'un fait et d'un lieu légendaires</p> |
| <p>Tâche finale : Rapporter des légendes</p> | | | |

Annexe (09)

Présentation du livre

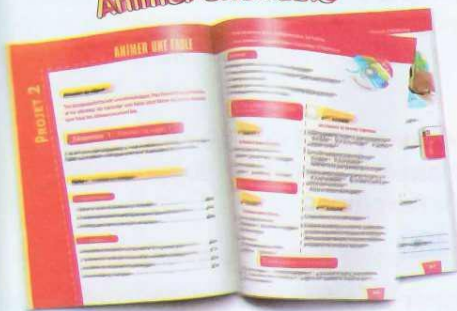
Dire et jouer un conte



Projet 1

- **Séquence 1** : Entrer dans le monde du merveilleux
- **Séquence 2** : Tout à coup...
- **Séquence 3** : C'est ainsi que...

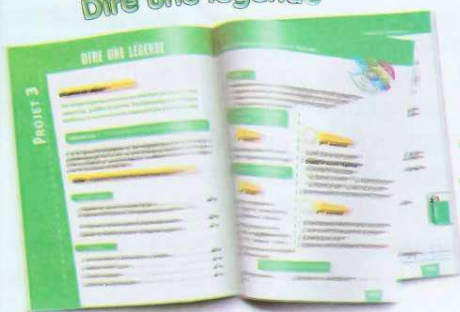
Animier une fable



Projet 2

- **Séquence 1** : Paroles de sages !
- **Séquence 2** : A vos bulles !

Dire une légende



Projet 3

- **Séquence 1** : Personnes et faits extraordinaires
- **Séquence 2** : Faits et lieux inoubliables

Annexe (10)

SEQUENCE 1
SEQUENCE 1

Nous écrivons le début d'une histoire

Je m'entraîne

1
Projet

1 Lis le début des histoires, puis complète le tableau ci-dessous.

1. Il y a bien longtemps, à Tchang Ling, petite ville au pied de la Grande Muraille de Chine, régnait un empereur. Il vivait dans un merveilleux palais.

2. On raconte qu'aux temps anciens, une très belle princesse vivait avec ses parents dans un somptueux château.

2 Avec ta/ton camarade, complétez le tableau.

| | Formules d'ouverture | Qui ? | Où ? | Quand ? |
|---|----------------------|-------|------|---------|
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |

3 Lis les extraits de contes proposés et recopie les situations initiales (début des histoires)

- Il était une fois, une famille de bûcherons qui habitait dans la forêt. Il y avait le père, la mère et leurs sept enfants, tous des garçons.
- Un jour qu'il chassait dans une grande forêt, le roi se mit avec tant d'ardeur à la poursuite du gibier que personne ne put le suivre.
- Il y a longtemps, très longtemps, dans un royaume enchanté, vivait un magicien qui s'appelait Merlin. Sa maison toute ronde se trouvait au milieu de la forêt.
- Il arrivait souvent que le fils du roi donnait un bal et qu'il y invitait toutes les personnes du royaume.

4 Avec tes camarades, écrivez le début d'une histoire.

a/ Commencez par une formule d'ouverture.
b/ Utilisez l'imparfait de l'indicatif.
c/ Indiquez les personnages de l'histoire.
d/ Précisez le lieu où se passe l'histoire.

- Vous pouvez utiliser les mots du tableau suivant :

| Le(s) personnage(s) | Compléments circonstanciels | Verbes |
|----------------------------|-----------------------------|----------------|
| Un prince / Une princesse | Chaque matin | vivre |
| Un roi / Une reine | Tous les soirs | sortir |
| Un homme / Une femme | Dans un village | aimer |
| Un garçon / Une fille | Dans le palais | parler |
| Un animal / Des animaux... | Sérieusement | jouer |
| | Avec gentillesse | se promener... |
| | Avec douceur... | |

22

Annexe (11)

Écrire le début d'une histoire

Écris

1 Je lis le texte *L'enfant et les étoiles de mer* **Le début de l'histoire**

Tout à coup, un homme aperçut l'enfant qui ramassait des étoiles de mer et les remettait à l'eau.
« Mais que fais-tu là mon garçon ? » demanda l'adulte.
« Eh bien, je salue les étoiles de mer ! » répondit l'enfant.
« C'est ridicule, regarde autour de toi ! Des millions d'étoiles sont en train de mourir au soleil. Tu ne pourras jamais toutes les sauver. Ce que tu fais ne change rien ! »
Inperturbable, l'enfant ramassa encore une étoile qui gigotait et la posa dans l'eau, puis dit à l'homme :
« Regardez celle-là ! Pour elle, ce que j'ai fait change tout. »

E. Loraine, L'univers inattendu, Édition Paréte, 1971.

1 **Projet**

2 Le début de cette histoire a été effacé. Écris la partie qui manque.

Je choisis une formule d'ouverture.
.....

J'indique le(s) personnage(s) de l'histoire.
..... /

Je précise le lieu où se passe l'histoire.
.....

J'écris le début de l'histoire pour compléter le conte de *L'enfant et les étoiles de mer*.

3 Maintenant, avec ton camarade, relisez le dialogue entre l'homme et l'enfant.

4 Jouez la saynète ! Éleve 1 : L'homme Éleve 2 : Le garçon

Imagine que tu es le héros de cette histoire.

- Où s'est déroulée ton histoire ?
- Que faisais-tu ?
- A quel moment ?

23

Je relis le texte **Les serins et le chardonneret.**

- 1 Quelle phrase montre que le petit chardonneret a été adopté facilement ?
- 2 Quel adjectif qualificatif montre le sentiment du vieux chardonneret à l'égard du petit oiseau ?
- 3 « Mon cœur chérira toujours ceux qui ont pris soin de mon enfance. »
Le mot souligné veut dire : a) oubliera b) aimera c) détestera
- 4 « Ceux pour qui tu as de si doux sentiments ne sont pas du tout tes parents. »
A qui ou à quoi renvoie le mot souligné ?
- 5 Je choisis la morale qui convient à l'histoire **Les serins et le chardonneret.**
a) Rira bien qui rira le dernier. b) Un bienfaiteur est comme un père.
c) Pour vivre heureux, vivons cachés.

2. Je m'entraîne pour mieux lire.

Un amateur d'oiseaux.
Parmi les œufs d'une serine.

2
Projet

3. Avec ma/mon camarade, je joue le dialogue.

- Tu es un chardonneret, non un serin. Regarde-toi, tu es si différent d'eux !
- Oui, mais leur cœur et le mien ont une grande ressemblance.

4. Je vais au-delà du texte.

J'imagine et je dis la suite du dialogue.
Ayant entendu la conversation entre le vieux chardonneret et le jeune oiseau, la mère serine prend la parole.
La mère serine dit : « ? »
- Le vieux chardonneret :
- La mère serine : ! »



Le sais-tu ?

Les fables sont écrites en **prose** ou en **vers**. Elles contiennent **une morale**.
Elle nous donnent une leçon de vie.

Les fabulistes les plus connus sont :

Ésope, écrivain **grec** du VI^{ème} siècle avant J.-C.

Ibn Al-Muqaffa, écrivain perse de langue **arabe**, né en **Iran** vers 762.

Jean de La Fontaine né en 1621 et décédé en 1695.

Annexe (13)

Nous lisons et nous comprenons l'histoire

Je lis le texte.

Yennayer et la vieille bergère

Il était une fois, au temps où les animaux et les végétaux parlaient, une vieille bergère qui gardait ses chèvres près d'un immense caroubier.

Alors que le jour déclinait, la bergère s'adressa au premier mois de l'année :
« Yennayer, te voilà dans ton dernier jour et tu n'as pas causé un seul frisson ! Pas de tempête, pas de gel, pas de neige, pas de froid... »

Yennayer, qui entend tout ce qui se dit durant son mois, fut blessé par tant d'ingratitude. Il avait décidé de ne pas souffler le froid pour permettre aux animaux frileux de sortir brouter l'herbe.

Alors, Yennayer, notre mois de Janvier décida de se venger. Sa trentaine terminée, il alla emprunter un jour à Fourar, le mois de février ! A l'époque, les mois et les jours s'interpellaient avec des poèmes !

« Frère Fourar, l'ami des carnassiers
De ta trentaine, prête-moi un jour
Une bergère mal élevée m'a manqué de respect !
Je m'en vais de ce pas la corriger
Pour ce faire, j'ai besoin d'un jour ! »

Fourar donna gracieusement un jour de sa trentaine à Yennayer !

Ainsi, il perdit une journée et se retrouva avec vingt-neuf jours. Yennayer en gagna une pour avoir trente et un jours ! Il fit un froid de canard. Il a plu, il a neigé, la contrée fut gelée. Yennayer eut sa revanche. Nous savons aujourd'hui pourquoi le dernier jour de Yennayer est terriblement frais !

Rachid OULEBSIR, extrait du livre *Les derniers Kabyles*, page 243

Je réponds aux questions.

- 1 Quels sont les personnages du texte ?
- 2 Fourar est : a) une saison b) un mois c) une année d) un jour
- 3 Quand cette histoire s'est-elle déroulée ?
- 4 La bergère : a) achète les bêtes b) vend les bêtes c) garde les bêtes d) chasse les bêtes
- 5 Réponds par Vrai ou Faux.
a) A cette époque, les animaux parlaient.
b) La bergère était âgée.
c) La bergère gardait un caroubier.
- 6 Yennayer fut blessé. Pourquoi ?
- 7 Que fit-il pour se venger de la bergère ?

J'écris dans mon cahier.

Ainsi, Fourar, le mois de février perdit une journée et Yennayer, le mois de janvier, en gagna une.

Annexe (14)

MON PROJET

J'écris

Réaliser une planche de bande dessinée à partir d'une fable pour enrichir la bibliothèque de l'école

A partir d'une fable, dessine une planche de bande dessinée. Écris les paroles des personnages avec lesquelles tu devras remplir les bulles.

1 Avec tes camarades, choisis le titre d'une fable à lire.

- a) Une histoire entre des animaux
- b) Une histoire entre des personnes
- c) Une histoire entre une personne et un animal...

2 Chaque camarade apporte des informations, des versions sur la fable choisie.

- a) Les personnages
- b) Le lieu
- c) Les dessins de ces personnages

3 Avec tes camarades, vous lisez l'histoire pour écrire le dialogue entre les personnages. Vous rapportez les paroles.

Le titre de la fable :

Le personnage 1 :
Le personnage 2 :
Le personnage 1 :
Le personnage 2 :

4 Vous écrivez les paroles à mettre dans les bulles.

5 Vous complétez les vignettes de votre histoire.

6 Vous allez choisir ensemble les meilleures planches de BD à offrir à la bibliothèque de l'école.

2
Projet

98

SEQUENCE 2
Nous écrivons une histoire légendaire

Je m'entraîne.

1. Je lis le texte.

Bel Abbès

Un homme appelé Bel Abbès avait accompagné à Tlemcen son père qui y enseignait le Coran à la médersa de la ville. On raconte qu'un être maléfique qui avait pris les apparences de Bel Abbès est parvenu à tromper les habitants de la région. Il fut chassé du village. Il se cacha dans la forêt de Messer au sud de la ville actuelle.

Et c'est alors que épidémies et famines s'installèrent dans les tribus. Les villageois avaient compris leur erreur et ils vont chercher Sidi Bel Abbès. Ce dernier leur échappa en se transformant en une colombe qui se posa sur la rive gauche de la grande boucle de la Mékerra, où il reprit sa forme humaine. C'est ainsi que Sidi Bel Abbès poursuivit son œuvre de paix jusqu'à sa mort. Il est enterré sur la rive gauche de la boucle de la Mékerra où s'était posée la colombe. D'où le nom actuel de Sidi Bel Abbès.

Légende d'Algérie, Sidi Bel Abbès

2. Je choisis la bonne réponse.

- Bel Abbès était un homme qui :
 - a) chassait dans la forêt b) enseignait le Coran c) construisait des maisons
- Pour échapper aux villageois, Bel Abbès se transforma :
 - a) en corbeau b) en chat c) en colombe

3. Je complète le tableau.

| Le lieu | Le(s) personnage(s) | L'objet de la légende |
|---------|---------------------|-----------------------|
| | | |

3
Projet

4. Je réécris l'histoire de Sidi Bel Abbès . Je complète avec les mots suivants.
de paix - colombe - homme - villageois - légende - innocence - échapper

La de Sidi Bel Abbès

Bel Abbès était un admirable . Il était accusé de tromperie par sa tribu. La légende dit qu'il s'est transformé en pour aux Ayant prouvé son, il a été repris par les siens. C'était un homme Actuellement, un mausolée porte son nom.

5. Je lis cette légende à mes camarades.

138

Annexe (16)

d) La petite bergère avait trois chèvres.

e) Depuis ce jour, les pandas de Chine sont noirs et blanc.

- 5 Relève dans le texte le nom du verbe **enterrer**, puis complète le tableau.

| Verbe | Nom | Suffixe utilisé |
|----------|-------|-----------------|
| enterrer | | |

- 6 Ecris en une phrase. Evite la répétition.

Les pandas sont allés au village. La petite bergère habitait dans ce village.

- 7 Mets les verbes au passé. Emploie le passé composé et le plus-que-parfait.

Les pandas (**retrouver**) le tigre qui (**attaquer**) leur petit.

B Ecris

C'est la légende du rossignol. Les phrases de cette histoire sont en désordre. Remets-les en ordre et écris cette légende pour la raconter à tes camarades.

Depuis cette mauvaise aventure, le rossignol passa toute la nuit à chanter afin de ne pas dormir.

Dès l'aube, il commençait à chanter jusqu'au soir.

Une nuit de printemps, les vrilles en poussant l'ont ligoté.

Autrefois, le rossignol ne chantait pas la nuit.

Et c'est avec beaucoup de peine qu'il se libéra.

Le soir, il dormait paisiblement dans les vignes.



Annexe (17)

Mon test

A Lis le texte.

Il y a bien longtemps, tout près d'une forêt, vivaient un pauvre bûcheron, sa femme et leurs deux enfants, Stéphane et Hélène.

Un jour, alors qu'ils n'avaient rien à manger, les parents abandonnèrent leurs enfants dans la forêt. Après avoir marché longtemps, Stéphane et Hélène aperçurent une petite maison en pain d'épices. Ils frappèrent à sa porte, une vieille femme ouvrit et les invita à y rentrer. C'était une sorcière. Elle enferma Stéphane et ordonna à Hélène de lui préparer les repas.

- « Quand Stéphane deviendra gros, je le mangerai ! » pensa la méchante sorcière.

Ce jour arriva et la sorcière décida de manger le petit garçon. Stéphane, qui avait longtemps réfléchi à la façon de se sauver, attira la sorcière près du four. D'un grand coup de pied, il la poussa avec force dans la marmite. Avant de se sauver, les enfants prirent tout l'argent de la méchante femme, et retournèrent chez leurs parents, les poches pleines de pièces d'or.

Depuis ce jour, ils devinrent riches et vécurent heureux dans une belle maison.

D'après un conte de GRIMM, *Hansel et Grete*

- 1 Je choisis la bonne réponse. Les personnages principaux de cette histoire sont :
a) Stéphanie et Hélène b) Stéphane et Hélène c) Séléna et Hélène.
- 2 Réponds par : **Vrai, Faux** ou **Ce n'est pas écrit dans le texte**.
 - La vieille s'appelait Goulette.
 - Ces enfants sont des cousins.
 - Leurs parents étaient riches.
 - Ils rencontrèrent une gentille fée.
 - Les deux enfants étaient prisonniers chez la sorcière.
- 3 Je choisis la bonne réponse. Les bûcherons abandonnèrent leurs deux enfants dans la forêt parce que :
a) Ils étaient partis en voyage.
b) Ils n'avaient rien à leur donner à manger.
c) Ils ne les aimaient pas.
- 4 Complète le tableau.

| Les expressions utilisées pour écrire... | | |
|--|------------------------|----------------------|
| Le début de l'histoire | La suite de l'histoire | La fin de l'histoire |
| | | |

Annexe (18)

- 5 Relève dans le texte trois compléments circonstanciels, puis complète le tableau.

| Compléments circonstanciels | | |
|-----------------------------|----------|------------|
| de lieu | de temps | de manière |
| | | |

- 6 Réécris ces deux phrases en évitant la répétition.

« Stéphane et Hélène devinrent riches. Stéphane et Hélène retournèrent chez eux. »

- 7 Conjugue au temps qui convient.

Il était une fois, deux bûcherons qui (avoir) deux enfants. Un jour, ils les (abandonner) dans la forêt.

- 8 Complète. La vieille femme dit :

« Quand Stéphane deviendra gros, je le mangerai ! »

« Quand Hélène deviendra..... ! »

B J'écris

- Imagine une histoire et écris-la sous forme d'un petit conte.
- Choisis un personnage et raconte son histoire.
- Emploie les expressions qui structurent un conte (le début, la suite, la fin).
- Utilise les temps du passé (imparfait/passé simple).

Je lis le texte

La légende de Baddûr le bédouin

Quelque part dans le Sahara, il y avait deux oasis. La première abritait une tribu de bédouins souriants qui faisaient la fête tous les soirs. Quand il n'y avait pas de fête ils en inventaient une ! Dans l'oasis voisine, vivaient les bédouins mélancoliques qui faisaient... la tête. Et quand ils n'avaient aucune raison de faire la tête, eh bien... ils en inventaient une !

Les bédouins souriants disposaient d'une source à eau limpide. Ils avaient installé un ingénieux système comportant un robinet d'arrêt. Les bédouins mélancoliques n'avaient pas de source dans leur oasis. Ils parcouraient de très longues distances sous le redoutable soleil pour se désaltérer, faire boire leurs bêtes et arroser leurs maigres cultures. Ils étaient malheureux.

Parmi ces tristes bédouins, un jeune homme appelé Baddûr résolut un jour de faire changer cette situation. Il décida le soir même d'aller espionner la tribu des bédouins souriants.

Il se rendit à l'oasis voisine. Il fut jaloux de voir les bédouins bavarder tranquillement près de leur source et un officiant ouvrir et fermer un objet magique appelé robinet.

« C'est injuste », se dit Baddûr. De l'eau à domicile ! De l'eau qu'on peut arrêter quand on veut !

À la nuit tombée, il se faufila sans bruit jusqu'à la source. Il coupa le tuyau et repartit avec le robinet sans se soucier de l'eau qui coulait... Peu importe, il s'était emparé de l'objet miraculeux.

De retour chez lui, il réveilla tous les habitants, promettant de l'eau potable. Ils n'avaient qu'à se munir d'un récipient et venir le rejoindre à la place des Têtes. Hélas ! du mystérieux robinet seules quelques gouttes coulèrent, puis... rien. Tout le monde retourna se coucher.

« Il doit y avoir un détail qui m'échappe », se dit-il. Le lendemain, il retourna sur les lieux.

Leur nouveau robinet fonctionne, contrairement au mien. » Il observa la scène de plus près : « Bon sang, à quoi sert un robinet sans tuyau... C'est bel et bien le tuyau qui fait tout ! » se dit-il.

Il regagna l'oasis voisine et se cacha de nouveau jusqu'à ce qu'il n'y ait plus personne en vue puis il se faufila sans bruit jusqu'au nouveau robinet. Il trancha le tuyau un peu bas et repartit en toute hâte avec son ensemble « robinet plus bout de tuyau » sous le bras.

De retour, il réveilla encore tout le monde, affirmant haut qu'on allait voir ce qu'on allait voir. Les bédouins tirés de leur sommeil ne virent pas grand-chose. C'est juste si le premier parvint à remplir un demi-gobelet d'eau (celle contenue dans le bout de tuyau). Puis l'eau refusa de couler.

Cette fois, Baddûr ne dut son salut qu'à ses jambes : les villageois s'étaient mis à sa poursuite. Le chef de l'oasis l'expulsa du village.

Légende des bédouins

Je réponds aux questions.

- 1 De quoi parle-t-on dans ce texte ?
- 2 Comment étaient les habitants de cette région ?
- 3 Qui était Baddûr ? Que décida-t-il de faire un jour ?
- 4 Avec ma/mon camarade, je complète le tableau avec les mots du texte.

| Informations | |
|------------------------------------|------------------------------------|
| Les habitants de la première oasis | Les habitants de la deuxième oasis |
| | |

Je complète, puis j'écris dans mon cahier.

Dans la première oasis vivaient les Dans la deuxième,
habitaient les

La légende des deux oasis (suite)

Baddûr fut expulsé à jamais du village. Il se retrouva seul, sans famille...

Après plusieurs jours d'errance, Baddûr se livra au chef des bédouins souriants et avoua :

– Il y a un vaurien qui voulait détruire votre installation d'eau potable... Eh bien ce vaurien, c'est moi.

Faites de moi votre esclave, du tuyau en rondelles ou ce que vous voulez, je l'ai bien mérité...

Le chef prit gentiment Baddûr par l'épaule et lui dit :

– Tu aurais dû venir nous voir, nous aurions eu grand plaisir à te venir en aide... Il l'entraîna vers une réserve d'outillage servant à creuser et à entretenir les puits.

– Je te donne le matériel nécessaire pour que ton village ait de l'eau à volonté, lui dit-il.

– Mais, grand chef, jamais je ne pourrai trouver de l'eau dans mon oasis, personne n'en a trouvé !

– Il y a de l'eau dans ton oasis, c'est même certain ! S'il y a des arbres, il y a forcément de l'eau ! Les arbres sont plus malins que nous, ils savent où l'eau se trouve. Cherche comme eux. Arrêtons les bavardages, prends ce matériel, vas-y, commence à creuser, ta tribu en a grand besoin !

C'est ce que fit Baddûr. Il creusa toute la nuit. Fatigué, il faillit renoncer plusieurs fois mais il se rappelait les conseils du chef des bédouins, convaincu et toujours souriant.

Avant le lever du soleil, oh, miracle ! il y eut tout d'abord du sable humide, puis une petite poche d'eau qui s'agrandissait à mesure que le trou progressait. Le moment venu, Baddûr plaça le tuyau, installa le robinet, amorça la circulation de l'eau et remit le sable en place tout autour du tuyau. La fontaine de l'oasis des bédouins mélancoliques est née ! Lorsque les premiers villageois se levèrent, ils reconnurent Baddûr. Ils allaient le chasser mais quand il leur montra le dispositif d'eau potable qui fonctionnait à merveille, ils changèrent d'avis. Réhabilité sur-le-champ, Baddûr fut porté en triomphe. Quelques jours plus tard, le chef du village fit de lui son adjoint.

Légende des bédouins

Je comprends et je dis.

1 Baddûr se livre au chef des bédouins souriants. Que lui dit-il ? 2 Que fait alors le chef ?

3 Il y a de l'eau, **c'est certain**, dit le chef.

C'est certain signifie : a) c'est bien b) c'est très bien c) c'est sûr d) c'est faux

4 Lis les 2 textes : pages 121 et 140, et complète le tableau avec les mots de ces deux textes.

Pour avoir de l'eau dans son village Baddûr a tenté plusieurs essais

| | | |
|-----------------|---|------------------|
| - Essai 1 | → | Résultat 1 |
| - Essai 2 | → | Résultat 2 |
| - Essai 3 | → | Résultat 3 |

J'écris dans mon cahier.

Les arbres sont plus malins que nous. Ils savent où l'eau se trouve.
Cherche comme eux.

Textes-soutiens de la compréhension orale

Pojet 1 séquence 1

La vache et le chien

Il était une fois, du temps où les animaux parlaient, une vache qui a rencontré un chien à la sortie d'une ferme. Ils se sont mis à bavarder et dans le cours de la discussion, la vache se vanta de pouvoir voler.

Soudain, elle se dressa et dit au chien qui n'avait pas l'air d'y croire.

« Regarde, alors, si tu en doutes ! »

Elle monta sur un remblai et sauta vers le ciel. Mais, comme elle était assez lourde, elle n'est pas restée longtemps dans les airs. Elle est retombée à terre comme un sac de patates. Dans sa chute, hélas, elle s'est cassé tant de dents que le goût des vols lui a passé pour le restant de ses jours.

C'est depuis lors, dit-on, que la mâchoire supérieure de la vache est dépourvue de dents.

Le chien, qui avait tout vu, s'est mis à rire, si bien et si fort qu'il s'est réellement ouvert la mâchoire jusqu'aux oreilles. Et c'est depuis ce jour que le chien a la gueule fendue d'une oreille à l'autre.

D'après Contes arabes, Ed. GRUND Paris

Pojet 1 séquence 2

La fille du pêcheur

Il était une fois, un pauvre pêcheur qui avait une fille très intelligente. Ils habitaient une petite cabane et mangeaient rarement à leur faim.

Un jour, le roi annonça qu'il voulait se marier et qu'il épouserait celle qui réussirait à une grande épreuve. Intéressée, la fille du pêcheur en parla à son père qui se rendit aussitôt au château. Il annonça au roi que sa fille allait passer cette épreuve. Le roi regarda le pêcheur avec pitié et lui dit :

« Il faut que ta fille vienne demain ni à cheval ni à pied ni avec un cadeau ni sans cadeau. Si elle ne fait pas exactement ce que j'ai dit, tu ne la retrouveras plus. »

Le pêcheur rentra chez lui très triste mais sa fille le réconforta. Le lendemain, elle attrapa un oiseau et le mit dans une assiette qu'elle couvrit d'une autre. Elle monta ensuite sur le dos d'une chèvre et se mit en route vers le palais. En arrivant, elle se présenta devant le roi qui lui demanda vite ce cadeau qui n'était pas un cadeau. La fille lui tendit les deux assiettes. Le roi souleva l'assiette du dessus et l'oiseau s'envola comme une flèche. Surpris, le roi trébucha et laissa tomber les deux assiettes qui se cassèrent en morceaux.

Finalement, le roi, très reconnaissant, épousa la fille du pêcheur. Ils vécurent longtemps dans le bonheur.

Conte populaire roumain

Pojet 1 séquence 3

Le pêcheur et sa femme

Il était une fois, un vieux pêcheur qui vivait avec sa femme à la campagne. Ils habitaient dans une pauvre cabane.

Un jour, le pêcheur attrapa une carpe. Celle-ci lui proposa un marché.

– Si tu me remets à l'eau, tu auras tout ce que tu voudras.

– Affaire conclue, répondit le vieux.

Arrivé à la maison, le pêcheur conta l'aventure à sa femme. Elle demanda une maison. L'homme retourna au lac et présenta le souhait de son épouse. La carpe exauça ce souhait. Quelques mois plus tard, la femme qui avait goûté à la richesse voulut habiter une grande villa. Et la carpe exauça encore une fois ce souhait. Elle voulut ensuite habiter un château et être la reine. La carpe accepta de nouveau.

La femme resta de longs mois sans rien demander mais un jour elle envoya son mari voir la carpe car elle désirait habiter la lune. Le vieux obéit et alla aussitôt voir la carpe qui, cette fois, très fâchée, fit une grimace et disparut. C'est ainsi que le pêcheur et sa femme se retrouvèrent dans leur pauvre vieille petite cabane.

Contes d'Algérie

Annexe (25)

Pojet 2 séquence 1

Le Laboureur et ses Enfants

Travaillez, prenez de la peine :
C'est le fonds qui manque le moins.
Un riche Laboureur, sentant sa mort prochaine,
Fit venir ses enfants, leur parla sans témoins.
Gardez-vous, leur dit-il, de vendre l'héritage
Que nous ont laissé nos parents.
Un trésor est caché dedans.
Je ne sais pas l'endroit ; mais un peu de courage
Vous le fera trouver, vous en viendrez à bout.
Remuez votre champ dès qu'on aura fait l'Oâ.
Creusez, fouillez, bêchez ; ne laissez nulle place
Où la main ne passe et repasse.
Le père mort, les fils vous retournent le champ
Deçà, delà, partout ; si bien qu'au bout de l'an
Il en rapporta davantage.
D'argent, point de caché. Mais le père fut sage
De leur montrer avant sa mort
Que le travail est un trésor.

Jean de La Fontaine

Pojet 2 séquence 2

L'âne et le chien

Un jour de grande chaleur, un homme part en voyage accompagné de son chien et de son âne.
A midi, il se repose et s'endort. L'âne pénètre dans un terrain et se met à brouter de l'herbe.
Le chien dit à l'âne :
« J'ai faim et je veux manger. Baisse la tête afin que je tire mon repas du panier accroché à ton cou.
L'âne refuse et lui dit :
- Attends que notre maître se réveille, il te donnera ta part.»
Le chien, déçu par le comportement de l'âne, va se reposer près de son maître.
Soudain, un gros loup apparaît. L'âne appelle le chien à son secours. Le chien lui dit :
« Je ne peux pas te protéger sans la permission de mon maître, attendons son réveil.»
Le loup dévora l'âne. Tel fut le prix de celui qui refuse d'apporter à temps son aide aux autres.

D'après la fable Kalîz Wa Dîmna d'Ibn Al Muqaffa

Annexe (26)

Pojet 3 séquence 1

La légende de Sidi M'Hammed El Ghrab

On raconte une légende dont Sidi-M'Hammed-el-Ghrab fut le héros. Il y a longtemps, sous le règne de Salah-bey, dans le constantinois, un forgeron appelé Sidi M'Hammed réussit à se procurer de la poudre d'or. Quand le bey Salah apprit cette nouvelle, il décida de garder pour lui cette précieuse poudre et résolut de faire disparaître le gênant Sidi M'Hammed. Enfermé dans un sac, il le fit jeter du haut du Kef Chekara mais au même moment, on vit sortir du sac, un corbeau qui se sauva d'un vol rapide :

C'était Sidi-M'Hammed qui, par magie, avait réussi à se transformer en corbeau (ghrab).

Le bey apprit vite la transformation de Sidi M'Hammed en corbeau. Il le fit venir aussitôt dans son palais et lui demanda de lui démontrer sa puissance de magicien. Sidi-M'Hammed toucha le bey de sa baguette et le transforma en femme et, quelques instants après, le bey reprit son état d'homme.

Emerveillé, Salah-bey reconnut alors le pouvoir, la sagesse, et la science de Sidi-M'Hammed. Il lui demanda ce qu'il désirait. Sidi M'Hammed lui formula un seul désir : ne plus payer d'impôt.

Le bey accorda volontiers ce vœu. En plus, il construisit, en l'honneur de Sid-M'Hammed, une mosquée près de Constantine.

D'après Achille ROBERT, Études algériennes et tunisiennes, (1900)

Pojet 3 séquence 2

Le Sahara

Une ancienne légende raconte qu'autrefois, la terre était un immense jardin avec de grands palmiers, des fleurs parfumées et des oiseaux dont le chant inondait le paysage verdoyant. A cette époque, tous les hommes étaient loyaux et francs si bien que le mot mensonge n'existait pas.

Un jour, quelqu'un dit un mensonge : tout petit, oui, mais cela mit fin à cette belle époque car le jour même, on entendit une voix mystérieuse dire :

« Chaque fois que vous mentirez, je jeterai un grain de sable sur le monde. » Les hommes haussèrent les épaules et se mirent à plaisanter : « Un grain de sable, il ne se voit même pas. »

Et pourtant, de mensonge en mensonge, petit à petit, le Sahara s'installait confortablement avec quelques traces tout de même de l'ancien jardin.

Heureusement qu'il y a des hommes qui ne mentent pas !

Légende des Touareg



Annexe (27)

SEQUENCE 1 2020-2021

Nous regardons les images et nous disons
Nous prenons la parole pour raconter une légende

1. Je regarde les images et je dis ce que je vois.



2. J'observe les images et je réponds aux questions.

- Image 1** ① Qui sont ces personnages ? Que font-ils ?
- Image 2** ① Que fait Icare ? Va-t-il réussir à s'envoler ? Pourquoi ?
- Image 3** ① Que s'est-il passé finalement ? ② Imagine et dis une autre fin à cette histoire ?
- Tu es à la place de l'oiseau qui a assisté à toute la scène. Que dirais-tu à Icare ?

Le héros de cette légende s'appelle Icare. Il est le premier homme à tenter de voler comme un oiseau.

J'écris dans mon cahier.

Icare essaya de voler avec des ailes fixées à ses épaules.

Annexe (28)

Nous lisons et nous comprenons

Je lis le texte.

Loundja, la fille du roi



Il était une fois, un royaume gouverné par un roi très sévère qui n'avait pour famille que sa jeune fille Loundja qu'il aimait plus que tout au monde. Loundja était si belle et si charmante que les prétendants se bouscuaient aux portes du palais.

Un jour, un bûcheron vint demander sa main. Loundja voulut l'épouser mais le roi refusa. Il voulut la marier à un prince.

Quelques années plus tard, le royaume fut menacé par un terrible monstre qui ravageait tout sur son passage. Tous les guerriers furent mobilisés mais aucun ne réussit à le tuer.

Le roi promit une récompense à celui qui débarrasserait le royaume de ce danger. Le jeune bûcheron qui avait demandé la main de Loundja s'attaqua au danger à deux reprises mais sans succès. Nullement découragé, il alla demander conseil à une fée. Celle-ci lui montra le point faible du monstre. Un soir, au coucher du soleil, le jeune homme pénétra dans la grotte du monstre sans faire de bruit et, d'un grand coup de hache, lui coupa la queue. Le monstre poussa un grand cri mais ne put rien faire car il ne voyait pas dans l'obscurité. Le héros l'acheva sans difficultés et revint chez le roi pour lui annoncer la mort de ce dangereux animal. Le roi tint sa promesse et accorda la main de Loundja au jeune héros. Tous les habitants étaient heureux. Ils furent invités à la grande cérémonie qui dura sept jours et sept nuits.

A partir de ce jour, tout le royaume vécut dans la paix et le bonheur.

Extrait de *Contes d'Algérie*, Editions Flamand.

Je réponds aux questions.

- 1 Où s'est déroulée cette histoire ? Quels sont les personnages du texte ?
- 2 Comment était le roi ? A qui voulait-il marier sa fille ?
- 3 Comment était Loundja ? Qui a demandé sa main un jour ?
- 4 Par quoi le royaume était-il menacé ? Qui a pu délivrer le royaume de ce danger ?
- 5 Qui est le héros de l'histoire ? Qu'est-ce qui a fait de lui un héros ?
- 6 Complète le tableau suivant par les expressions indiquant :

Le début de l'histoire

La suite des événements du conte

La fin de l'histoire

- 7 Repère la fin de l'histoire et lis-la à haute voix.
- 8 Relis cette partie, puis avec tes mots, raconte-la à ta/ton camarade.

Écris dans mon cahier.

A partir de ce jour, tout le royaume vécut dans la paix et le bonheur.

ANNEXE 2. Photos proposées pour les textes du manuel scolaire

ANNEXE N° 13:

Nous lisons et nous comprenons l'histoire

Je lis le texte.

Yennayer et la vieille bergère

Il était une fois, au temps où les animaux et les végétaux parlaient, une vieille bergère qui gardait ses chèvres près d'un immense caroubier.

Alors que le jour déclinait, la bergère s'adressa au premier mois de l'année :

« Yennayer, te voilà dans ton dernier jour et tu n'as pas causé un seul frisson ! Pas de tempête, pas de gel, pas de neige, pas de froid... »

Yennayer, qui entend tout ce qui se dit durant son mois, fut blessé par tant d'ingratitude. Il avait décidé de ne pas souffler le froid pour permettre aux animaux frileux de sortir brouter l'herbe.

Alors, Yennayer, notre mois de Janvier décida de se venger. Sa trentaine terminée, il alla emprunter un jour à Fourar, le mois de février ! A l'époque, les mois et les jours s'interpellaient avec des poèmes !

« Frère Fourar, l'ami des carnassiers
De ta trentaine, prête-moi un jour
Une bergère mal élevée m'a manqué de respect !
Je m'en vais de ce pas la corriger
Pour ce faire, j'ai besoin d'un jour ! »

Fourar donna gracieusement un jour de sa trentaine à Yennayer !

Ainsi, il perdit une journée et se retrouva avec vingt-neuf jours. Yennayer en gagna une pour avoir trente et un jours ! Il fit un froid de canard. Il a plu, il a neigé, la contrée fut gelée. Yennayer eut sa revanche. Nous savons aujourd'hui pourquoi le dernier jour de Yennayer est terriblement frais !



Rachid OULEBSIR, extrait du livre *Les derniers Kabyles*, page 243

Je réponds aux questions.

- 1 Quels sont les personnages du texte ?
- 2 Fourar est : a) une saison b) un mois c) une année d) un jour
- 3 Quand cette histoire s'est-elle déroulée ?
- 4 La bergère : a) achète les bêtes b) vend les bêtes c) garde les bêtes d) chasse les bêtes
- 5 Réponds par Vrai ou Faux.
a) A cette époque, les animaux parlaient.
b) La bergère était âgée.
c) La bergère gardait un caroubier.
- 6 Yennayer fut blessé. Pourquoi ?
- 7 Que fit-il pour se venger de la bergère ?

J'écris dans mon cahier.

Ainsi, Fourar, le mois de février perdit une journée et Yennayer, le mois de janvier, en gagna une.



3
Projet

105



La légende de Baddûr le bédouin

Quelque part dans le Sahara, il y avait deux oasis. La première abritait une tribu de bédouins souriants qui faisaient la fête tous les soirs. Quand il n'y avait pas de fête ils en inventaient une ! Dans l'oasis voisine, vivaient les bédouins mélancoliques qui faisaient... la tête. Et quand ils n'avaient aucune raison de faire la tête, eh bien... ils en inventaient une !

Les bédouins souriants disposaient d'une source à eau limpide. Ils avaient installé un ingénieux système comportant un robinet d'arrêt. Les bédouins mélancoliques n'avaient pas de source dans leur oasis. Ils parcouraient de très longues distances sous le redoutable soleil pour se désaltérer, faire boire leurs bêtes et arroser leurs maigres cultures. Ils étaient malheureux.

Parmi ces tristes bédouins, un jeune homme appelé Baddûr résolut un jour de faire changer cette situation. Il décida le soir même d'aller espionner la tribu des bédouins souriants.

Il se rendit à l'oasis voisine. Il fut jaloux de voir les bédouins bavarder tranquillement près de leur source et un officiant ouvrir et fermer un objet magique appelé robinet.

« C'est injuste », se dit Baddûr. De l'eau à domicile ! De l'eau qu'on peut arrêter quand on veut ! À la nuit tombée, il se faufila sans bruit jusqu'à la source. Il coupa le tuyau et repartit avec le robinet sans se soucier de l'eau qui coulait... Peu importe, il s'était emparé de l'objet miraculeux.

De retour chez lui, il réveilla tous les habitants, promettant de l'eau potable. Ils n'avaient qu'à se munir d'un récipient et venir le rejoindre à la place des Têtes. Hélas ! du mystérieux robinet seules quelques gouttes coulèrent, puis... rien. Tout le monde retourna se coucher.

« Il doit y avoir un détail qui m'échappe, se dit-il. Le lendemain, il retourna sur les lieux.

Leur nouveau robinet fonctionne, contrairement au mien. » Il observa la scène de plus près : « Bon sang, à quoi sert un robinet sans tuyau... C'est bel et bien le tuyau qui fait tout ! » se dit-il.

Il regagna l'oasis voisine et se cacha de nouveau jusqu'à ce qu'il n'y ait plus personne en vue puis il se faufila sans bruit jusqu'au nouveau robinet. Il francha le tuyau un peu bas et repartit en toute hâte avec son ensemble « robinet plus bout de tuyau » sous le bras.

De retour, il réveilla encore tout le monde, affirmant haut qu'on allait voir ce qu'on allait voir. Les bédouins tirés de leur sommeil ne virent pas grand-chose. C'est juste si le premier parvint à remplir un demi-gobelet d'eau (celle contenue dans le bout de tuyau). Puis l'eau refusa de couler.

Cette fois, Baddûr ne dut son salut qu'à ses jambes : les villageois s'étaient mis à sa poursuite. Le chef de l'oasis l'expulsa du village.

Légende des bédouins

Je réponds aux questions.

- 1 De quoi parle-t-on dans ce texte ?
- 2 Comment étaient les habitants de cette région ?
- 3 Qui était Baddûr ? Que décida-t-il de faire un jour ?
- 4 Avec ma/mon camarade, je complète le tableau avec les mots du texte.

Informations


Les habitants de la première oasis

Les habitants de la deuxième oasis

Je complète, puis j'écris dans mon cahier.

Dans la première oasis vivaient les Dans la deuxième,
habitaient les

SEQUENCE 2
Nous lisons avec plaisir



La légende des deux oasis (suite)

Baddûr fut expulsé à jamais du village. Il se retrouva seul, sans famille...

Après plusieurs jours d'errance, Baddûr se livra au chef des bédouins souriants et avoua :

- Il y a un vaurien qui voulait détruire votre installation d'eau potable... Eh bien ce vaurien, c'est moi. Faites de moi votre esclave, du tuyau en rondelles ou ce que vous voulez, je l'ai bien mérité...
- Le chef prit gentiment Baddûr par l'épaule et lui dit :
- Tu aurais dû venir nous voir, nous aurions eu grand plaisir à te venir en aide... Il l'entraîna vers une réserve d'outillage servant à creuser et à entretenir les puits.
- Je te donne le matériel nécessaire pour que ton village ait de l'eau à volonté, lui dit-il.
- Mais, grand chef, jamais je ne pourrai trouver de l'eau dans mon oasis, personne n'en a trouvé !
- Il y a de l'eau dans ton oasis, c'est même certain ! S'il y a des arbres, il y a forcément de l'eau ! Les arbres sont plus malins que nous, ils savent où l'eau se trouve. Cherche comme eux. Arrêtons les bavardages, prends ce matériel, vas-y, commence à creuser, ta tribu en a grand besoin !

C'est ce que fit Baddûr. Il creusa toute la nuit. Fatigué, il faillit renoncer plusieurs fois mais il se rappelait les conseils du chef des bédouins, convaincu et toujours souriant.

Avant le lever du soleil, oh, miracle ! il y eut tout d'abord du sable humide, puis une petite poche d'eau qui s'agrandissait à mesure que le trou progressait. Le moment venu, Baddûr plaça le tuyau, installa le robinet, amorça la circulation de l'eau et remit le sable en place tout autour du tuyau. La fontaine de l'oasis des bédouins mélancoliques est née ! Lorsque les premiers villageois se levèrent, ils reconnurent Baddûr. Ils allaient le chasser mais quand il leur montra le dispositif d'eau potable qui fonctionnait à merveille, ils changèrent d'avis. Réhabilité sur-le-champ, Baddûr fut porté en triomphe. Quelques jours plus tard, le chef du village fit de lui son adjoint.

Légende des bédouins

Je comprends et je dis.

- 1 Baddûr se livre au chef des bédouins souriants. Que lui dit-il ?
- 2 Que fait alors le chef ?
- 3 Il y a de l'eau, **c'est certain**, dit le chef.

C'est certain signifie : a) c'est bien b) c'est très bien c) c'est sûr d) c'est faux

- 4 Lis les 2 textes : pages 121 et 140, et complète le tableau avec les mots de ces deux textes. Pour avoir de l'eau dans son village Baddûr a tenté plusieurs essais

| | | |
|-----------------|---|------------------|
| - Essai 1 | → | Résultat 1 |
| - Essai 2 | → | Résultat 2 |
| - Essai 3 | → | Résultat 3 |

J'écris dans mon cahier.

Les arbres sont plus malins que nous. Ils savent où l'eau se trouve.
Cherche comme eux.


Projet 3

140

<https://www.facebook.com/ideaeruzmaloch>

SEQUENCE 1
Nous regardons les images et nous disons
Nous prenons la parole pour raconter une légende

1. Je regarde les images et je dis ce que je vois.

1 

2  

2. J'observe les images et je réponds aux questions.

Image 1 1 Qui sont ces personnages ? Que font-ils ?
Image 2 1 Que fait Icare ? Va-t-il réussir à s'envoler ? Pourquoi ?
Image 3 1 Que s'est-il passé finalement ? 2 Imagine et dis une autre fin à cette histoire ?

- Tu es à la place de l'oiseau qui a assisté à toute la scène. Que dirais-tu à Icare ?

Le héros de cette légende s'appelle Icare. Il est le premier homme à tenter de voler comme un oiseau.

J'écris dans mon cahier.

Icare essaya de voler avec des ailes fixées à ses épaules.

104

<https://www.facebook.com/ideaeriusmaloch>

Nous lisons et nous comprenons

Je lis le texte.

Loundja, la fille du roi



Il était une fois, un royaume gouverné par un roi très sévère qui n'avait pour famille que sa jeune fille Loundja qu'il aimait plus que tout au monde. Loundja était si belle et si charmante que les prétendants se bouscuaient aux portes du palais.

Un jour, un bûcheron vint demander sa main. Loundja voulut l'épouser mais le roi refusa. Il voulut la marier à un prince.

Quelques années plus tard, le royaume fut menacé par un terrible monstre qui ravageait tout sur son passage. Tous les guerriers furent mobilisés mais aucun ne réussit à le tuer.

Le roi promit une récompense à celui qui débarrasserait le royaume de ce danger. Le jeune bûcheron qui avait demandé la main de Loundja s'attaqua au danger à deux reprises mais sans succès. Nullement découragé, il alla demander conseil à une fée. Celle-ci lui montra le point faible du monstre. Un soir, au coucher du soleil, le jeune homme pénétra dans la grotte du monstre sans faire de bruit et, d'un grand coup de hache, lui coupa la queue. Le monstre poussa un grand cri mais ne put rien faire car il ne voyait pas dans l'obscurité. Le héros l'acheva sans difficultés et revint chez le roi pour lui annoncer la mort de ce dangereux animal. Le roi tint sa promesse et accorda la main de Loundja au jeune héros. Tous les habitants étaient heureux. Ils furent invités à la grande cérémonie qui dura sept jours et sept nuits.

A partir de ce jour, tout le royaume vécut dans la paix et le bonheur.

Extrait de *Contes d'Algérie*, Editions Flammarion.

Je réponds aux questions.

- 1 Où s'est déroulée cette histoire ? Quels sont les personnages du texte ?
- 2 Comment était le roi ? A qui voulait-il marier sa fille ?
- 3 Comment était Loundja ? Qui a demandé sa main un jour ?
- 4 Par quoi le royaume était-il menacé ? Qui a pu délivrer le royaume de ce danger ?
- 5 Qui est le héros de l'histoire ? Qu'est-ce qui a fait de lui un héros ?
- 6 Complète le tableau suivant par les expressions indiquant :

| Le début de l'histoire | La suite des événements du conte | La fin de l'histoire |
|------------------------|----------------------------------|----------------------|
| | | |

- 7 Repère la fin de l'histoire et lis-la à haute voix.
- 8 Relis cette partie, puis avec tes mots, raconte-la à ta/ton camarade.

J'écris dans mon cahier.

A partir de ce jour, tout le royaume vécut dans la paix et le bonheur.

ANNEXE N°20: Questionnaire

La première partie: renseignements personnels

1. Sexe:

☒ Féminin

☒ Masculin

2. Age :

- 22 à 30 ans

-30 à 40 ans

- 40 à 50 ans

- 50 à 60 ans

3. Expérience professionnelle :

- Moins de 5 ans

- De 10 à 15 ans

- De 15 à 20 ans

- De 20 à 30 ans

- Plus de 30 ans

4. Formations et séminaires :

-Rarement

-Oui

-Non

**La première rubrique: l'enseignement de la culture en classe à travers les supports-
textes du manuel scolaire de 2^{ème} AM.**

Questions 1: Que représente le manuel scolaire pour vous ?

- Réponse :.....

Question 02: Ce manuel scolaire actuel (de 2^{ème} AM) répond-il à vos attentes ?

-Oui

-Non

-Autre :.....

Question 03: Etes-vous satisfait(e) de la qualité pédagogique du manuel scolaire de la 2^{ème} Année moyenne ? Justifiez votre réponse.

-Oui

-Non

-Autre:.....

Question 04: Restez-vous fidèle aux instructions officielles du programme proposé pour l'enseignement / apprentissage ?

-Oui

-Non

-Autre:.....

Question 05: Vous travaillez avec vos élèves les activités du manuel scolaire ?

-Oui

-Non

-Rarement

Question 06: Selon vous la notion de l'interculturel apparaît clairement dans le manuel scolaire de la 2^{ème} Année Moyenne ?

-Oui

-Non

-Autre:.....

Question 07: Quel est l'impact de l'absence de la culture algérienne dans le manuel scolaire sur l'apprenant pendant l'apprentissage de la langue étrangère (le français) ?

-Réponse :.....

Question 08: Quels sont les besoins de vos apprenants vis à vis du manuel scolaire actuel?

-Réponse :.....

Question 09: Voyez-vous que ce manuel scolaire répond aux besoins de vos apprenants ?

-Oui

-Non

-Autre:.....

Question10: Que proposerez-vous pour la conception et l'élaboration du manuel scolaire de la 2ème Année Moyenne ?

Réponse :.....

La deuxième rubrique: l'enseignement de la l'interculturelle à travers les activités de l'oral et l'écrit en classe de FLE

A- Le développement de la compréhension et la production oral

Question 01: Quels supports utilisez-vous pour travailler la compréhension orale ?

-Une Vidéo

-Un Texte oral

Question 02: Quelles difficultés rencontrez-vous pendant la séance de la compréhension et l'expression orale ?

-Manque de Matériel

- Autre.....

Question 03: Quelles difficultés rencontre vos apprenants pendant la séance de la compréhension et l'expression et l'orale ?

-De la langue

-De compréhension

-D'expression

Question 04: proposez-vous des questions culturelles dans l'activité de la compréhension orale?

-Oui

-Non

-Autre:.....

Question 05: Trouvez-vous que l'interculturel contribue à l'amélioration de la compétence communicative des apprenants ? Justifiez votre réponse.

-Oui

-Non

B- Le développement de l'écrit

Question 1: Vous travaillez la compréhension de l'écrit avec le texte du manuel scolaire ? Si vous dites non justifiez pourquoi ?

-Oui

-Non

-Justifiez.....

Question 02: Vous introduisez le côté culturel dans les questions de l'activité de lecture ? (le valorisez- vous ?)

-Oui

-Non

Question 03: Dans les consignes de l'écrit (production écrite de vos élèves) vous introduisez le côté culturel ?

-Oui

-Non

Question 04: Quels sont les indices culturels que vous inculquez dans l'enseignement / apprentissage du FLE ? Veuillez choisir

-L'histoire du pays

-Le patrimoine intellectuel

- Les traditions

-Les valeurs

-Autre

Question 05: Quels sont les activités ou sujets abordés en séance de TD (Travaux Dirigés)?

-Réponse.....

ANNEXE N°21: Outil Google forms

Questionnaire destiné aux enseignants de Français

Dans le cadre d'une recherche académique qui porte sur " La dimension interculturelle dans le manuel scolaire de 2ème Année Moyenne et le rôle de l'enseignant en face de celle-ci"
Je vous prie de bien vouloir renseigner ce questionnaire .

*Obligatoire

*Obligatoire

I- Renseignements personnels

Sexe *

Féminin

Masculin

Age *

22à30ans

30à40ans

Résumé

La question de la dimension interculturelle dans le manuel scolaire algérien de FLE est une problématique à grande ampleur. Notre objet d'étude de la dimension interculturelle dans le manuel scolaire de 2^{ème} Année Moyenne à pour finalité de consolider la notion de l'interculturel dans les pratiques de classe. La description de cette dimension s'est réalisée à travers l'analyse des supports-textes et leurs activités contenues dans ce manuel scolaire. L'analyse quantitative révèle une diversité culturelle qui se manifeste dans les supports. La compétence culturelle serait présente implicitement à travers une variété de supports dans l'absence d'activités visant cette compétence.

Mots clés: Dimension interculturelle, Compétence culturelle, Culture, FLE

Abstract

The question of the intercultural dimension in the Algerian FLE textbook is large amplitude problematic. This notion has strong effects on foreign languages learning. Our object of study of the intercultural dimension in the second middle school textbook aims to consolidate the concept of intercultural in classroom practices. The description of this intercultural dimension was carried out through the content analysis of the texts supports and their activities contained in this school manual. The quantitative analysis reveals a cultural diversity that manifests itself in the supports. The cultural would be implicitly present through a variety of supports in the absence of activities targeting this competence.

Keywords: Intercultural dimension, cultural competence, culture, FLE

ملخص

مسألة البعد الثقافي في الكتاب المدرسي FLE هي إشكالية كبيرة و الهدف من دراسة البعد الثقافي في كتاب صف الثانية متوسط كان لترسيخ مفهوم التداخل الثقافي في المحالات التربوية، وقد تم وصف هذا البعد الثقافي من خلال تحليل محتوى النصوص والأنشطة الواردة في الكتاب المدرسي ، كما ان التحليل الكمي والنوعي للتنوع الثقافي يظهر توفره بكثرة في النصوص إلا انه ينعقد في الا أنشطة والتمرينات.

الكلمات المفتاحية: البعد الثقافي ، الكفاءة الثقافية ، الثقافة ، FLE