

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de L'Enseignement Supérieur et

De la Recherche Scientifique

Université Abderrahmane Mira – Bejaïa-



Faculté des Lettres et des Langues

Département de français

Option : didactique

**L'enseignement (inter) culturel dans les écoles étatiques
et privées.**

(Étude comparative)

Présenté par :

M^{elle} KERRACHE Siham

M^{elle} KERMOUN Leyla

Le jury :

Dr. OUYOUGOUTE Samira, présidente

Dr. BELKESSA Lahlou, directeur

Dr. ABDELOUHAB Fatah, examinateur

-Année universitaire- 2019 / 2020-

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier le bon dieu qui nous a donné la force et la patience de réaliser ce modeste travail.

Nous tenons à remercier particulièrement notre cher encadreur Monsieur « *BELKESSA Lahlou* » pour ses précieux conseils, ses encouragements, sa disponibilité constante tout au long de l'année, sa patience et son soutien. Merci infiniment.

Nos remerciements aux membres de jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à notre recherche en acceptant à notre recherche en acceptant d'examiner notre travail et de l'enrichir par leurs évaluations et propositions.

Nous remercions également tous les enseignants du département de français pour les connaissances qu'ils nous ont transmis durant notre parcours universitaire.

Enfin nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Merci

DÉDICACE

A mon cher père « Ali » et ma chère mère « Dalila »

Pour leur amour, sacrifice, patience, soutien moral et matériel depuis mon enfance jusqu'à ce jour et leurs efforts fournis pour mon éducation et ma formation.

A mon encadreur Monsieur « Belkessa Lahlou »

Sans votre aide, vos conseils, vos efforts, votre encouragement, et votre patience ce travail n'aurait pas vu le jour. Que ce travail soit témoignage de mon respect.

A mes chers frères « Massi et Sami »

Pour leur aide et soutien.

A mon cher fiancé « Smail »

Pour ses encouragements, son soutien et sa patience.

A ma grand-mère « Fatma »

Pour ses encouragements et ses précieux conseils.

A ma chère amie et binôme « Siham »

Pour son courage et ses efforts.

Leyla

DÉDICACE

Je dédie ce modeste travail à :

Mon cher père

Pour son amour, sacrifice, patience, soutien moral et matériel depuis mon enfance jusqu'à ce jour.

Ma douce mère

Ma source d'inspiration et mon sens de patience qui a toujours su me consolé avec un simple regard que j'aime tendrement.

Ma chère sœur « Houda

Mon cher frère « Mounir »

Mon cher fiancé « Fateh »

Pour leur confiance, sacrifice, aide et leur encouragement sans limite

Toute ma famille

Mes grands-parents, mes oncles, mes tantes, mes cousins et mes cousines (Chafia, Zahia, Sabrina, Mouna, Amira, Céline et Ilham)

Mes chères copines « Kamilia » et « Zineb » et toute mes amies et mes collègues.

Sans oublier ma chère binôme « Leyla » pour sa patience et ses efforts.

Siham

Résumé

Le mémoire que nous présentons est une réflexion sur l'enseignement (inter)culturel dans les écoles étatiques et privées, nous sommes intéressés au deuxième palier de l'enseignement et aux apprenants de la deuxième année moyenne. Par une démarche théorique et méthodologique, notre travail a essayé de répondre à la question suivante :

Comment est enseignée la langue- culture étrangère dans les établissements privées et publiques ?

Dans le but de répondre à notre question de recherche, nous avons essayé de définir des concepts qui sont relatifs à la culture, nous avons aussi essayé de montrer la place du FLE en Algérie. Comme nous avons opter pour une étude comparative des représentations de la langue-culture française chez les apprenants des deux secteurs, et la façon dont les éléments culturels sont présentés et exploités dans les manuels des deux secteurs.

Mots clés : culture, acculturation, multiculturalisme, interculturalité, élément culturel, représentation, apprenants, école publique, école privée.

Abstract

The dissertation we are presenting is a reflection on (inter) cultural education in state and private schools, we are interested in the second level of education and learners of the second middle year. Through a theoretical and methodological approach, our work tried to answer the following question:

How is the foreign language-culture taught in private and public establishments?

In order to answer our research question, we tried to define concepts that are related to culture, we also tried to show the place of FLE in Algeria. As we opted for a comparative study of the representations of the French language-culture among learners of the two sectors, and the way in which the cultural elements are presented and exploited in the textbooks of the two sectors.

Keywords: culture, acculturation, multiculturalism, interculturality, cultural element, representation, learners, public school, private school.

ملخص

الرسالة التي نقدمها هي انعكاس للتعليم الثقافي (المشترك) في المدارس الحكومية والخاصة، نحن مهتمون بالمستوى الثاني من التعليم والمتعلمين في السنة المتوسطة الثانية. من خلال منهج نظري ومنهجي، حاول عملنا الإجابة على السؤال التالي:

كيف يتم تدريس ثقافة اللغة الأجنبية في المؤسسات الخاصة والعامّة؟

في الجزائر. كما اخترنا دراسة FLE للإجابة على سؤال البحث، حاولنا تحديد المفاهيم المتعلقة بالثقافة، وحاولنا أيضًا إظهار مكان مقارنة لتمثيلات ثقافة اللغة الفرنسية بين المتعلمين من القطاعين، وكيفية عرض العناصر الثقافية واستغلالها في الكتب المدرسية للقطاعين. الكلمات المفتاحية: الثقافة، التنقف، التعددية الثقافية، التعددية الثقافية، العنصر الثقافي، التمثيل، المتعلمون، المدرسة العامة، المدرسة الخاصة.

Sommaire

Introduction générale

Chapitre théorique (concepts relatifs à la culture)

Introduction	14
1 La culture et son rapport avec la langue.....	14
2 Les trois approches d'enseignement culturel.....	14
3 Le statut du français en Algérie.....	23
4 L'enseignement du FLE en Algérie.....	24
5 Le système éducatif dans les écoles publiques et privées en Algérie.....	25
Conclusion	26

Chapitre pratique (analyse de corpus)

Partie analytique 1 (la culture dans les manuels)

Introduction	30
1 Analyse de la place de la culture dans les manuels scolaires de 2AM exploités dans le secteur public et privé.....	30
2 Synthèse de comparaison entre les deux manuels scolaires.....	53

Partie analytique 2 (analyse du questionnaire)

1 Distribution du questionnaire.....	57
2 La description du questionnaire.....	57
3 Interprétation des réponses du questionnaire destiné aux apprenants	57
4 Synthèse globale du questionnaire	74

Conclusion générale

Références bibliographiques

Annexes

Introduction générale

On entend par le phénomène de la mondialisation un développement technologique dans tous les domaines, qui a modifié les modalités traditionnelles de contact, de communication, d'interaction et d'échange entre les personnes et entre les sociétés. Ce phénomène a favorisé la découverte d'autres cultures et l'ouverture sur le monde extérieur.

Si nous focalisons notre attention sur la communication et les échanges, il sera important de noter que la langue est le seul moyen qui permet d'effectuer ces derniers et de découvrir les traits et l'identité culturelle des gens dans une société donnée. C'est ce que note H-L.Andersen (2009 :85) en disant : « *beaucoup de connaissances culturelles sont intégrées dans la langue* ».

Ce phénomène a également touché le milieu scolaire. De nos jours l'apprenant Algérien est beaucoup plus conscient de l'existence d'autre cultures étrangère, à partir de lesquelles il distingue plus au moins la culture dans laquelle il a grandi.

Plusieurs recherches sur l'approche interculturelle dans l'enseignement du FLE ont été déjà menées en Algérie. Nous pouvons citer les suivantes : D. Achab (2009) ; I.Chaif (2015) ; F-F.Ferhani (2006).

Plusieurs mémoires avant le nôtre ont abordé le sujet de l'interculturalité comme celui de M.Laraoui (2014) qui s'intitule « *interculturalité en classe de FLE : tentative de réflexion sur l'impact inter culturel du texte littéraire au secondaire cas du conte fantastique* », le mémoire de L.Benyounes (2016)dont l'intitulé est« *la place de la compétence culturelle dans l'enseignement / apprentissage du FLE, dans le manuel 4AP cas de l'école « HEIMUR Abed el Rahman à Msila* », celui de I.Rahmani (2013)qui s'est intéressé à « *la pratique de l'approche culturelle dans enseignement du FLE à travers les textes du manuel scolaire de français chez les apprenantes de 3AM le cas de manuel scolaire de français* (2005) ».

Ces recherches se basent toutes sur les travaux de quelques théoriciens tels que :M.Cohen-Émérique ; L.Porcher ; Z. Geneviève et M. Abdellah-Preteille... Pour cette dernière,« *l'interculturel est donc d'abord une relation entre deux individus qui ont intériorisé dans leur subjectivité une culture, unique à chaque fois, en fonction de leur âge, sexe, statut social et trajectoire personnelle.* » (M. Abdellah-Petceille.,1989, cité par M. Cohen-Emérique. (1993 :72).

Le monde est en continuelle progression. Dans ce cas-là l'apprenant est le premier à être confronté aux exigences de ces évolutions, car il est considéré comme futur citoyen. Le phénomène de la mondialisation comme phénomène de développement peut être à son tour cause de racisme, préjugés, et stéréotypes.

C'est pour cette raison que le Ministère de l'Education Nationale dans sa nouvelle réforme datant de 2003 a intégré une approche dite "interculturelle" pour enseigner le FLE dans le but d'éviter les défaillances que pourra causer la mondialisation et de former un apprenant ouvert sur les différences culturelles, de permettre les interactions avec d'autres cultures pour mieux se connaître lui-même.

À cet égard, F. Windmüller (2011 :20) déclare que :

La démarche interculturelle n'est pas une comparaison entre deux cultures basée sur les différences ou les similitudes entre des faits, des pratiques, des coutumes... Elle est une démarche une pédagogie interactionniste et constructiviste qui amène l'apprenant à un apprentissage qui se dirige vers l'autre mais tout vers lui-même.

L'enseignement/apprentissage de la langue-culture étrangère est efficace dans la condition où il répond aux besoins communicatifs et culturels de l'apprenant, autrement dit qui vise à développer la compétence communicative et culturelle de l'apprenant et de développer également son esprit de tolérance vis-à-vis de la diversité culturelle.

Le phénomène de l'interculturalité du contact des cultures et du choc de civilisation est devenu le sujet d'actualité, le débat et la réflexion de plusieurs chercheurs dans divers domaines et contextes, notamment au sein de l'école qui est le deuxième lieu de socialisation après la famille. Notre recherche qui s'inscrit dans la continuité d'autres travaux en didactique du FLE, se distingue néanmoins par le contexte qu'elle tente d'explorer et par le point de vue dont est appréhendée la question de l'interculturalité.

Ce qui fait l'originalité de notre recherche, c'est son caractère comparatif. Nous tenterons en effet de comparer entre l'enseignement de la langue-culture étrangère en classe de 2AM des deux secteurs (privé et public).

Le choix de ce niveau d'étude est motivé par le fait que l'apprenant est plus conscient qu'il existe d'autres cultures différentes par rapport à sa propre culture c'est à ce niveau qu'il peut découvrir la différence entre sa culture et celle de l'autre.

Le but principal de notre travail est de répondre à la question de recherche suivante : comment est enseignée la langue-culture étrangère dans les établissements privés et étatiques ?

De cette question principale découlent d'autres questions secondaires :

- Dans quelle mesure y-a-t-il des différences entre les représentations de la langue-culture étrangère chez les apprenants de 2AM inscrits dans l'école publique et ceux inscrits dans l'école privée ?
- Comment les manuels des deux secteurs présentent et exploitent les éléments culturels ?

A partir de ces questions, notre recherche s'appuiera sur un ensemble d'hypothèses, que voici :

- ❖ La langue française serait la langue maternelle de certains apprenants du secteur privé, elle serait considérée comme la langue parlée par des gens cultivés et comme langue de prestige. Par contre la langue française chez les apprenants du secteur public serait tout simplement une langue étrangère parlée et acquise en classe, ils ne l'utiliseraient pas au quotidien car elle représenterait pour eux la langue-culture de l'ennemi.
- ❖ Notre deuxième hypothèse nous présumons que le manuel scolaire de l'école privée serait très riche en éléments culturels qui représenteraient les pratiques et l'histoire culturelle des autres pays étrangers. Car il serait destiné aux apparentés français, la culture d'origine de l'apprenant serait complètement négligée dans ce manuel contrairement au manuel exploité dans l'école publique qui représenterait un mélange entre les éléments culturels étrangers et d'autres éléments portant sur la culture d'origine de l'apprenant.

Pour examiner ces hypothèses nous élaborerons un questionnaire en ligne :

Le questionnaire sera destiné aux apprenants des deux secteurs, dans lequel nous poserons des questions sur l'âge et le sexe des apprenants, les professions des parents, l'usage de la langue française et les représentations de cette dernière chez eux afin de découvrir en quelque sorte les différences entre les représentations des uns et des autres concernant la langue-culture étrangère.

Puis nous tenterons de faire une analyse centrée sur les textes présentés aux apprenants, les images et les consignes de production écrites dans les deux manuels scolaires utilisés dans les deux écoles :

Le manuel scolaire de l'école étatique qui est destiné aux apprenants Algériens se compose de trois projets d'enseignement et chacun d'eux a pour but de réaliser une tâche finale. Chaque projet contient différentes séquences didactiques, chacune traite des thèmes ayant pour but de réaliser une tâche précise.

La seconde qui serait le manuel du collège privé qui est destiné aux apprenants français, comporte treize chapitres et chaque chapitre se divise en parties. Cette analyse a pour but de comparer la représentation et l'exploitation des éléments culturels dans l'un et dans l'autre.

Donc notre méthodologie de recherche qui se présente à partir de deux méthodes : la première dite descriptive et la deuxième dite comparative et analytique à la fois.

Dans notre travail de recherche qui sera organisé en deux chapitres : le premier chapitre sera consacré aux descriptions de différents mots clés qui décrivent l'interculturel et l'enseignement interculturel.

Dans le deuxième chapitre sera divisé en deux parties ; dans la première partie nous allons analyser les manuels scolaires des deux écoles, nous allons découvrir comment les éléments culturels sont exploités et présentés dans les deux manuels afin de dégager les différences. Et dans la deuxième partie nous allons analyser et comparer entre les représentations des élèves concernant l'enseignement de la langue-culture étrangère dans l'école privé et étatique.

Chapitre théorique

(Concepts relatifs à la culture)

Introduction

La diversité culturelle est une réalité que nous ne pouvons pas ignorer surtout dans le milieu scolaire. Cette diversité de culture et d'identité en classe de langue oriente l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère vers un enseignement (inter)culturel qui représente un domaine de recherche de plusieurs didacticiens et théoriciens qui le défendent pour son efficacité, car il vise à rendre l'apprenant apte à rencontrer l'autre qui est porteur de culture différente.

La didactique des langues et cultures représente un nouvel enjeu pour le système éducatif que pour l'apprenant et l'enseignant, qui doit travailler en tant que médiateur culturel afin d'instaurer l'esprit de tolérance de l'esprit et l'ouverture chez l'apprenant. Cela attire notre attention à éclairer les différents concepts qui se rapportent à notre domaine de recherche.

Dans ce chapitre nous comptons aborder expliquer le rapport entre la langue et la culture, Ensuite, nous allons définir des trois manières d'appréhender la culturel en classe : Acculturation /Multiculturalisme / L'interculturalité. Puis nous allons parler du statut de l'enseignement du FLE en Algérie. Enfin nous allons parler du système éducatif dans les deux secteurs (privé et public) en Algérie.

1 La culture et son rapport avec la langue

La langue fait partie de la culture d'un individu, elle est constitutive de son identité. C'est pourquoi la langue et la culture entretiennent un rapport aussi étroit ; le fait d'apprendre une nouvelle langue nous fait découvrir une nouvelle réalité et nous dévoile certains aspects culturels.

Une langue est en elle-même un produit culturel, elle naît et évolue grâce à un groupe social qui la reconnaît, car la langue et la culture impliquent une relation d'appartenance réciproque qui peut se vérifier aisément, dans le même sillage. C. Lévi-Strauss (1958 :78) constate que « *la langue peut être considérée soit comme un produit de la culture ordinaire dans laquelle elle est en usage soit comme une partie de cette culture, soit comme condition de celle-ci* ».

La langue constitue le moyen d'accès à la culture, elle est elle-même un phénomène culturel, autrement dit entre culture et langue il existe un rapport dans lequel la langue a la fonction de distinguer la culture. C'est ce que D. Cuche (1996 :42) affirme en disant : « *la langue et la culture sont dans un rapport étroit d'interdépendance : la langue a entre autres fonctions, celle de transmettre la culture, mais elle est elle-même marquée par culture* ».

2 Les trois approches d'enseignement culturel

Les cultures sont appréhendées de différentes manières, la première qui consiste de faire un passage d'une culture maternelle à une culture étrangère tout en adaptant des nouveaux référents culturels

étrangers, la deuxième c'est de faire en sorte que la culture d'origine se coexiste avec d'autres cultures tout en respectant le principe de légalité, et la dernière qui consiste de mettre la culture maternelle en interaction avec d'autres cultures étrangères. C'est dans la suite de notre travail que nous allons présenter ces trois approches d'enseignement :

2.1 L'acculturation

La notion d'acculturation pose le problème du concept de culture qui est à sa racine ; les définitions proposées pour le terme d'acculturation sont donc multiples.

C. Courbot (2000 :123) de son côté a défini le terme d'acculturation comme « *une formule d'écrivant l'ensemble des phénomènes et des processus qui accompagnent la rencontre entre deux cultures différentes* » ; l'acculturation c'est lorsque deux cultures entrent en contact et agissent l'une sur l'autre.

Et selon J- P. Cuq. (2003 :12) l'acculturation c'est « *un processus par lequel un individu ou une communauté accède à une culture et se l'approprie au point qu'il ne s'aperçoit plus qu'elle ne lui est pas naturelle mais qu'il l'a construite* ».Auparavant les trois anthropologues : R. Redfield, Linton et M- J. Herskovits (1936 :149) ont défini la notion d'acculturation comme étant « *l'ensemble des phénomènes résultant du contact direct et contenu entre des groupes d'individus des cultures différentes avec des changements subséquents dans les types de culture originales de l'un ou des deux groupes* ».A partir des définitions ci- dessus nous pouvons dire que la notion d'acculturation est un processus qui consiste à faire acquérir une culture étrangère au point de faire oublier sa culture d'origine.

2.2 Le multiculturalisme

La réalité historique de l'esclavage, le rejet de droit de citoyenneté des peuples d'Amérique puis la deuxième guerre mondiale qui a donné naissance au phénomène de l'immigration en Europe, de cette réalité de la multiplicité des cultures et des races que le multiculturalisme tire ses origines. C'est ce que M. Abdellah Pretceille (1999 :26) a expliqué dans le passage suivant :

La question Indienne celle de l'esclavage, le problème de l'exclusion de la citoyenneté des Amérindiens et les noirs, puis l'évolution de l'immigration (européenne avant- guerre, mondiale ensuite) traversent l'histoire américaine et expliquent largement l'intérêt porté à la pluralité culturelle et ethnique.

La notion de multiculturalisme résume selon M. De Carlo (1998 : 34) l'existence de plusieurs races humaines et cultures dans un même milieu social, « *la coprésence de diverses ethnies et cultures dans un même espace* ».

Le terme multiculturalisme indique la pluralité culturelle, reflète aussi l'état d'une communauté dans laquelle se trouvent des différentes races qui se mettent en contact, qui partagent des langues, religions et même des traditions. Mais cela sans délaisser leurs appartenances et leurs identités sociales d'origine.

Dans le même sens, F.Dhume (2012) dans le Dictionnaire de l'immigration France a défini le multiculturalisme comme étant : *« la société composée par la cohabitation de groupes « culturellement » hétérogènes »*.

La notion de multiculturalisme a connu ses origines en Amérique du nord dans les années soixante-dix. M. De Carlo (1998 :35) nous a confirmé que *« ce sont les Etats-Unis qu'ont dû, les premiers, faire face à la pluralité d'ethnies et de cultures, c'est dans un milieu- nord-américain que le débat sur le multiculturalisme a vu le jour »*.

2.2.1 Les principes multiculturalisme

La notion du multiculturalisme est apparue dans la raison de faire face à la pluralité culturelle dans une société, et dans le besoin d'instaurer le principe du respect et d'égalité afin de préserver les valeurs culturelles de chaque société. Dans ce sens nous allons aborder les différents principes de cette notion :

La prise en charge de la dimension multiculturelle dans les sociétés qui reçoivent de plus en plus de groupes migratoires est indispensables en vue d'instaurer l'égalité entre des groupes majoritaires et minoritaires, de défendre le droit et la dignité de ses derniers en adoptant une nouvelle façon de traiter et de gérer les relations entre eux, d'inciter à la diversité et lutter contre les discriminations, comme l'affirme D.Cuche (1996 :104) :

Une politique multi culturaliste a pour but de promouvoir l'égalité de traitement entre les divers groupes culturels composant la notion, dont on reconnait publiquement la dignité. Cela peut consister, à un premier niveau, à soutenir la légitimité de l'expression culturelle et politique de ces groupes.

Le premier principe :

Le multiculturalisme autant que phénomène social vise à mette en contact des populations culturellement différentes, d'un autre côté il trouve le principe de mettre en harmonie ces populations et de prendre l'égalité comme moyen d'accéder à la liberté et au droit de posséder une culture différente. D'après F.Theurel (2005 :22) : *« le multiculturalisme suppose une harmonisation des différentes communautés dans l'espace public par une réelle égalité des chances. Le droit à la différence au niveau culturel indique donc ce que nous appelons un droit à l'indifférence au niveau social »*.

Le deuxième principe :

M. Abdellah- Pretceille (1999 : 2) a évoqué l'un des principes de multiculturalisme celui d'insérer et de faire adopter les différentes ethnies à la vie en société en leurs favorisant des espaces sociologiques et géographiques identiques : « *l'objectif est d'encadrer les différences par la création des lieux sociologiques et géographiques considérés comme homogène* ».

Le troisième principe :

Le multiculturalisme est la notion qui favorise aux peuples immigrés le respect de leurs différentes cultures, le respect de leurs distinctions par rapport aux peuples dominants, il leurs permet de s'ouvrir sur la culture des autres tout en gardant leur culture, identité, appartenance à un groupe. Comme l'a signalé M. Mehdi (1999 :26), le multiculturalisme

Visé à assurer aux diverses communautés ethnoculturelles, le respect de leurs particularités et le développement de leur identité particulière. Cette attitude permet aux différentes communautés de s'épanouir à l'intérieur de la culture canadienne sans menacer leur culture d'origine.

2.3 L'interculturalité

L'immigration et la mondialisation ont changé la composition des sociétés qui se définissent aujourd'hui par un mélange culturel. A l'issue de ces deux phénomènes, la rencontre et la découverte de l'autre est devenu plus facile.

Avoir des rapports des interactions avec des personnes qui sont issus de différentes identités culturelles, partager les mêmes besoins, visions du monde et attitudes donne lieu à une rencontre de cultures, peut-être même choc de cultures. D'un autre côté ces relations interculturelles nécessitent le respect de la différence.

Historiquement, l'action d'introduire l'interculturalité dans le domaine scolaire a été liée aux problèmes provenus des enfants immigrés dont la nécessité de les scolariser est un pas vers l'intégration de la société immigrante dans la société d'accueil, en d'autre terme cela consiste à encourager la socialisation et la cohabitation entre les groupes minoritaires et majoritaires pour éviter toutes sorte de stéréotypes et préjugés qui naissent des conflits. Cette idée reflète celle de M. Rey (1983 :7) qui a dit que « *l'inter culturalisme n'est pas une utopie, mais une option choisie effectivement de plus en plus par les responsables de l'éducation et les opérations sociaux concernés par la coéducation des enfants de migrants et autochtones et préoccupés de l'insertion des immigrés dans la communauté locale* ». De cette définition de l'interculturalité découle la définition de la culture, de l'identité et de l'altérité qui sont les noyaux de cette notion.

2.3.1.1 La culture

C'est une notion qui renvoie exclusivement à l'ensemble de traditions, croyances, habitudes, gestes et comportements qui appartiennent d'une manière incontestable à l'homme autant que membre d'une société. Elle représente aussi l'identité et l'appartenance des individus à une communauté, leur patrimoine et héritage élaboré dans le temps qui se modifie d'un groupe social à un autre en montrant ses caractéristiques spécifiques, c'est ce que disent M. Abdellah Pretceille et L. Porcher dans leur tentative de définir la culture : « toute culture est un mélange, un métissage élaboré au fil des siècles et qui a peu à peu compris son originalité, sa définition, ses spécifications ».

2.3.2 L'identité

C'est l'ensemble des caractères et des traits identitaires propre à une personne ou un groupe. Elle renvoie ainsi aux ressemblances qui existent entre les personnes dans une société. L'identité est considérée comme phénomène social, car l'homme construit et reconnaît son identité à travers son expérience et ses relations avec l'autre. Comme l'explique C. Becchia et D. Chamboduc (2012 :26), « *l'identité est définie comme le produit d'un rapport social* ».

2.3.3 L'altérité

L'altérité est synonyme de différence, c'est le fait de connaître l'autre dans son aspect culturel, religieux, social et éthique différents et de distinguer la différence entre le moi et les autres qui nous entourent. L'identité exprime le caractère et la relation avec l'autre qui est différent. Connaître ce dernier et établir des rapports avec lui ne suffit pas, car il faut accepter cette distinction avec bienveillance et respect ; de ce fait M. Liendle (2012) affirme que « *l'altérité signifie l'acceptation de l'autre en tant qu'être différent* ». Dans ce sens l'altérité est un moyen de garder les droits et la paix à partir de ces croisements culturels.

2.3.4 L'approche interculturelle

Les langues étrangères occupent une grande place dans le système éducatif Algérien notamment la langue française, plutôt pour des raisons historiques, ce qui a donné plus d'importance à son apprentissage. En classe de FLE, l'apprentissage de la langue a pour but de savoir communiquer en langue étrangère dans différentes situations de communication. Cela est jugé aujourd'hui insuffisant, car l'enseignement d'une langue étrangère doit envisager d'autres finalités plus importantes comme celle de faire apprendre une langue en se référant à ses éléments linguistiques et culturels, et de faire de cet apprentissage un moyen pour l'élève de relativiser sa culture. Cette finalité est notée par N. Fathy-Abdelaziz (2017) dans ce qui suit : « *en intégrant la dimension culturelle à la dimension langagière dans*

un cours de langues permettra aux apprenants de s'ouvrir à d'autres cultures et donc de favoriser une vision des choses plus objective, un état d'esprit plus tolérant, plus respectueux ».

C'est grâce à l'intégration de l'approche interculturelle en classe de FLE que le principe d'enseigner la culture d'une manière particulière, est enfin pris en charge. Selon A. MOUSA (2012) l'approche interculturelle a connu ses origines dans les pays occidentaux dans les années soixante-dix, celle-ci était le moyen de résoudre les difficultés qui ont dû de l'immigration :

C'est dans les années soixante-dix qu'on a commencé à parler d'une intégration d'une pédagogie interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Ayant été conceptualisée au début dans les pays occidentaux, pour résoudre les problèmes liés à l'immigration.

L'approche interculturelle est une sorte d'ouverture sur l'autre, c'est un moyen d'adopter des rapports sociaux avec des personnes totalement différentes au niveau social et culturel, ainsi un moyen de développement pour les peuples, car elle prend le respect de l'individu, de sa manière de voir le monde, ses valeurs et ses besoins comme principe fondateur.

Les relations dans cette approche se caractérisent par la compréhension, l'acceptation, la tolérance d'après M. Cohen-Emérique (1993 :71) :

Cette approche interculturelle pourrait se résumer ainsi : tout processus d'aide auprès de ces populations se fonde sur le respect de la personne, de sa vision du monde, de son système de valeurs et de ses besoins. Une écoute compréhensive, un climat d'acceptation et de confiance sont les attitudes essentielles dans cette relation.

Si on prend cette approche dans le domaine de l'enseignement, celle-ci nécessite de pousser l'élève à ne plus penser à la socialisation et à la cohabitation avec une seule culture, mais plutôt de le pousser davantage à s'ouvrir aux autres, de l'encourager au dialogue, d'accorder une importance à la diversité culturelle, et de planter chez l'apprenant cette idée de partage. A ce propos N. Hamidou (2014) indique

Il n'est plus possible que les élèves (apprenants) réfléchissent à leur « vivre ensemble » de manière « mono-culturelle ». On peut supposer incontournable qu'ils s'ouvrent aux autres, à l'altérité, au dialogue ; qu'ils s'intéressent aux métissages culturels et qu'ils comprennent que le monde dans lequel ils vivent est un monde à partager.

C'est dans ce sens que F. Windmüller (2015 :167) a donné à l'approche interculturelle la définition suivante : « l'approche interculturelle repose sur les phénomènes de contact qui opèrent dans l'interrelation entre les nombres de deux cultures différentes, ou d'avantage, et dont le contact contraint à la prise de conscience de la culture de référence ».

2.3.4.1 Les fondements de l'approche interculturelle

Plusieurs recherches ont abordé les différents fondements de cette approche. Ces fondements peuvent être réunis dans les points suivants :

- Défendre et de protéger les cultures, donner la chance aux autres de juger leur culture comme étant bienveillante pour avoir ce sentiment d'être reconnus, de vivre ensemble et d'agir par des échanges comme le souligne C. Camilleri (1993 :49) en disant que

La première mission de l'interculturel est de donner aux partenaires l'équipement nécessaire pour qu'ils perçoivent leur culture comme légitime et, par-là, pour qu'ils accèdent au sentiment fondamental d'être reconnus. Mais parce que plusieurs ensembles culturels doivent cohabiter.

- L'interculturalité défend légalité, le respect et rejette la comparaison entre des cultures mais plutôt elle encourage les relations avec l'autre et les rapports entre leurs traditions et cultures c'est dans ce sens que F-J. Pedro. (2018) souligne l'un des principes de l'interculturalité : « *relativiser leurs points de vue et accepter par conséquent l'existence d'autres coutumes, d'autres pratiques culturelles et d'autres points de vue* ».

Ce principe de relativisation a instauré le respect des différences qui reflètent le milieu social, culturel et économique...d'un groupe humain.

- L'interculturalité est fondée sur le principe du respect et l'indulgence, elle recommande d'accepter les cultures qui sont propres aux autres, ce qu'il permet à chacun de nous de garder ses valeurs culturelles. A ce sujet M. Cohen- Emerique (1993 :71) écrit qu'« *il faut entendre le respect de l'identité socio-culturelle avec multiple facettes d'appartenance ethnique, nationale, religieuse, classe sociale* ».

2.3.4.2 Les principes de l'approche interculturelle en classe de langue

Cette approche est un défi pour l'éducation aujourd'hui, car elle a changé les principes de l'enseignement /apprentissage vu que l'objectif premier d'un enseignement en classe des langues est de développer la compétence de communication de la même mesure que la compétence interculturelle F-J. Pedro (2018) affirme cela en disant que « *dans une perspective interculturelle, on doit viser à développer chez l'apprenant une compétence interculturelle au même titre que la compétence linguistique* ».

Les principes que l'approche interculturelle préconise en classe de FLE se présentent comme suit :

Le premier principe :

Alors que le principe premier de l'approche interculturelle est de développer la compétence de communication interculturelle chez l'élève, ce qui lui permet d'avoir beaucoup de connaissances et de relations avec les l'autres qui sont différents de lui mais toujours dans le cadre du respect et de compréhension de la personnalité et l'identité de chacun, comme le note M.Byram, B. Gribkova et H.Strkey (2002 :10) : *« Ce type d'enseignement développe également la compétence interculturelle chez l'apprenant : il s'agit, en d'autres termes, de permettre un dialogue éclairé entre individus ayant des identités sociales différentes, ainsi que les interactions entre ces différentes personnes ».*

Le deuxième principe :

L'approche interculturelle en classe vise aussi à écarter tous les comportements qui mènent l'élève à tomber dans le piège du stéréotype, de le rendre capable de participer avec efficacité en classe là où se trouvent la multiplicité et la complexité des identités. D'après M.Byram, B.Gribkova et H.Strkey (2002 :9) *« On vise à faire des apprenants, des locuteurs ou des médiateurs interculturels, capable de s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples et d'éviter les stéréotypes ».*

L'éducation interculturelle doit mener l'élève à adopter ses expériences qui sont le résultat de son contact avec la culture étrangère cependant il ne faut pas être abattu par le stéréotype et soutenir l'élève pour qu'il mette fin à son manque de confiance causé par la présence de l'étranger.

C'est dans ce sens que M. De Carlo (1998 :44) a dit qu'une

Education interculturelle viserait donc, d'une part, à faire supporter aux élèves l'insécurité causée par l'inconnu ; d'autres part, elle devrait les conduire à généraliser les expériences de contact avec la culture étrangère, sans tomber pour autant dans le piège du stéréotype.

Le troisième principe :

Elle incite au respect de l'identité de l'élève, l'enrichissement de ses connaissances culturelles pour l'amener à découvrir l'autre à travers soi-même et à partir des caractéristiques qu'il attribue à sa propre culture. F.Windmuler (2015 :169) a résumé cela en disant que *« c'est une démarche réflexive axée sur l'autre et avant tout sur soi-même ».*

A ce propos F. Windmuler (2015 :205) ajoute qu'Il faut mettre les élèves en interaction pour que chacun découvre et apprendre la réalité culturelle de son partenaire et la sienne :*« la démarche interculturelle est une pédagogie interactionniste et constructiviste qui conduit l'apprenant à effectuer un apprentissage vers l'autre mais surtout envers lui-même ».*

Le quatrième principe :

Elle fait d'une classe de langue un milieu de rencontre d'échange, interaction, négociation ; en d'autres termes, elle favorise un dialogue interculturel pour transformer une classe multiculturelle à une classe interculturelle dans la raison d'instaurer l'égalité, le respect de soi-même et l'autre et remplir l'esprit des apprenants par l'enthousiasme et la volonté de partager les mêmes buts et visions.

Le cinquième principe :

Elle met l'apprenant dans une situation de compréhension, collaboration, participation pour mieux cerner les pratiques, les points de vue des autres, et ceci en lui accordant un espace de liberté pour se développer, se changer et de donner plus d'importance à la tolérance et au respect de l'autre. Le passage suivant montre bien l'importance du dialogue interculturel. Ce dialogue, selon Blanc (2008 :17)

Favorise l'égalité, la dignité humaine et le sentiment d'objectifs communs, le dialogue interculturel vise à mieux faire comprendre les diverses pratiques et visions du monde, à renforcer la coopération et la participation (ou la liberté de faire des choix), à permettre aux personnes de se développer et de se transformer, et à promouvoir la tolérance et le respect de l'autre.

2.3.4.3 Le rôle de l'enseignant dans une approche interculturelle en classe de langue

Le développement marqué par la didactique des langues étrangères et l'avènement de l'approche communicative et interculturelle ont changé le rôle de l'enseignant en classe de langue ,qui doit jouer le rôle d'un médiateur culturel, cela veut dire que sa fonction n'est plus celle de transmettre des savoirs linguistiques et culturels mais de donner naissance à des compétences, attitudes, sentiments afin de rendre l'apprenant plus responsable sur lui-même et les autres et de développer des points de vue chez l'apprenant. Selon M.Byram, B. Gribkova et H.Strkey (2005 :14), « *les enseignants sont tous invités à se concentrer aussi bien sur l'acquisition d'aptitudes que sur le savoir en soi* ».

Les autres rôles de l'enseignant celui d'adopter une éducation à la citoyenneté démocratique pour former des futures générations qui vont à leur tour révéler la société de demain dans laquelle la liberté, la tolérance, la justice, la solidarité et l'ouverture représentent les principaux fondements d'une société respectueuse.

L'enseignant doit instruire l'apprenant de manière à lui montrer qu'une société ouverte doit être fondée sur le principe de l'égalité entre les races humaines et la solidarité ; comme il est mentionné dans le livre Blanc (2008 :31) :

L'éducation à la citoyenneté démocratique est essentielle étant au fonctionnement d'une société libre, tolérante, juste, ouverte et inclusive, qu'à la cohésion sociale, à la compréhension mutuelle, à la solidarité et au dialogue interculturel et interreligieux aussi qu'à l'égalité entre les femmes et les hommes.

La mission de l'enseignant en classe de langue où se fréquentent des citoyens issus de différentes cultures et identités, doit faire en sorte de réaliser une compréhension et un développement interculturel notamment le développement de qualité des relations de l'apprenant avec l'autre. Ce devoir de l'enseignant s'accomplit en encourageant l'apprenant à s'intéresser à l'autre et de s'ouvrir sur l'autre, communiquer et interagir avec un représentant marqué par une différence de culture.

Le plus important pour un enseignant en classe de langue c'est d'écarter la force et l'entrave à la liberté du choix. C'est ce que pense M-Ch Fougerouse (2016 :116) lorsqu'elle a dit qu'

En cours de FLE, il incombe à l'enseignement de développer un climat d'empathie propice à l'épanouissement intellectuel et relationnel de chacun. Cette règle repose sur l'ouverture aux autres, la communication, la coaction, l'interaction, le partage ; en bref, elle relève d'un altruisme vécu.

3 Le statut du français en Algérie

L'Algérie est un pays plurilingue, vu l'existence de plusieurs langues (Arabe Algérien, Arabe dialectale, berbère, Chaouïa, l'anglais et le français). Chacune de ces langues prend une place particulière d'une région à une autre.

Historiquement la présence de cette langue sur le territoire algérien est essentiellement liée à la colonisation française et sa politique. Ainsi l'apparition de cette langue commence avec la colonisation et sa grande diffusion commence après l'indépendance, comme l'affirme H. Bellatreche (2009 :111) : « *l'usage du français s'est largement étendu après l'indépendance* ».

C'est dans l'année soixante-deux que l'Etat Algérien a considéré la langue française officiellement comme langue étrangère. Aujourd'hui elle est estimée comme langue de fonctionnement technique dans le domaine administratif, économique et universitaire, le français est parmi les langues usagées ainsi utilisées dans les écrits, car celle-ci est considérée comme un moyen de motivation et d'ouverture sur le monde extérieur et de développement social et intellectuel. Ph.Blanchet (2006 :31) nous a bien montré la place accordée à cette dernière : « *Le français est surtout perçu en Algérie comme langue véhiculaire dans les techniques, de modernité et de l'ouverture international* ».

Le statut de la langue française en Algérie dépasse le statut d'une langue étrangère, elle est parfois la langue maternelle de certains. C'est ainsi qu'elle tient une place stratégique et importante dans les échanges quotidiens des Algériens.

Nous tenons à signaler que la langue française est la langue préférée des jeunes Algériens pour accéder au monde du net ce que affirme R. Soukehal(2011) a dit dans son article que : « *la langue préférée des jeunes et moins jeune Algériens pour accéder à l'univers du net demeure le français* ». Actuellement, plusieurs émissions dans des chaînes télévisées et dans la radio Algérienne se diffusent en français, également la presse et les affiches publicitaires et les annonces, cela témoigne la large présence de cette langue dans la société Algérienne.

4 L'enseignement du FLE en Algérie

Le système éducatif Algérien a connu plusieurs réformes successives, notamment les réformes que l'enseignement /apprentissage du français a subies en espérant un meilleur apprentissage de cette langue. La réforme la plus marquée c'était celle de 2003 qui ordonne un apprentissage de la langue française à partir de la troisième année primaire et se poursuit jusqu' au baccalauréat. Concernant son volume horaire hebdomadaire, il se diversifie d'un niveau scolaire à un autre, pour les lycéens cela dépend de leurs filières.

Cette réforme cherche à faire de l'école Algérienne une école moderne et ouverte sur le monde, de faire de cette langue un moyen pour avoir l'accès aux nouvelles technologies, à la culture de la mondialisation et l'innovation.

A l'introduction de l'approche communicative la langue française dans les écoles Algériennes n'est plus enseignée comme un système de règles ou système d'expression orale ou écrite, mais plutôt comme un moyen de communication, d'interaction, d'acquisition et de connaissances culturelles.

Dans le cadre scolaire, les programmes d'enseignement du FLE ont changé car aujourd'hui les règles du français ne sont plus enseignées pour qu'elles soient maîtrisées par les apprenants mais pour les rendre utilisables par ces derniers dans de différentes situations de communication.

Nous noterons l'intégration des TICES en classe de FLE ce qui a amélioré l'apprentissage de cette langue comme l'a démontré F-F. Ferhani (2006) en disant que : « *l'introduction des technologies de l'information et de la communication éducatives (TICE) apporte un souffle à l'apprentissage du français* ».

Nous faisons remarquer aussi l'adaptation des documents authentiques qui sont conçus comme meilleurs moyens qui permettent à l'élève d'enrichir son vocabulaire. C'est ce que prouve A.Ganea (2005 :45)en disant que : « *ce type de support pédagogique représente une source précieuse de documentation qui permet l'accès à la terminologie de spécialité* ».

4.1 L'enseignement de la culture en classe de FLE

La représentation du français chez le peuple algérien a changé au fur et à mesure, au cours de l'histoire, le milieu scolaire de sa part était influencé par ce changement.

A l'époque, le système éducatif algérien n'accordait aucune importance à la culture étrangère, mais quelques années plus tard avec l'arrivée de l'approche communicative l'aspect culturel a été introduit dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères.

Aujourd'hui la culture occupe une place importante dans les programmes et cours de langue étrangère, en effet l'enseignement des langues et des cultures relève d'une complexité assez présente en classe de langue et cette complexité vient du fait que plusieurs cultures sont en contact simultanément. Dans ce sens Ch. Puren (1988 :371) ajoute qu' « *apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura la chance de se trouver en utilisant les codes des langues cible* ».

5 Le système éducatif dans les écoles publiques et privées en Algérie

L'école publique Algérienne doit être une école équitable, stimulante, innovante, motivante, qui donne le goût d'apprendre. Peu importe leurs origines, classes sociales, sexes et leurs régions, tous les enfants Algériens ont le droit d'être scolarisés, c'est ce qu'est disposé dans l'article 10 de la loi d'orientation 2008 que « *l'état garantit le droit à l'enseignement à toute Algérienne et tout Algérien sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale ou l'origine géographique* ». La scolarisation dans ce secteur se fait gratuitement conformément à l'article 13 de la loi d'orientation 2008 : « *l'enseignement est gratuit à tous les niveaux dans les établissements relevant du secteur public de l'éducation nationale* ».

La langue arabe est la langue d'enseignement dès le début de la scolarisation, c'est la langue principale. Quant à la langue française, elle est la première langue étrangère enseignée à partir de la troisième année primaire, et l'anglais comme seconde langue étrangère enseignée dès la première année moyenne, et sans négliger la langue maternelle « Tamazight » qui est enseignée dès la quatrième année primaire dans certaines régions algériennes.

L'école est le premier lieu que l'enfant fréquente hors de son espace familial. Les parents sont sensibles à ce qui touche leurs enfants et leur bien être dans la société. Les écoles publiques Algériennes rencontrent des différents problèmes tels que les conditions d'accueil et la prise en charge, les grèves récurrentes des enseignants et des élèves, le manque de supports pédagogiques et le problème de l'insécurité qui touche les élèves.

Du côté des outils pédagogiques, les apprenants du secteur public travaillent avec des manuels scolaires édités par le ministre de l'éducation Algérienne.

En revanche, le système éducatif dans les écoles privées est complètement différent à celui qui régit les écoles publiques. Les écoles privées Algériennes accordent une grande importance à la langue Française, d'ailleurs c'est la langue d'enseignement dans ces établissements.

Le programme scolaire que l'école privée est obligé officiellement de suivre est basé sur la langue arabe mais ce secteur préfère toujours donner ses cours en langue française. L'élément que nous devons citer c'est que la scolarisation dans ces écoles est payante, ainsi le nombre d'élève par classe est très limité ce qu'affirme S. Ait Ameur dans le journal (El Watan) en disant que : « *la moyenne serait de 20 élèves par classes dans les écoles privées* ». Ce qui attire notre attention c'est le taux élevé de réussite dans les examens officiels cela témoigne bien la supériorité des moyens pédagogiques que le privé met à la disposition de ses apprenants pour améliorer leur niveau d'étude, c'est ce que argumente S.Mesbah(2014)

Il n'empêche que pour un examen national sur lequel nous n'intervenons ni sur les sujets ni lors des corrections, nous parvenons à des taux de 100%. Ce résultat n'est pas le fruit du hasard. Il est le résultat de notre volonté d'offrir les meilleures conditions pédagogiques pour permettre l'épanouissement de l'élève.

le secteur privé donne une grande importance aux parents d'élèves dans cet espace, ils peuvent participer facilement à la vie scolaire de leurs enfants et d'être au courant de leurs difficultés c'est ce qu'été rapporté dans une presse algérienne (Algérie360°:2014) « *Les responsables prennent à cœur la recherche des solutions :rencontres fréquentes avec les familles* ».Du côté des outils pédagogique les apprenants du secteur privé travaillent avec des manuels scolaires qui viennent d'ailleurs (la France) et ils ne sont pas destinés aux apprenants Algériens mais aux apprenants français.

Conclusion

Pour conclure, nous disons que la définition de ces différents concepts qui sont liés à la langue-culture et son enseignement nous ont bien aidé à présenter l'aspect théorique de notre travail de recherche.

Nous avons traité ces différents concepts d'une manière à apporter des éclairages afin de montrer l'importance de chacun d'eux, notamment l'importance et l'indispensabilité de l'approche interculturelle dans l'enseignement du FLE, qui vise à faire d'une classe de FLE un milieu de rencontre, de découverte et d'ouverture sur d'autres cultures étrangères, de développer chez l'apprenant l'esprit de tolérance et la compréhension de l'autre qui lui semble différent.

L'approche interculturelle insiste sur un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en prenant en considération la culture qu'elle véhicule, car le lien entre les deux cultures conduit à penser sur la dimension culturelle en classe de langue étrangère.

Nous pouvons dire que l'approche interculturelle en classe de FLE est une démarche qui cherche à atteindre un but : celui de faire de l'apprentissage de cette langue un moyen pour faciliter l'accès de l'apprenant à la diversité culturelle.

Chapitre pratique

(Analyse du corpus)

Partie analytique 1

(La culture dans les manuels)

Introduction

Pour atteindre l'objectif de notre travail et pour donner une réponse à notre problématique et nos hypothèses de recherche nous avons partagé ce chapitre pratique en deux parties, et chaque partie vise un objectif ou plus.

La première partie est consacré à l'analyse du questionnaire et la deuxième partie pour analyser les deux manuels scolaires de deuxième année moyenne qui sont destinés aux apprenants des deux secteurs (le privé et le public).

1 Analyse de la place de la culture dans les manuels scolaires de 2AM exploités dans le secteur public et privé

Notre objectif dans cette partie est de relever les éléments culturels représentés dans les deux manuels, il nous paraît utile de se référer aux textes, aux images et aux activités de production écrite, qui peuvent être intégrés dans ces manuels pour des fins langagières, culturelles et interculturelles.

L'introduction des images, des textes, et des activités de productions écrite dans un guide scolaire nous semblent des moyens efficaces pour représenter clairement aux élèves les pratiques et les histoires culturelles des pays étrangers.

La présentation et l'exploitation des éléments culturels dans les deux manuels doivent prendre en considération les critères suivants qui forment même les principes d'une approche interculturelle en classe de langue étrangère et sur lesquels nous comptons pour mener à bien notre analyse :

- ✓ Développer la compétence de communication interculturelle de l'élève.
- ✓ Enrichir les connaissances culturelles de l'apprenant pour l'amener à découvrir l'autre.
- ✓ Donner la chance à l'apprenant d'établir un dialogue interculturel.
- ✓ Prendre en considération l'identité de l'apprenant.
- ✓ Amener l'apprenant à relativiser sa culture et rejeter la comparaison entre sa culture et celle de l'autre.

1.1 Analyse de la place de la culture dans le manuel public

1.1.1 Représentation générale du manuel scolaire du français 2AM du collège public

Le manuel scolaire, le livre scolaire ou encore le livre de l'élève, il est destiné à être utilisé en classe comme un support de base en cours avec l'aide directe au indirecte de l'enseignant, il servait principalement pour transmettre des connaissances et à constituer un savoir d'exercice. Le manuel scolaire avait aussi une fonction implicite pour véhiculer des valeurs sociales et culturelles. Il est le pilier

pour orienter la génération au mieux et il est rédigé par des équipes d'auteurs, spécialistes de la discipline, enseignants de terrains et cadre du ministère de l'éducation nationale.

Nous allons baser sur l'analyse du manuel scolaire de FLE de la deuxième année moyenne destiné principalement à des apprenants (Algérien) ayant 12 ans à 13 ans, son élaboration s'inscrit dans le cadre de réforme du système éducatif algérien en 2018-2019, intitulé manuel de français deuxième année moyenne et il est de 152 pages.

- **La première page de couverture :** la première page de couverture est cartonnée, elle est illustrée par des carrés multicolores et une photo de deux apprenants, à l'entête nous pouvons lire la référence nationale « République Algérienne Démocratique et Populaire » et le « Ministère de L'éducation Nationale » écrites en arabe, en caractère gras en blanc, elle reforme le titre du manuel « français 2ème année moyenne » et le nom de l'éditeur « Office National des Publications Scolaires » écrites dans les deux langues (en langue arabe et en langue française). (voir l'annexe 02)
- **La quatrième page de couverture :** cette page est également cartonnée et elle contient des mêmes couleurs que la 1ère page de couverture, elle englobe les éléments suivants : le numéro de l'ISBN :9789947 205624, le numéro de registre et d'interprétation MS :0809/11, le prix de vente : 250DA écrit en arabe, le nom d'éditeur « Office National des Publications Scolaires » écrit en deux langues (arabe et français) et la date de publication 2018-2019.

Puis nous passerons à la première page sur laquelle on ne trouve pas vraiment quelque chose de nouveau par rapport à ce que nous avons cité au-dessous, à l'ajout d'une liste des auteurs qui se compose de trois inspecteurs de l'enseignements moyen et deux professeurs de l'enseignement moyen et la liste de l'équipe technique.

Comme tous les manuels, ils s'entament avec un avant-propos dans lequel il commence par une expression ; **bien venu dans ton nouveau manuel !** Une façon s'assurer l'élève et créer un lien d'amitié entre l'apprenant et son manuel pour le mettre dans le bain et éveiller son intérêt, cette présentation informe l'apprenant pour lui expliquer d'une manière détaillée et avec un discours compréhensible le fonctionnement et les objectifs de son programme et la progression des activités qui couvre le nouveau programme de 2AM.

Ensuite le sommaire intitulé tableau des contenus, il reforme les éléments suivants :

❖ L'intitulés des trois projets :

Projet01 : Dire et jouer un conte

Projet02 : Animer une fable

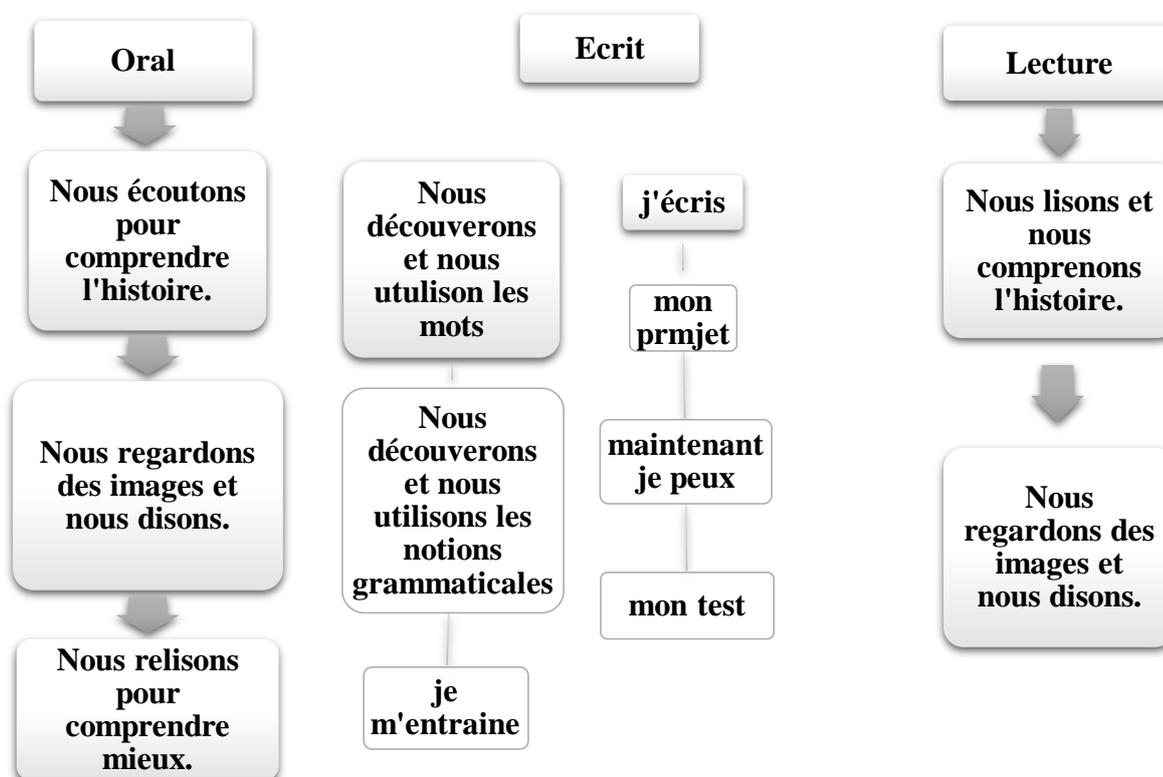
Projet 03 : Dire une légende

Chacun vise un genre littéraire précis (un conte, une fable et une légende) ces derniers sont séparés par une couleur particulière pour chacun (bleu, orange et vert).

- ❖ Les séquences didactiques : chaque projet comprend deux au trois séquences et chacune vise à réaliser des tâches finales qui sont destinées à réalisées à la fin de chaque unité didactique.
- ❖ Les points de langue (lexique, conjugaison, grammaire et orthographe) qui seront développés ainsi que les ressources et les taches mises en place pour atteindre l'objectif fixé par chaque séquence.

1.1.2 Le contenu du manuel scolaire de 2AM exploité dans les collèges publics :

Nous avons décidé de faire un schéma récapitulatif dans lequel nous avons présenté le contenu du manuel scolaire de 2AM et éclaircir les constituants de différentes activités (Oral, écrit et lecture), qui forment chaque projet de ce manuel.



-Schéma récapitulatif du contenu de manuel scolaire de 2AM.-

1.1.3 Analyse du choix des textes :

Dans ce volet nous tenterons d'analyser quelques textes qui sont extrait des différentes cultures : (algérienne, chinoise, française, africaine...) dans le manuel scolaire de la 2^{ème} année moyenne ; cela nous

explique clairement l'attitude des nouveaux programmes vers l'ouverture sur l'autre à travers les différents textes- issus des cultures étrangères.

Après avoir effectué plusieurs lectures au niveau du manuel scolaire de 2AM nous avons opté pour les textes littéraires qui appartiennent aux trois genres (conte, fable et légende). Le premier support que nous avons choisi, extrait du premier projet qui traite des contes, à la page 47 (voir l'annexe 02) ; ce texte est tiré de conte d'Algérie et d'un auteur anonyme et d'une édition française ' ' Flamand ' '.

La première lecture de cet intitulé « **Loundja, la fille du roi** » l'apprenant pose la question sur deux éléments le premier « loundja » un nom propre qui reflète la culture maternelle de l'apprenant, le deuxième élément « Roi » qui reflète la culture des sociétés étrangères notamment la société occidentale.

Ce texte raconte une histoire d'une fille du roi avec un bûcheron. L'auteur nous rapporte des éléments interculturels que la société algérienne et la société française partagent : « un bûcheron », « les guerriers », « coup de hache » ; et d'autres éléments culturels propres à la société française : « royaume », « prétendants », « palais », « prince », « une grande cérémonie » ; nous ajoutons deux autres référents qui n'appartiennent pas à la culture de l'apprenant « une fée », « un monstre » qui représentent la société chrétienne qui croit à ces êtres imaginaires.

Le texte est accompagné par des questions qui ciblent des constituantes interculturelles ; nous évoquons les questions suivantes :

- Comment était le roi ?
- Comment était Loundja ?
- Par quoi le royaume était-il menacé ?
- Qui a pu délivrer le royaume ?

Les réponses à ces questions permettent à l'apprenants de faire un va et vient entre sa culture maternelle et la culture étrangère ; de ce fait, nous pouvons dire que l'exploitation de ce support vise un travail interculturel.

Le deuxième texte « **les deux sœurs et les fées** », extrait du même projet à la page 42 (voir l'annexe 02) et d'un conte français vu qu'il est écrit par un auteur français « Charles PERRULT ». Ce texte raconte l'histoire d'une veuve qui aime sa fille aînée plus que sa cadette, avant de commencer la lecture de ce texte ; nous pouvons d'abord mentionner que le titre comprend un élément culturel étranger « la fée ».

La lecture détaillée de ce texte nous a permis de déceler les référents qui représentent la culture occidentale : « princesse », « fils du roi », « perles et des diamants », « prince », « palais », mais

également nous a permis de repérer des éléments qui représentent une pratique culturelle partagée entre les habitants des deux sociétés qui est la recherche de l'eau dans les fontaines en utilisant la cruche qui est un vase fabriqué à base de terre ou d'argile. Nous dévoilons à partir de cette analyse la visée interculturelle de ce texte.

Nous signalons que les questions posées sur la compréhension du l'écrit ne prétendent ni un travail culturel, ni un travail interculturel ; même si les deux dimensions sont prises en charge dans ce texte.

Le texte intitulé « **Yennayer et la vieille bergère** » écrit par Rachid OULBSIR, un écrivain d'origine Algérienne (Kabyle), tiré d'un livre "les derniers kabyles" qui se trouve à la page 105. (Voir l'annexe 02). Ce texte représente l'une des fêtes traditionnelles célébrées par la communauté kabyle chaque nouvel an (12 janvier) qui s'appelle « Yennayer ». À travers la lecture de cette histoire nous avons pu découvrir à partir de l'expression « une vieille bergère qui gardait ses chèvres » qui traduit la vie quotidienne de la femme algérienne, comme nous avons découvert un vocabulaire exclusivement culturel « Yennayer », « Fourar » qui signifient les deux premiers mois de l'année

Les questions posées sur la compréhension du texte permettent un retour seulement aux éléments culturels cités dans ce texte :

- Quels sont les personnages du texte ?
- Fourar est : a- une saison, b- un mois, c- une année, d- un jour ?
- La bergère : a- achète des bêtes, b- vend des bêtes, c- garde des bêtes, d- chasse des bêtes ?
- Par quelle expression l'auteur-a-t-il remplacé Yennayer ?

En effet, l'intégration de ce genre de support sert à enrichir les connaissances de l'apprenant sur la culture nationale.

Le livre ne prive pas de documents algériens, nous reconnaissons le texte de la légende algérienne intitulé « **Bel Abbés** » à la page 138. (Voir l'annexe 02).

Ce texte raconte l'histoire d'une ville algérienne « **Sidi Bel Abbés** » le titre est purement culturel déjà il comprend un nom propre algérien. Le texte transmet à l'élève des valeurs religieuses d'ailleurs l'un de ces personnages est un saint musulman et des signes religieux à l'exemple du mot : « coran » et « la médersa » un nom arabe qui signifie le lieu où on enseigne le coran. Il y'a aussi les noms des lieux algériens qui se trouvent à la ville de Sidi Bel Abbés nous citons : « la rivière de Mekerra », « la commune de Messer », un autre toponyme Algérien cité dans ce texte qui est une ville appelée « Tlemcen ».

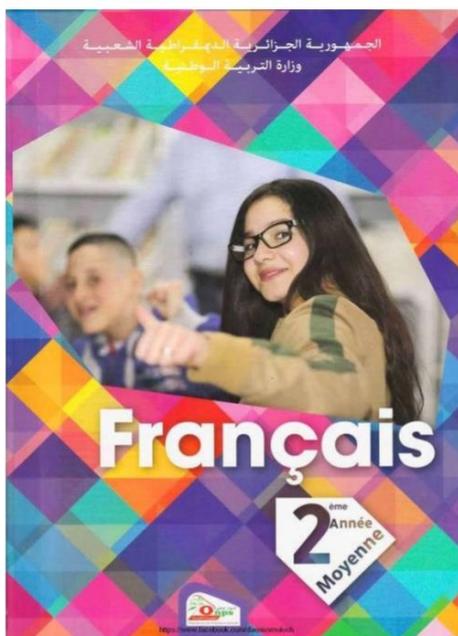
C'est par le biais d'une légende Algérienne que l'auteur fait connaître à l'apprenant un lien qui existe réellement dans son pays, de ce fait l'auteur vise à enrichir la culture de l'apprenant.

Le manuel ne manque pas de texte français, nous avons choisi le texte écrit par l'auteur français ''Jean-pierre Claris de Florain'' qui s'intitule « **Le rossignol et le prince** » à la page 71. (Voir l'annexe02) L'apprenant peut reconnaître un élément culturel étranger et surtout français à partir de cet intitulé, qui est le mot « prince ».

La lecture de cet écrit peut amener l'élève à un monde étranger avec une culture totalement différente, toute en insérant des éléments qui caractérisent cette dernière tels que les mots suivants :« gouverneur », « prince », « son altesse », « le maître », « palais ». L'auteur compte sur ces référents dans son texte pour d'écrire l'histoire d'un jeune prince avec un oiseau, mais l'étude de ce texte a pour objectif de raconter et de permettre à l'apprenant de dégager la morale de plus de traiter des points de langues vu qu'il n'y'a aucune question qui s'articule autour de la culture ou de l'interculturel.

1.1.4 Analyse des images

L'image autant que moyen pédagogique joue un rôle important dans l'enseignement/apprentissage, le manuel scolaire doit réserver une place considérable à ce moyen précieux vu son bénéfice dans la compréhension et l'interprétation des écrits par les apprenants. Ce manuel n'accorde pas une place suffisante aux illustrations.



Dans cet axe nous avons initié notre analyse par une image réelle qui se trouve à la première page de couverture, qui représente les deux jeunes apprenants en salle de classe, sur le plan interculturel nous

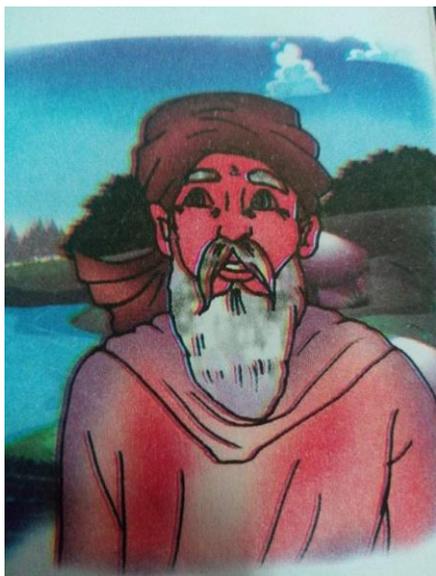
pouvons dire que cette image est neutre à travers le teint de cette jeune apprenante qui peut refléter l'identité Algérienne, Française, américaine..., une culture universelle est représentée dans cette couverture.

Nous avons choisi ces deux images qui représentent les portraits de deux femmes à la page 50 et 52.



Les deux photos sont petites car leur dimension est très réduite, les portraits de ces deux jeunes femmes indiquent leur adhésion à une société qui est la nôtre, c'est ce que prouve leurs styles vestimentaires qui désigne la femme algérienne qui a l'habitude de couvrir ses cheveux par un petit foulard ainsi ce code vestimentaire est un symbole lié à la religion islamique, nous rajoutons un autre indice culturel représenté dans l'une des photos qui sont des bijoux portés par la femme kabyle.

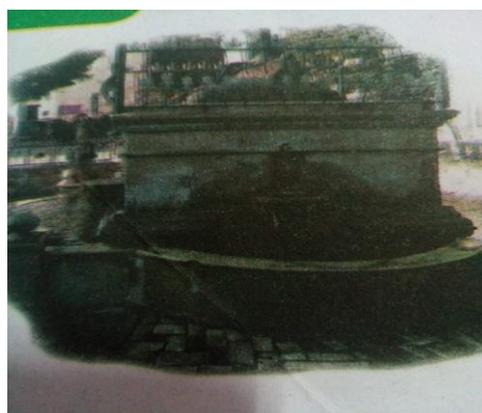
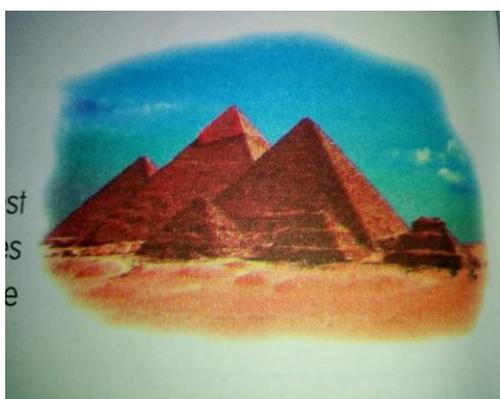
Il y'a aussi les l'images de deux hommes qui se trouvent à la page 29 et à la page 99.



Les portraits qui figurent dans ces deux images donnent une impression sur la tradition algérienne et orientale des anciennes époques, car les hommes à l'époque mettent un simple tissu enroulé autour de leur tête qui s'appelle "turban" aussi portent une robe populaire avec des manches larges avec une capuche, ainsi avec un visage presque couvert par une longue barbe qui signifie pour l'homme Algérien un signe masculinité et de virilité.

Nous avons constaté à travers l'analyse que ces images sont insérées dans ce manuel scolaire dans l'intention de transmettre des traits qui correspondent à la culture Algérienne.

La toponymie dans ce manuel est présente seulement dans les deux icônes.



Nous commençons par l'icône tirée de la page 127 qui représente la source d'eau « **Ain Bent Soltane** » à Mascara ou nord-ouest d'Algérie, cette illustration joint le texte de « Aine Bent Soltane de

Mascara » qui raconte l'histoire de cette source qui n'est pas claire sur l'image, cette dernière favorise à l'apprenant la connaissance d'un patrimoine qui reflète une histoire culturelle algérienne.

Dans le même fond on trouve l'image qui expose « **les pyramides d'Egypte** » à la page 130, qui correspond au texte « la pyramide de Khéops ». Cela permet à l'apprenant de découvrir l'un des patrimoines qui ont marqué l'histoire antique du moyen orient, ainsi d'apercevoir une culture qui lui est étrangère qui est la culture égyptienne.

Une autre photo qui nous a captivé et qui enrichit le texte de « **loundja, la fille du roi** » à la page 47.



Une image interculturelle est présentée à travers ce support dans lequel se trace le profil d'une fille européenne d'une classe royale marquée par sa couronne d'or et sa couleur de cheveux dorée avec un teint blanc et des yeux verts, ces traits qui qualifient les femmes d'origine européenne, un autre indice qui nous a fasciné c'est les broches d'épaules que la femme kabyle met sur sa robe traditionnelle. De ce fait, cette image travaille une composante interculturelle ; et l'emploi d'une culture étrangère ne doit pas pousser l'apprenant à nier sa culture maternelle.

La dernière image que nous avons abordée accompagne le texte « **le rossignole et le prince** » à la page 71.



Cette dernière est très attirante par le vestimentaire des deux personnages et le milieu où se trouvent. Nous commençons par la description du personnage qui est vêtu par une veste longue aux manches étendues évasées au niveau des bras, étroite au niveau du ventre, est d'une couleur bleu symbole de sagesse et d'honnêteté chez les nobles de la société royale au moyen Age, ce jeune porte une couronne sur la tête un symbole traditionnel qui montre son statut de prince.

Le deuxième personnage qui porte un manteau royal que les rois de la France portent appeler une "tunique" et une couronne sur la tête, nous rajoutons le château un indice qui apporte une culture étrangère. A partir de la description de cette image nous déduisons que l'exploitation de ce genre de support offre à l'apprenant la possibilité d'enrichir ses connaissances et de s'ouvrir sur la culture d'autrui.

Dans ce manuel, nous apprécions la présence d'autres images qui rapportent à l'apprenant des cultures étrangères différentes notons les suivantes : l'image d'un personnage légendaire qui reflète la culture grecque à la page 104, une autre image d'un animal légendaire « le panda » qui reflète la culture chinoise.

Nous signalons l'absence des questions qui doivent être posées sur ces images, car ces dernières sont présentées juste pour illustrer les personnages des textes et étudier les points de langue.

De cet axe d'étude s'avère la richesse de ce manuel en éléments culturels qui marquent la culture maternelle de l'élève et d'autres cultures étrangères.

1.1.5 Analyse des activités de productions écrite

En cherchant dans ce manuel les consignes de production écrite, nous sommes surpris par le manque d'activités de production écrite, entre temps, nous sommes tombés sur deux consignes, la première dans laquelle on demande à l'apprenant de produire la suite d'une histoire « **la suite d'une histoire a été**

effacé. Imagine deux ou trois actions et écris la partie qui manque pour compléter le conte "l'aventure de petite prince" » qui se figure à la page 41 dans ce cas-là l'apprenant doit s'appuyer sur les référents culturels étrangers (palais, prince, roi, reine) qui ont été déjà mentionnés dans la situation initiale et à la fin de cette histoire. Dans ce sens nous pouvons dire que ce genre d'activité cible un travail sur la culture étrangère.

Dans la seconde activité qui se figure à la page 57, l'apprenant est sensé produire un texte pour annoncer la fin d'une histoire **« voici le début d'une histoire et quatre propositions de fins possibles choisis celle qui convient le mieux. En te servant d'une expression qui annonce la fin de l'histoire, écris un petit texte pour raconter la fin d'un conte »**. Dans cette situation de production on donne à l'enseigné l'occasion de faire un aller-retour entre sa culture maternelle et la culture étrangère en introduisant des éléments qui la caractérise (le nom propre Algérien Mouméne et un indice sur la vie quotidienne de l'Algérien qui est la recherche de l'eau à la source), mais aussi entre la culture étrangère en intégrant ainsi des repères qui la reflète (roi, peau d'ours, pièces d'or, baguette magique). Proposer ce type d'activité de rédaction donne à l'élève le moyen de s'ouvrir sur l'autre, d'établir les dialogues interculturels et de développer sa compétence de communication interculturelle.

Par ailleurs nous déduisons que l'objectif de quelques consignes de production écrites proposées dans ce manuel scolaire ne sont pas précis, car on donne à l'apprenant le choix de produire dans la culture qui lui convient. A titre d'exemple les consignes suivantes :

- Imagine une histoire et écris-la sous forme d'un petit conte. (À la page 63)
- Ecris l'histoire d'un fait légendaire. (À la page 139)

Dans cette axe d'analyse, nous sommes arrivé à un résultat qui montre l'absence totale des consignes qui visent seulement la culture algérienne, cela peut priver l'élève de produire des textes qui abordent de l'interculturalité, autrement dit il faut enrichir d'abord les connaissances culturelles de l'élève pour lui faciliter la découverte de l'autre.

1.2 Analyse de la place de la culture dans le manuel privé

1.2.1 Représentation générale du manuel scolaire exploité dans les collèges privés

Le manuel scolaire de la deuxième année moyenne utilisé dans les collèges privés algériens est publié par **Hatier « LIVRE UNIQUE »** à Paris en Avril 2010, ce manuel est d'une collection française **« Rives Bleues »**. L'intitulé de ce manuel **« Français 5^e »** écrit en gras avec une couleur blanche et jaune pour le chiffre (5^e). Ce manuel est attirant par la couleur bleue de sa couverture, et par les trois images qui illustrent et reflètent le contenu du manuel : la première photo à droite en haut qui se trouve dans une bulle évoque le dossier intitulé **« l'univers romanesque dans le l'art médiéval »**, la deuxième photo la plus

attirante par sa grandeur représente le chapitre « Un roman de piraterie : l'Île au trésor », et la troisième reflète le chapitre « L'animal dans le roman d'aventure ». (Voir annexe 03)

La première page extérieure du livre et à l'entête se trouve un titre en gras de couleur jaune (**Œuvres & thèmes**), au-dessous écrit (**classique Hatier**). Quatre images recouvrent la moitié de cette page et qui représentent les différentes œuvres éditées par Hatier et qui s'intitulent comme suit : « La chanson de Roland », « Le roman de Tristan et Iseut », « Michel Strogoff », « On purge Bébé ! ». En bas de couverture à gauche une information est donnée sur les poids des cartables, au milieu le code (ISBN) du livre, à droite une consigne qui interdit le photocopillage et la reproduction du livre. Il est important de citer que ce manuel est très volumineux car il contient 383 pages, nous déterminons que le papier et les images sont de très bonne qualité.

A la première ouverture du livre on trouve un grand tableau de conjugaison occupant deux pages. La page suivante qui ne porte pas beaucoup de différences relativement à la première page de couverture, excepté la mention des auteurs de ce manuel qui sont : deux agrégées de lettres classiques et professeurs au collège, une agrégée de lettres classiques, et l'autre agrégée de lettres modernes et maître de conférence, nous rajoutons les deux collaborateurs : le premier agrégé de lettres modernes et le deuxième certifié de lettres modernes et professeurs au collège. Comme il est mentionné en haut de cette page que ce manuel est réalisé sous la direction d'Hélène Potlet.

La troisième page de ce guide est exclusivement dédiée à l'avant-propos pour déterminer le public concerné par ce guide qui est les élèves et les enseignants, ceci est accompagné par l'identification des parties contenances du manuel et l'explication superficielle des chapitres et des dossiers, ainsi les ressources multimédias de ce livre. Dans la même page en bas on trouve la mention des garants qui ont pris en charge la conception, la réalisation, l'iconographie, la correction, l'illustration et la cartographie du manuel. Enfin l'édition, le pays et la date de l'édition, le code ISBN, et une consigne pour informer le public sur l'interdiction de toute représentation, traduction, adaptation ou reproduction du livre sans être autorisé. Ce qui frappe la vue dans ce manuel c'est la multiplicité des couleurs, car chaque chapitre et chaque partie sont distingués par une couleur différente.

1.2.2 Le contenu du manuel scolaire de 2AM exploité dans les collèges privés :

Le caractère distinctif de ce manuel est la pluralité des genres littéraires qui traite : la fable, le roman, le conte, la poésie, le théâtre. Les textes traités dans ce manuel sont toujours des textes littéraires ce qui peuvent permettre d'acquérir une compétence langagière et culturelle à la fois.

Cet outil pédagogique contient treize chapitres, dont le premier est conçu pour initier les élèves à la nouvelle année scolaire, le deuxième traite la fable, le troisième le huitième et le onzième traitent un seul

genre qui le roman, la quatrième traite le conte, le sixième et le septième s'articulent autour du genre théâtral, le cinquième, le neuvième et le deuxième exposent l'histoire des arts, enfin le dixième étudie le mythe.

Ces chapitres sont distingués par une page exposante avant de les entamer, et sur laquelle on trouve l'intitulé du chapitre, les différentes images et illustrations, ainsi les objectifs et le sommaire du chapitre.

Le déroulement de différentes parties de chaque chapitre est presque le même à l'exception de quelques dossiers réservés seulement à la lecture et la compréhension des textes.

Les chapitres de ce manuel se déroulent comme suit :

Partie1 : Repères : Cette partie réservée aux différentes dates clés qui renvoient aux histoires des textes abordés tout au long du chapitre, et un aperçu historique sur le genre et les personnages.

Partie2 : Texte : Cette partie occupe une grande place dans chaque chapitre, gardée pour la lecture et la compréhension des textes.

Partie3 : Histoire des arts : Partie conçue pour l'observation et l'analyse des images et des illustrations qui désignent l'histoire des différents arts.

Partie 4 : Etude de langue : Conçue pour l'étude des points de langue.

Partie 5 : Expression : subdivisée en deux activités (écriture et orale).

Partie 6 : lire : Dans cette partie il est demandé à l'élève de lire une histoire incluse dans son carnet de lecture et de répondre aux questions durant cette lecture.

Partie 7 : Evaluation : considérée comme étant une révision pour tout le chapitre.

En essayant de décrire le contenu de ce manuel nous remarquons qu'une grande place est accordée à la lecture des textes littéraires qui sont un moyen efficace pour transmettre des connaissances culturelles et langagières.

Nous citons la prédominance des images dans ce manuel qui renvoient à des : tableaux artistiques, personnages des romans et des films, scènes extraites des romans et des pièces théâtrales, blasons, portraits d'écrivains, cartes géographiques, affiches publicitaires de films, animaux, lieux touristiques...

A noter que tous les textes intégrés dans ce manuel appartiennent à des auteurs, romanciers, poètes, comédiens français (Jules Verne, Michel Tournier, Claude Roy, Paul Verlaine, Victor Hugo...) et d'autres étrangers (Malcolm Chazel, Marco Polo, Daniel Defoe...).

1.2.3 Analyse du choix des textes

Ce manuel contient plus de quatre-vingt-cinq textes rédigés par des auteurs de cultures, religions, langues, et nationalités différentes, cette diversité rend le manuel plus riche en matière de culture française et étrangère. La culture algérienne n'est pas représentée dans ce manuel vu l'absence totale des textes d'auteurs algériens.

Pour réussir notre analyse nous avons choisi quelques textes pour les contester :

Le premier texte que nous avons choisi est une fable, intitulé « Les Trois Aveugles de Compiègne » à la page 42 (voir l'annexe 03). Au commencement à travers l'analyse des éléments para textuels de ce support, on trouve la source qui plante dans l'esprit de l'élève ce qui vient d'un autre monde « fable française du Moyen Age », et l'écrivain français « Courtebarbe », et le titre qui comprend un toponyme représentant une ville française « Compiègne ».

En lisant profondément cette histoire nous avons découvert plusieurs aspects culturels qui sont précisément liés à la culture occidentale surtout française, tels que les toponymes français : Compiègne, Senlis, Auxerre, Soissons. D'autres éléments qui représentent la gastronomie française : le beau vin, la volaille, pâté.

Ainsi nous avons trouvé un ensemble de mots qui reflètent la religion chrétienne : Clerc qui est un homme d'église et seigneur cela signifie « Dieu » dans la religion chrétienne. Ce texte permet un accès à la culture chevaleresque française au Moyen Age en introduisant ses différentes unités : « écuyer », « cheval de somme », « palefroi », « l'écurie ».

Comme nous avons dégagé un nom propre aux français « Robert », et une expression qui reflète le trait de l'homme occidental « Barbe-Fleurie ». Nous citons d'autres éléments qui sont loin de notre culture : « besant », « le sous », « une auberge ».

Les questions posées sur la compréhension du texte permettent un retour seulement aux éléments culturels français cités dans le texte, tout en posant la question sur le lieu où se déroule l'histoire « Dans quelle ville l'action se déroule-t-elle ? », une autre question sur le rôle joué par l'homme d'église « Quel tour le clerc joue-t-il aux aveugles ? », ainsi s'interroger sur le jugement que les apprenants peuvent faire de cet homme « Quel jugement portez-vous sur le Clerc ? », enfin une question sur l'attitude de l'aubergiste face aux aveugles « Comment l'aubergiste traite-t-il les aveugles quand il les croit riches ? ».

Après avoir analysé ce texte, nous pouvons dire que ce support est intégré dans ce manuel pour des fins culturelles car il ne traite aucun élément interculturel. L'exploitation de cet écrit ne s'inscrit pas dans une approche interculturelle cela est expliqué par la mise en œuvre de ces différents aspects culturels

étrangers ne donnent pas la chance à l'apprenant Algérien de développer sa compétence de communication interculturelle. L'écartement de l'identité de l'élève dans ce support ne lui permet pas d'enrichir ses connaissances culturelles à travers lesquelles il peut découvrir l'autre.

L'implantation de ces traits culturels français dans l'esprit d'un élève Algérien met le dans une situation de comparaison entre sa culture maternelle et la culture française et non pas dans une situation d'interaction, de liaison et de compréhension.

Les questions relatives aux textes ne donnent pas le moyen à l'élève d'établir un dialogue interculturel car elles comprennent que des éléments culturels français.

Le deuxième texte que nous avons choisi d'analyser est une épopée intitulé « Ami Roland sonnez donc de votre cor » à la page 52(voir l'annexe 03).

Avant d'entamer la lecture de ce support nous avons le titre qui comprend un nom propre aux français « Roland », ce titre reflète aussi l'aventure chevaleresque en France à travers l'expression « sonnez donc votre cor », nous avons la source « la chanson de Roland », on rajoute à cela l'adaptatrice de cette chanson « Anne-Marie Cadet » qui est d'une identité française.

A la lecture de ce texte nous avons découvert qu'il est riche en composantes culturelles françaises, et qu'il célèbre l'aventure chevaleresque d'un grand personnage historique chrétien. Alors les éléments que nous avons décortiqués représentent des toponymes français et européens « Espagne », « Saragosse », « France », « Roncevaux ». La religion chrétienne est présente dans ce texte par l'introduction des mots suivants : « La conversion », « païens », « sarrasins », d'autres expressions inspirées de cette religion : « il plait au ciel », « il plait à dieu ». Ce texte marqué par la présence des noms propres aux européens : « Roland », « Olivier », « Marsile », « Charlemagne », et le mot « francs » qui représente les habitants de la France. L'image de la chevalerie Occidentale est forte présente dans ce texte, nous citons les suivants : « arrière-garde », « heaume », « haubert », « gonfanon », « Épée », « olifant », « empereur », « cor », « bataille ». La mise en place de multiples aspects qui renvoient à cette image culturelle.

Toutes les questions posées sur la compréhension du texte tournent autour des personnages épiques, cela veut dire que ces questions mèrent un travail sur des valeurs culturelles françaises, l'analyse de ce support nous mène à dire que ce dernier ne travaille pas sur le développement de la compétence interculturelle chez l'apprenant algérien en raison de l'absence totale des représentants culturels algériens, ce pendant nous disons que l'identité de l'élève est complètement niée, et la multiplicité des composantes culturelles dans cet écrit peut amener l'élève à faire une sorte comparaison entre sa culture

maternelle et la culture ciblée ce qui fait tomber celui-ci dans le piège du stéréotype et d'avoir des représentations négatives sur sa propre culture.

Quant aux questions, elles ne permettent aucun va et vient entre les deux cultures, ce qui n'est pas juste parce que la découverte de l'autre se fait à travers la découverte de soi-même, en d'autres termes pour que l'élève découvre, comprend, et accepte une culture étrangère il faut qu'il possède d'abord suffisamment de connaissances sur sa propre culture. Bref ce texte a pour objectif de donner accès à la culture occidentale notamment la culture française.

Le troisième texte que nous avons choisi, est un extrait d'un roman de piraterie, il s'intitule « Nous trouvâmes devant la carte d'une île », à la page 206(voir l'annexe 03).D'abord le culturel dans ce texte commence par le titre qui transmet à l'élève une culture nouvelle et étrangère celle de la piraterie ; nous signalons la source de ce support qui est tiré d'un roman de piraterie « l'Ile au trésor », ce qui peut amener l'imaginaire de l'élève dans un autre continent, et dans l'univers des marins. Nous avons aussi l'écrivain de ce texte « Robert Louis Stevenson » qui est d'origine britannique. En se contentant sur ces éléments para textuels que nous pouvons dévoiler la visée culturelle de ce support pédagogique.

La lecture de cet écrit nous a favorisé de souligner la présence des noms propres aux pirates et aux personnages narrateurs qui sont bien sur des noms étrangers reflètent l'identité européenne de ce fait l'auteur a cité les noms suivant : « Billy Bones » « Jim », « Trelawney », « Livesey », « Hawkins » « Redruth », « Joyce », « Hunter ».

L'auteur dans ce texte tente de raconter l'aventure des fameux pirates connus dans l'histoire européenne en évoquant les éléments qui illustrent cette aventure et l'univers des marins en Europe : « pirate », « carte au trésor », « carte d'une île », « latitude », « longitude », « des passes », « un navire », « un mouillage », « Croix à l'ancre rouge », « les lingots », « la cache nord », « arête », « garçon de cabine », « île de squelette ».Par ailleurs nous reconnaissons le nom d'un pays et d'une ville européenne « Angleterre », « Bristol ».

Nous passons aux questions qui étudient le contenu de l'histoire, nous déterminons qu'elles sont posées d'une manière à aider l'enseignant à comprendre et d'identifier les différents éléments mentionnés auparavant, en commençant par des questions qui visent l'identification des composantes de la carte d'une île « Combien y a-t-il des baies permettant le mouillage d'un bateau ? », « Combien y a-t-il de sort d'écritures sur la carte ? », « Que signifient N.-N.-E. Quart ? A quel univers ces éléments renvoient-ils ? », « Qu'indiquent les croix à l'ancre rouge ? », en finissant par des questions qui travaillent sur l'identification des personnages et sur l'action évoquée dans cet extrait.

Après avoir examiné ce texte nous pouvons juger que ce dernier sert seulement à connaître la culture européenne, ce qui n'est pour objectif de développer la compétence interculturelle chez l'apprenant. La négligence de l'identité culturelle de l'apprenant est marquée par le manque extrême des références culturelles algériennes dans ce texte, par conséquent celui-ci rencontre des difficultés en essayant de connaître et de découvrir sa propre culture. L'exploitation de ce genre de texte ne donne pas la liberté à l'enseigné de relativiser sa culture mais bien au contraire de la comparer. La manière dont ce support est traité ne vise pas à enrichir les connaissances interculturelles et d'avoir cette faculté d'établir des dialogues interculturels.

Le dernier texte que nous avons analysé est un extrait d'un roman français et de l'aventure maritime « Vendredi ou la vie sauvage » à la page 186(voir l'annexe 03).

L'intitulé du texte « Vendredi lui apprenait des recettes » comprend déjà un nom propre aux Français « Vendredi », l'histoire de cet écrit est relatée par un écrivain français « Michel Tournier », à partir de ces deux éléments para textuels nous pouvons dégager la vision culturelle de cette histoire.

Une lecture détaillée de ce texte nous a permis d'exposer les différents éléments culturels, une grande partie de cet écrit est consacrée à la transmission d'une valeur qui reflète la civilisation européenne et américaine par le biais de la gastronomie qui caractérise ces deux cultures, parmi ces éléments nous citons les expressions suivantes : « rôtir sa viande sur un feu vif », « recettes proches du bœuf bouilli », « broche à œuf », « rôtir une tranche de pécarie », « la viande farcie de coquillages », « mélanger le sucré et salé », « un poisson de garniture d'ananas », « farcissait un lapin avec des prunes », « enduisait les fruits qu'il rôtissait à la broche ».

Ce texte ne manque pas de noms propres étrangers ; à titre d'exemple : « Tournier », « Vendredi », « Robinson », et des noms des lieux européens et américains : « York », « tribus Araucaniennes ».

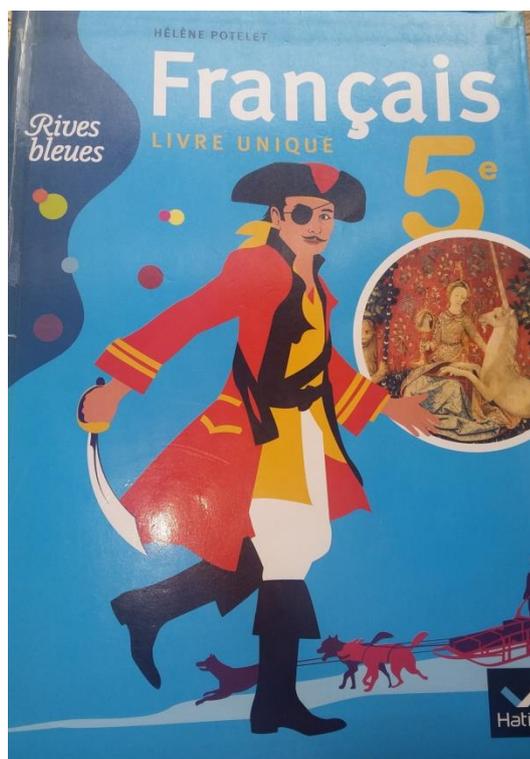
La plupart des questions qui entourent le texte visent un travail culturel, en demandant à l'élève au début faire une sorte de comparaison entre le roman de « Michel Tournier » un écrivain français et celui de « Daniel Defoe » un écrivain anglais, les questions qui suivent visent à instruire l'apprenant sur les différences entre la gastronomie française et américaine en évoquant un élément qui appartient à la première « ustensiles », et d'autres qui appartiennent à la deuxième « ressources naturelle », « fabrication de sucre », à travers les questions suivantes : « Vendredi a-t-il besoin d'ustensiles pour cuisiner les œufs ? », « Quels sont les caractéristiques de la cuisine de Vendredi ? Respecte-t-il les règles de la cuisine européenne ? ».

Ce texte est inséré dans l'intention de transmettre des valeurs et des pratiques culturelles étrangères, les fondements de l'approche interculturelle nous semblent négligés par l'exploitation de ce support qui ne défend aucun principe de celle-ci, et c'est ce que nous avons remarqué pour les textes précédents, car aucun texte nous paraît avoir pour but de développer une compétence de communication interculturelle chez l'apprenant ou de faire en sorte que ce dernier développe ses capacités d'établir des dialogues interculturels, et le plus marquant c'est la négligence de l'identité algérienne dans ces textes qui mène l'élève à comparer sa culture par rapport aux autres cultures transmises à travers ces supports, ainsi de rejeter sa propre culture.

1.2.4 Analyse des images

La place qu'occupent les images dans ce manuel est très remarquable dès la première observation l'image est un outil pédagogique très important dans l'enseignement /apprentissage, son exploitation en classe est très utile afin d'attirer l'attention de l'élève, d'exposer les référents culturels et interculturels qu'un manuel vise-t-il.

Ce support pédagogique est utilisé dans ce manuel pour présenter des auteurs, des acteurs, des personnages, des lieux, des animaux, des histoires...



Nous débutons notre analyse par la première page de couverture dont laquelle se trouve trois dessins différents chacun transmet à l'élève des constituants culturels français, nous commençons par la

description de l'image qui représente un homme de pirate, avec un style vestimentaire qui dénote les caractéristiques de ce personnage et son appartenance à une culture symbolique purement européenne.

Nous donnons l'exemple de la tricorne, la redingote qui descend jusqu'aux genoux avec des manches étendues, les bottes noires à bout pointu, le cache œil, et une machette dans la main. Cette façon de se porter reflète le physique d'un homme européen et français, ainsi elle représente un mouvement culturel typiquement occidental et français celui des pirates.

Nous passons à la deuxième image qui représente un animal imaginaire mythique et légendaire qui est la licorne, cette animal a marqué la religion chrétienne qui le considère comme étant signe de pouvoir de pureté et de guérison de toutes maladies, nous décrivons aussi le portrait de la femme qui apparaît devant l'animal et qui nous semble appartenir à une classe royale c'est ce que son image vestimentaire nous traduit, la femme est habillée par une robe doublée avec des teintures et des broderies et à longues manches, la couleur rouge et bleu qui couvrent cette robe sont des couleurs sélectionnées par les rois de la France parce qu'elles représentent pour eux un signe de royauté et de noblesse. Nous rajoutons le Bandeau qui est un cercle de métal ou de tissu qui entoure le front qui une coiffe portée par ces reines de la France au moyen Age, et le miroir métallique utilisé par reines dans sa forme ovale fixé sur un pied.

Le vestimentaire de cette femme représente extrêmement son appartenance à une classe royale Française, et l'image de cet animal mythique qui représente la conviction et la religion chrétienne.

La dernière image représente une pratique culturelle qui appartient aux habitants du nord français, connu par son climat glacial. L'image représente un homme qui est monté sur un traîneau tiré par des chiens d'attelage.

Ces trois images font apparaître des traits culturels français, ce qui fournit à l'élève une large imagination sur le pays de la France et sa culture, ce qui l'incite en quelque sorte à découvrir plus des connaissances culturelles à travers son manuel, qui évoque un espace exclusivement culturel à partir de sa première page de couverture, cela montre aussi sa richesse en matière de culture française.

En fouissant dans ce manuel nous avons remarqué que chaque image est enrichie par une source qui facilite la compréhension et l'interprétation de cette dernière. La première par laquelle nous étions attirés se trouve à la page (85).



Nous avons la source de l'image qui regroupe plusieurs éléments culturels français, nous citons les noms propres : « Tristan », « Iseut », « Marc ». Ainsi les toponymes : « Tintagel » et « Dijon ». Cette source rapporte des signes religieux chrétiens dans ce sens nous avons trouvé le mot funérailles une cérémonie religieuse qui fait partie de la tradition chrétienne et qui se fait pour rendre un dernier hommage au défunt, il y'a aussi le mot église qui signifie un palais où se rassemblent les membres d'une société chrétienne pour accomplir des pratiques religieuses. Un élément historique est rapporté à travers cette source et qui a marqué l'histoire de la France le (VX^e siècle) le règne de (Louis XV).

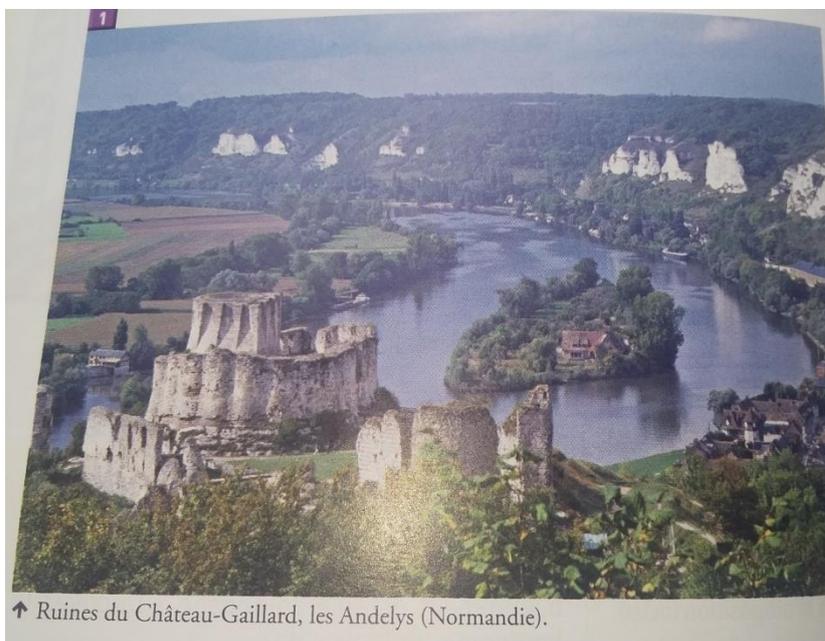
Passons à la description de la photo qui nous semble ancienne vu le style vestimentaire de ces Personnages, commençons le personnage homme d'église qui porte la soutane une tenue traditionnelle religieuse, et le personnage le roi Marc qui porte une tenue de sacre avec un manteau très long en couleur rouge, une couronne sur la tête, et une chaussure pointue et très large. Cette image emblématise des personnalités qui reflètent la culture française et la religion chrétienne.

Cette image nous traduit une action et une pratique religieuse chrétienne qui est la célébration des funérailles de deux personnes dans une église.

Les deux questions qui nous ont suscités visent directement un travail sur une valeur culturelle et la découverte d'une religion qui n'est pas la nôtre. Nous présentons les questions suivantes : « Décrivez la scène : le cadre, les personnages, les vêtements ? A quel moment de l'histoire cette scène se situe-t-elle ? »

elle ? ». Les réponses à ces questions travaillent des composantes culturelles, notamment les composantes de la religion chrétienne.

La deuxième photo que nous avons choisie à la page (96), illustre le texte « Le château de Tintagel »



Cette image réelle figure un univers purement européen, une architecture purement française car elle représente les ruines du « Château Gaillard » d'après la source ce dernier est situé aux « Andelys » en « Normandie » qui est une ancienne province de France. Ce qui nous fascine dans cette image c'est l'endroit de ce château qui se trouve sur la mer et la petite île qui se trouve au milieu de cette mer, nous rajoutons ces maisons qui donnent une image sur la construction française connue par les tuiles et les charpentes. Cette icône transmet à l'apprenant une information sur l'histoire de la France et l'un de ses patrimoines.

L'objectif visé par cette photo c'est d'exposer des différents éléments culturels propres à la France, c'est ce que nous ont prouvé les questions suivantes : « Que représentent-elles ? », « Relevez dans le texte les expressions qui sont en rapport avec les images ? ». Les réponses à ces questions sont une sorte d'identification des référents qui renvoient à l'univers français.

Une grande place est accordée aux images qui reflètent la culture chevaleresque en France, ce qui met en valeur les différentes composantes qui caractérisent cette culture. Parmi ces images nous rapportons celle qui se trouve à la page (55).



↑ Un chevalier portant une bannière, enluminure extraite du *Codex Capodilista* (1434) (bibliothèque municipale de Padoue, Italie).

Cette image représente un soldat à cheval avec un style vestimentaire qui donne une impression sur l'art de la chevalerie en France. On donne l'ensemble d'éléments qui distinguent cet art, tel qu'un haubert, une tenue qui sert de protection pour un chevalier, des éperons, un casque, un gorgerin, et des jambières qui protègent un combattant. Nous rajoutons d'autres éléments qui symbolisent cette culture, nous citons : l'écu, un objet défensif dans lequel figure un blason, un gonfanon, un drapeau qui indique à quelle armée appartenait le chevalier. Nous finissons par le cheval, l'animal de guerre en France et le caparaçon qui le couvre, équipé d'un même blason qui figure sur l'écu du chevalier.

Ce support est suivi par des questions qui cherchent à toucher les composantes de la culture chevaleresque et sa valeur qui définit la puissance militaire de la France au moyen âge, parmi ces questions nous distinguons les suivantes :

« A partir du texte et des notes identifiez le destrier, le gonfanon, l'écu, les éperons », « Qu'est-ce qu'un caparaçon ? Décrivez-le », « Quelles sont les couleurs de blason ? Sur quels éléments de l'équipage se trouve-t-il ? ». Les réponses à ces questions on peut les considérer comme étant un enrichissement des connaissances culturelles françaises qui peuvent faire oublier à l'apprenant les richesses de sa propre culture.

1.2.5 Analyse des activités de production écrite

La culture française est apparue partout dans ce manuel, à travers les textes exploités, les images et même à travers les activités de productions écrites dans lesquelles l'élève est sensé de produire en se référant à la culture française et ses différentes composantes.

L'orientation vers un travail culturel dans ce manuel manifeste d'une manière directe dans les contenus des consignes, dans cet axe nous allons analyser les consignes qui visent un travail culturel. Parmi ces activités nous évoquons les suivantes :

La première activité à la page 97. « Sur le modèle du Roman de Tristan et Isent imaginez qu'un chevalier arrive au château Gaillard ; décrivez ce qu'il voit en approchant du château ». Cette consigne comprend des éléments culturels français (Isent, Tristan, chevalier, château Gaillard).

Dans cette activité on demande à l'apprenant de décrire le château Gaillarde, un patrimoine considéré comme étant signe de force et de puissance dans l'histoire de la France.

La deuxième consigne que nous avons choisie se trouve à la page 125. « Vous êtes un(e) courtisant(e) de la cour de Louis XIV et vous avez assisté à un spectacle donné lors d'une fête royale où le roi a paru sur scène. Dans une lettre adressée à l'un de vos amis, vous lui racontez ce spectacle ». D'abord nous citons les composantes culturelles qui apparaissent dans cette consigne : (courtisant, la cour de Louis XIV, fête royale, roi).

Instruire l'élève sur le monde artistique et la vie royale en France, en lui demandant de rédiger une lettre dans laquelle il va raconter le déroulement d'un spectacle de l'un des personnages célèbres en France au moment d'une fête royale.

La dernière activité que nous avons choisie à la page 67. « Racontez un combat entre un vaillant chevalier et son adversaire. Vous respectez les règles du code de chevalier (je retiens p.57). Choisissez :

- le nom du chevalier : Yvain, Lancelot, Perceval...
- son adversaire : un chevalier aussi valeureux ou, au contraire, lâche et méprisable ;
- la cadre du combat : au pied d'un château, sur la lande...
- la motivation du chevalier : pour sauver des opprimés, pour gagner le cœur de sa dame ;
- l'issue du combat (dénouement) et la situation finale : le chevalier est récompensé.
- aidez-vous du vocabulaire ci-dessous.

D'après l'analyse de ces consignes, nous pouvons dire que même les activités de production écrite qui figurent dans ce manuel visent un travail sur la culture française. En ce qui concerne la dimension interculturelle, nous avons pu remarquer qu'elle est complètement négligée, car aucune activité ne fait référence aux éléments de la culture maternelle de l'apprenant.

2 Synthèse de comparaison entre les deux manuels scolaires

Nous avons opté pour une étude comparative afin de dégager les nuances entre les manuels scolaires de 2AM adoptés dans les établissements privés et étatiques en Algérie ainsi la manière dont ces deux derniers exploitent et représentent les éléments culturels.

Tout d'abord nous faisons savoir que le guide scolaire utilisé dans les collèges privés est destiné à des apprenants français vu qu'il est réalisé par des concepteurs français et d'une édition française (Hatier), par contre celui des collèges publics est destiné à des apprenants Algériens vu sa réalisation par des concepteurs Algériens et son édition par le ministère de l'éducation nationale algérienne.

Nous faisons remarquer également, que le manuel français est volumineux avec une très bonne qualité du papier par rapport au manuel Algérien.

En outre, la langue arabe est mentionnée dans la première, et quatrième page de couverture et aussi la première page du manuel algérien, ce qui n'existe pas dans le manuel français.

L'analyse que nous avons effectuée sur le choix des textes, nous a permis de reconnaître la place notable accordée par le manuel adopté dans le secteur privé à la lecture et la compréhension des textes littéraire (fable, roman, chansons, poésie, théâtre et conte), de plus la longueur de ces supports qui permettent à l'apprenant d'acquérir plus de connaissances langagières et culturelles, nous rajoutons à cela la liste des synonymes qui accompagnent et enrichissent souvent ces textes.

Et pour le manuel adopté dans le secteur public, la place accordée aux textes est minable par ce qu'il traite seulement trois genres littéraire (conte, fable et légende), ce sont des textes courts ce qui ne donne pas la chance à l'apprenant d'enrichir ses connaissances culturelles et interculturelles.

La quasi-totalité des textes représentés dans le livre exploité dans les écoles privées sont rédigés par des auteurs français, ces derniers sont identifiés à travers leur portrait pour que l'élève puisse les reconnaître, ce qui n'apparaît pas dans l'autre manuel.

La visée des textes dans la manuel scolaire algérien c'est de raconter des histoires inspirées de l'imagination et non pas de transmettre à l'apprenant des savoirs sur sa culture et celle de l'autre, ce qui

fait la culture est enseignée à travers ce manuel d'une manière implicite ; ce qui pousse l'apprenant forcément à établir une certaine comparaison entre les cultures représentés dans son guide et sa culture.

Le message visé par le contenu des textes littéraire enseignés dans les écoles privées est de transmettre d'une manière explicite une image sur la civilisation, l'art, les histoires des personnages réels, des faits marquant l'histoire française, la religion, des pratiques culturelles et l'univers français.

Dans l'axe des textes les questions qui s'appuient sur l'étude des textes abordés dans le manuel des collèges privés sont pour but de faire apprendre à l'élève des histoires, des pratiques culturelles françaises et ses caractéristiques évoquées dans les contenus de ces écrits.

En revanche, les questions posées aux élèves dans l'acte de compréhension de l'écrit dans le manuel des collèges publics algériens amènent l'élève à identifier des éléments propres à sa culture et celle d'autrui.

L'analyse des images de la première page de couverture du manuel privé nous montre d'abord un signe de richesse en matière de culture française, contrairement à l'image de la première page de couverture du manuel public qui représente une culture universelle.

Nous citons la préexcellence des images qui sont réelles, claires, de grands format et de natures différentes ; en revanche le manuel du secteur public représente peu d'images qui sont presque des dessins avec des couleurs sombres et d'une petite dimension.

En ce qui concerne le contenu de ces icônes, dans le guide pédagogique du collège privé ces dernières sont chargées par la culture occidentale surtout française, à l'opposé de celles qui se trouvent dans le guide pédagogique du collège public sont chargées par le métissage culturel (Algérienne, Française, Egyptienne, Chinoise...).

Nous mentionnons modestement, que les images insérées dans le livre des collégiens privés sont toujours accompagnées par des questions qui traitent soigneusement leurs contenus culturels ; ce qui n'est pas pris en charge dans le livre des collégiens publics, où les images se servent seulement pour illustrer les personnages du texte et de traiter des points de langues.

L'analyse de dernier axe de notre partie pratique, que nous avons consacré à l'étude des activités de production écrite dans les deux manuels, nous a permis d'annoncer les divergences entre ces deux outils pédagogiques ; comme le montre clairement la pluralité des activités qui prennent en considération la dimension culturelle française dans les rédactions des apprenants inscrites dans les écoles privées.

Quant au manuel des écoles publiques, celui-ci intègre en général dans son contenu un nombre restreint d'activités de rédaction, de plus le manque absolu de consignes qui orientent l'enseigné vers une production purement culturelle et la présence de consignes qui orientent celui-ci vers un travail interculturel.

Nous finissons notre synthèse de comparaisons en affirmons que le manuel du secteur privé est très riche en éléments culturels français et étrangers aussi la culture de l'apprenant algérien est complètement écartée. Nous assurons que le manuel de l'école publique évoque un mélange entre les éléments culturels étrangers et d'autres éléments portant sur la culture d'origine de l'apprenant.

Partie analytique 2

(Analyse du questionnaire)

1 Distribution du questionnaire

Nous avons formé un questionnaire de recherche et on l'a mis en ligne, ce questionnaire est destiné aux apprenants de 2AM des deux différents établissements (privés /publics), et nous leurs avons éclairci que cette enquête s'effectuerait dans le cadre d'un travail de recherche universitaire et que leurs identités et les informations données seront confidentielles. Cette technique de questionnaire nous a aidé à obtenir des résultats et les confirmer, la méthode du questionnaire en ligne demande beaucoup de temps et une véritable patience.

2 La description du questionnaire

Au début de notre enquête de recherche nous avons posé quelques questions personnelles portant sur : l'établissement d'apprentissage, le sexe, l'âge et la profession des parents.

En bref, le questionnaire de recherche contient de 12 questions, (voir l'annexe 01) dont on trouve pratiquement toutes les questions qui touchent de près ou de loin notre objectif de recherche, presque toutes les questions sont à choix multiple pour but de faciliter la tâche aux apprenants à l'exception de la question « **pourquoi ?** » ou ils trouvent une sorte d'une liberté pour répondre-tel qu'ils veulent, ou encore s'exprimer avec leurs propres opinions.

A partir de ce questionnaire nous voulons toucher ces différents objectifs pour but de savoir :

- ✓ La place de la langue française chez les apprenants qui sont inscrits dans les écoles étatiques et les écoles privés.
- ✓ Découvrir le milieu linguistique dans lequel les apprenants sont évolué.
- ✓ Découvrir le degré de la maîtrise de la langue française chez les apprenants du secteur privé et public.
- ✓ Découvrir les représentations des apprenants envers la culture étrangère

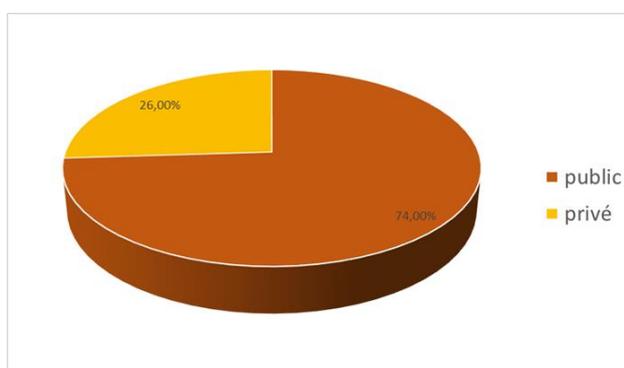
3 Interprétation des réponses du questionnaire destiné aux apprenants

A travers cette enquête de recherche en ligne nous sommes arrivé à recevoir 34 réponses, 25 réponses du côté des enquêtés du secteur public qui représentent (74%) et 9 réponses du côté des enquêtés du secteur privé qui représentent (26%), c'est ce que résume le tableau ci-dessous :

3.1 Identifications de l'enquête

3.1.1 La variable des établissements :

Etablissement	Nombre de réponses	Pourcentage
Public	25	74%
Privé	9	26%



Représentation graphique de la variable des établissements

Nous remarquons que la plus part des réponses sont reçues de la part des apprenants du secteur public ; le nombre des apprenants scolarisés dans le secteur public est très remarqué dans le tableau, en revanche celui des apprenants scolarisés dans le secteur privé ne dépasse pas (26%).

3.1.2 La variable âge :

•**Etablissement public** : il se diversifie entre 12ans et 14ans.

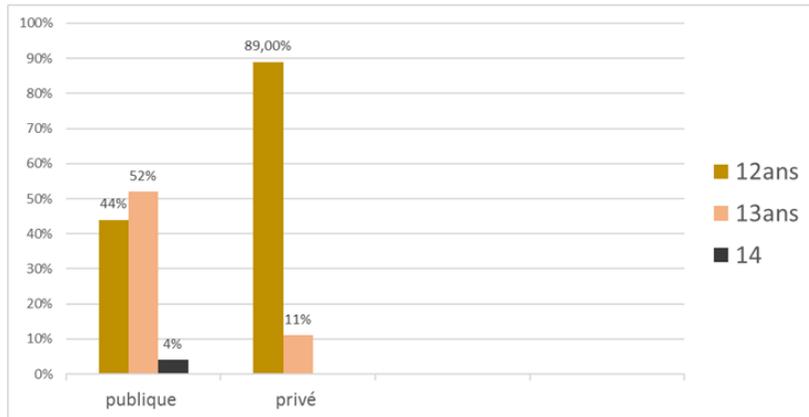
Age	Nombre de réponses	Pourcentage
12ans	13	52%
13ans	11	44%
14ans	1	4%

D'après les résultats de ce tableau (48%) des apprenants sont âgés de 12ans, et (56%) sont âgés entre 13ans et 14ans.

•**Etablissement privé** :il se diversifie entre 12ans et 13ans.

Age	Nombre de réponses	Pourcentage
12ans	8	89%
13ans	1	11%

D'après les résultats de ce tableau le pourcentage d'apprenants âgés de 12ans (89%) et celui de 13ans est à (11%).



Représentation graphique de la variable d'âge

A partir de la graphe au-dessus nous distinguons que le pourcentage élevé des apprenants âgé de 12ans dans le secteur privé montre bien le taux de réussite dans ce secteur en opposition au secteur public.

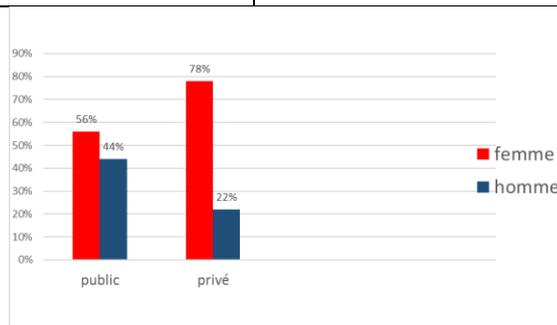
3.1.3 La variable de sexe :

•Etablissement public :

Sexe	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Garçon	11	44%
Fille	14	56%

•Etablissement privé :

Sexe	Nombre d'apprenants	Pourcentage
Garçon	2	22%
Fille	7	78%



Représentation graphique de la variable de sexe

Nous constatons que la majorité des apprenants interrogés dans cette enquête sont du sexe féminin dans les deux secteurs.

3.1.4 La variable de la profession des parents :

3.1.4.1 La profession des pères :

	Nombre de réponses	Pourcentage
Actif	30	88%
Inactif	00	00%
Retraité	4	12%

Pour cette question nous avons constaté une divergence de réponses par les enquêtés des deux secteurs public et privé, (88%) des pères sont actifs (commerçant, fellah, enseignant, maçon, ingénieur...) ; et (12%) sont des retraités et aucun des apprenants des deux secteurs a indiqué que son père est inactif. Cela indique que tous les pères ont un revenu et probablement ils ont été scolarisés et ils maîtrisent la langue française et ils ont atteint un certain niveau d'étude d'après les professions qu'ils exercent.

3.1.4.2 La profession des mères :

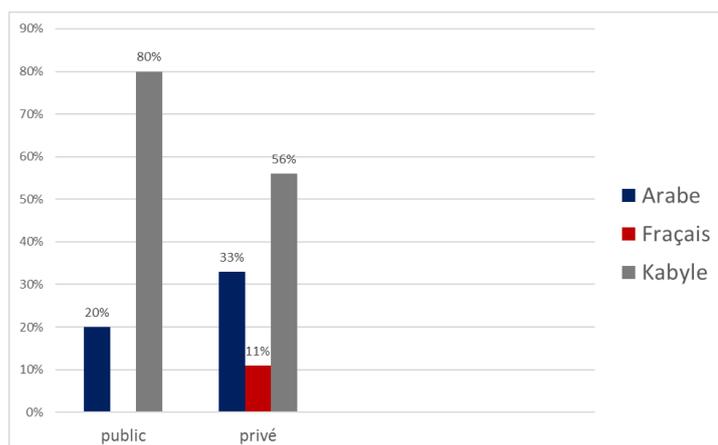
	Nombre de réponses	Pourcentage
Active	10	29%
Inactive	30	71%

Comme l'indique les chiffres (29%) des mères sont actives (enseignante, couturière, coiffeuse, dentiste...), et (71%) inactives.

Nous constatons que le taux de mères inactives domine les deux secteurs, peut-être là plus part sont pas scolarisées où peu scolarisées. Une autre remarque que nous pouvons faire c'est que le taux des pères actifs dans les deux secteurs dépasse clairement celui des mères.

3.2 Analyse des questions

Question 01 : la langue maternelle



Représentation graphique de la langue maternelle

Commentaire :

Alors que (80%) des apprenants du secteur public ont le kabyle comme langue maternelle et (56%) des apprenants du secteur privé ont cette langue aussi comme langue maternelle, suivi par un pourcentage de (20%) des apprenants scolarisés dans le secteur public qui ont la langue arabe comme langue natale, (33%) des collégiens dans les écoles privées semblent avoir l'arabe comme langue première. En effet la langue française est considérée comme étant langue maternelle seulement dans le collège privé avec un pourcentage de (11%).

Nous signalons que le kabyle et l'arabe sont des langues maternelles dominantes dans les deux secteurs à l'exception d'un seul apprenant du secteur privé qui a répondu par le français comme langue maternelle, contrairement au secteur public où aucun d'eux n'a répondu par le français comme langue parlée quotidiennement dans son foyer.

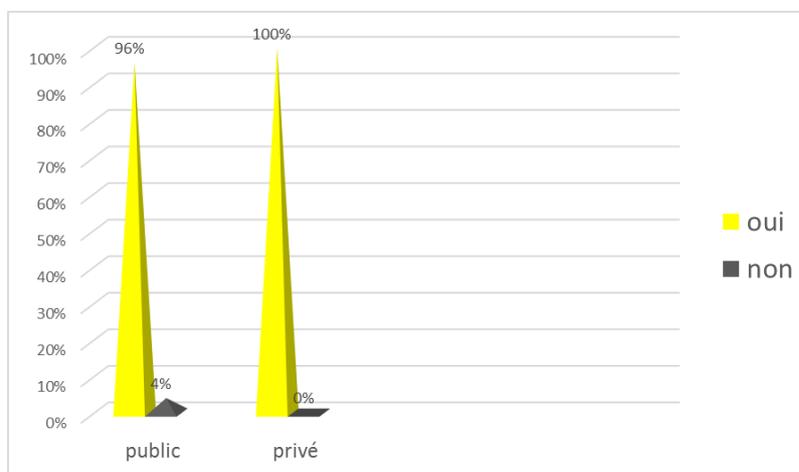
Question 02 : l'admiration de la langue française

•Etablissement public :

Proposition	Nombre des réponses	Pourcentage
Oui	24	97%
Non	1	3%

•Etablissement privé :

Proposition	Nombre des réponses	Pourcentage
Oui	9	100%
Non	00	00%



Représentation graphique de l'admiration de la langue française

Commentaire :

La graphie au-dessous nous résume brièvement que presque tous les apprenants des deux secteurs aiment la langue française. C'est ce qu'est affirmé par le 100% des élèves du collège privé et le 96% des élèves du collège public qui ont répondu par « oui », à l'exception d'un élève de l'école publique qui a déclaré son désintéressement à cette langue, cela confirme en quelque sorte l'attachement des élèves privés à la langue française. Nous supposons que cette langue présente beaucoup d'avantages pour eux et qu'ils n'ont pas rencontré des difficultés en l'acquérant c'est ce qui les a motivés.

Nous résumons les différentes justifications des élèves inscrits dans les deux secteurs pour la question « pourquoi ? » et qui nous semblent positives dès la première lecture. 85% ils se justifient en disant qu'ils aiment cette langue tout simplement parce qu'elle est facile à apprendre, elle est riche, elle est la langue la plus préférée et beaucoup d'entre eux la considèrent comme étant un moyen pour accéder à la culture française et aussi un outil d'apprentissage et de communication, et 15% des interrogés n'ont pas donné de réponses à cette question peut être ils ont du mal à s'exprimer.

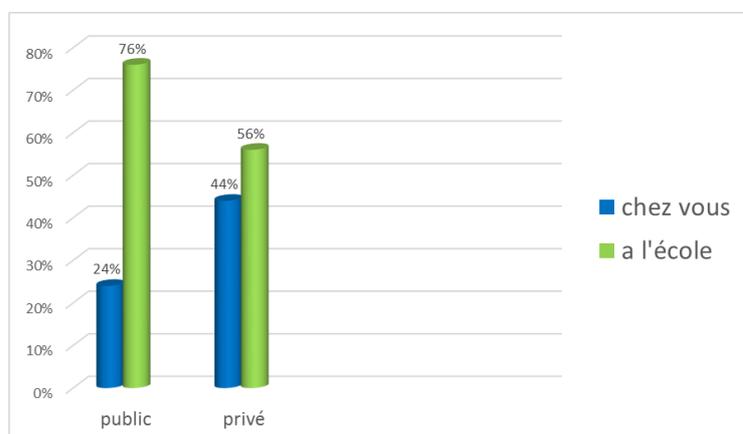
Question 03 : l'apprentissage de la langue française pour la première fois

•Etablissement public :

Proposition	Nombre de réponses	Pourcentage
Chez vous	6	24%
A l'école	19	76%

•Etablissement privé :

Proposition	Nombre de réponse	Pourcentage
Chez vous	4	44%
A l'école	5	56%



Représentation graphique de l'apprentissage de la langue française pour la première fois

Commentaire

Nous voulons découvrir le milieu linguistique dans lequel évoluent les apprenants du secteur privé et public, pour ceux des écoles étatiques la grande moitié des apprenants (76%) ont appris le français la première fois à l'école et (24%) ont la découverte chez eux. Pour ceux des écoles privées (44%) des apprenants ont l'apprise chez eux et 56% ont la découverte à l'école.

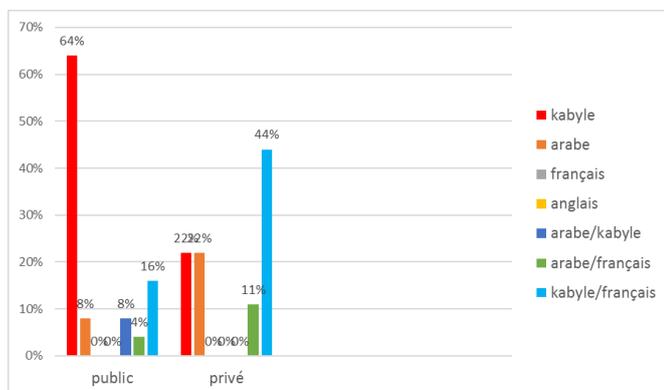
Une grande différence que nous pouvons retenir à partir de ces résultats qui nous ont aidés à dire que les apprenants qui sont inscrits dans le privé ont découvert cette langue chez eux. Cela reflète la situation bilingue de leurs parents ; le milieu francophone dans lequel ils sont nés, et l'importance

accordée par leurs parents à la langue française, ce qui n'est pas le cas pour les apprenants du public qui ont pas eu cette chance.

Question 04 :

A/ la langue parlée chez eux

Nous signalons qu'il y en a des enquêtés qui ont choisi plus d'une réponse pour cette question.



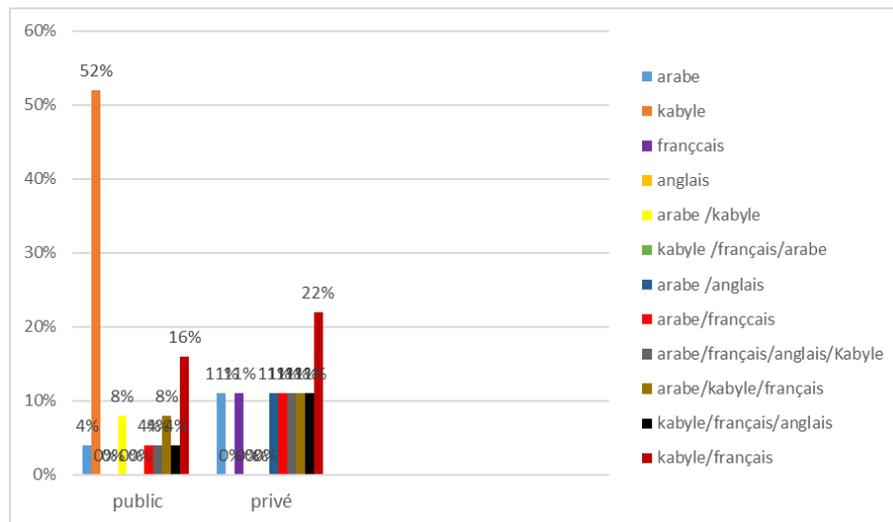
Représentation graphique de la langue parlée chez eux

Commentaire :

Ce graphe nous montre que la majorité des apprenants du collège public (64%) ont le kabyle comme seule langue parlée chez eux ; (8%) affirment l'usage de l'Arabe dans leurs foyers, une autre catégorie du (8%) utilisent le kabyle et l'arabe et (16%) semblent utiliser l'arabe et le français chez eux.

Dès la première lecture nous constatons que les deux langues les plus parlés chez les élèves du collège privé avec leurs familles c'est bien (la langue française et la langue arabe) avec un pourcentage de (44%) ; puis (22%) pour le kabyle, avec le même pourcentage pour la langue arabe et (11%) pour (Arabe/français). Donc nous pouvons dire que la langue française est omniprésente dans les conversations quotidiennes de la majorité des élèves inscrits dans les collèges privés, contrairement à la langue kabyle qui est la plus dominante dans le parler des élèves inscrits dans le secteur public, ainsi nous faisons remarquer la négligence de la langue anglaise par notre échantillon.

B/La langue parlée entre amis



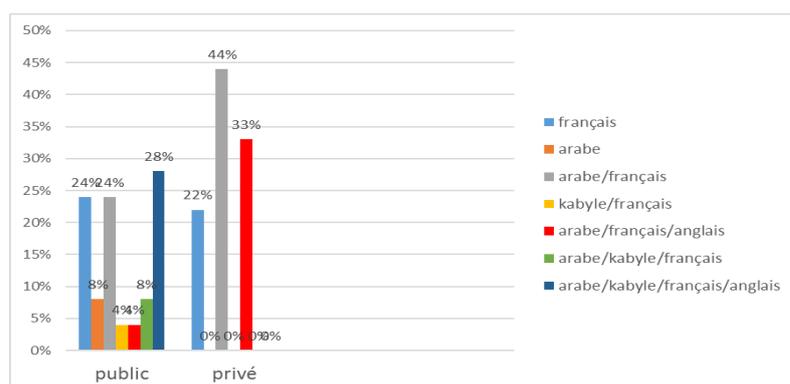
Représentation graphique de la langue parlée entre amis

Commentaire :

Nous constatons que les réponses sont variées ; ceci est traduit par les résultats obtenus, (52%) des élèves du public utilisent seulement la langue kabyle comme langue parlée entre amis, (8%) des interrogés de ce secteur affirment l'utilisation de la langue arabe et le kabyle à la fois entre eux et aucun élève inscrit dans le secteur privé nous a confirmé cet usage. (22%) des interrogés dans le privé utilisent les deux langues française et kabyle avec leurs amis, en revanche (16%) des élèves du public semblent utiliser ces deux langues.

Nous pouvons avancer comme affirmation que la langue anglaise est quasiment négligée par les deux secteurs vu le peu d'élève qui n'ont pas répondu par l'usage quotidien de cette langue, cela peut être dû à l'entourage qui favorise l'utilisation de trois langues seulement (arabe/français et kabyle). De plus, ce sont les meilleures langues pour se faire connaître et pour comprendre l'autre dans notre société.

C / La langue parlée avec les enseignants :



Représentation graphique de la langue parlée avec leurs enseignants

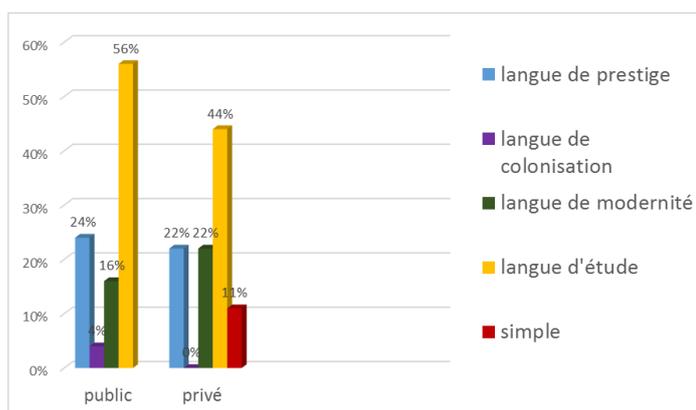
Commentaire :

En se référant aux réponses des enquêtés du secteur public ; nous constatons que (28%) affirment l'utilisation des langues (Arabe/kabyle/français et anglais) avec leurs enseignants ; (24%) ils parlent (arabe/ français) en classe et avec le même pourcentage de (24%) pour ceux qui parlent uniquement la langue française en classe. (8%) se servent des trois langues (arabe/ kabyle et française) pour se communiquer avec leurs enseignants et de même pourcentage que les autres avouent la langue arabe comme seule langue usagée par eux en classe et (4%) des élèves utilisent (arabe/français et anglais).

Quant au secteur privé (22%) affirment l'usage inique de la langue française en classe, (44%) des apprenants affirment l'usage de la langue française et la langue arabe avec leurs enseignants et d'autres (33%) se servent des trois langues (arabe, français et anglais).

La forte présence du kabyle dans les réponses des élèves inscrits dans le secteur public révèle la différence entre les deux secteurs car aucun élève du privé ne nous a appris son usage du kabyle en classe. Peut-être la pratique du kabyle en classe n'est pas autorisée par les enseignants, nous supposons aussi que les élèves du privé ne rencontrent pas des difficultés à s'exprimer dans les autres langues et c'est pour cette raison qu'ils recourent pas à l'usage du kabyle en classe.

Question 05 : les représentations des apprenants vis-à-vis de la langue française



Représentation graphique des représentations des apprenants vis-à-vis de la langue française

Commentaire :

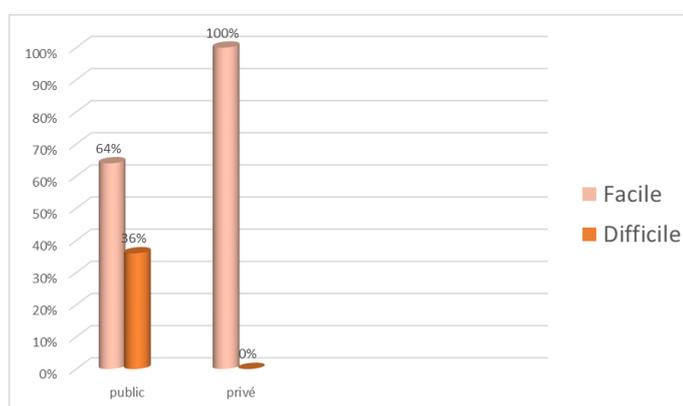
Partant des résultats obtenus, nous pouvons dire que langue française pour la moitié (56%) des apprenants du secteur public est simplement une langue d'étude, pour (40%) des représentations mettent

en valeur la langue française comme étant une langue de prestige, une langue de modernité et (4%) jugent positivement cette langue (langue de colonisation).

Pour la majorité (44%) des apprenants scolarisés dans les établissements privés ont une position neutre vis-à-vis de cette langue, en disant d'une manière simple que c'est une langue d'étude, (44%) des réponses reçues traduisent les représentations positives que ces apprenants ont de la langue française (langue de prestige, langue de modernité). Un seul apprenant a signalé que la langue française est une langue simple dans la rubrique « autre ».

Nous pouvons conclure qu'aucun élève du secteur privé a dévalorisé cette langue contrairement à ceux du secteur public (4%) de représentations ont été négatives.

Question 06 : l'apprentissage de la langue française

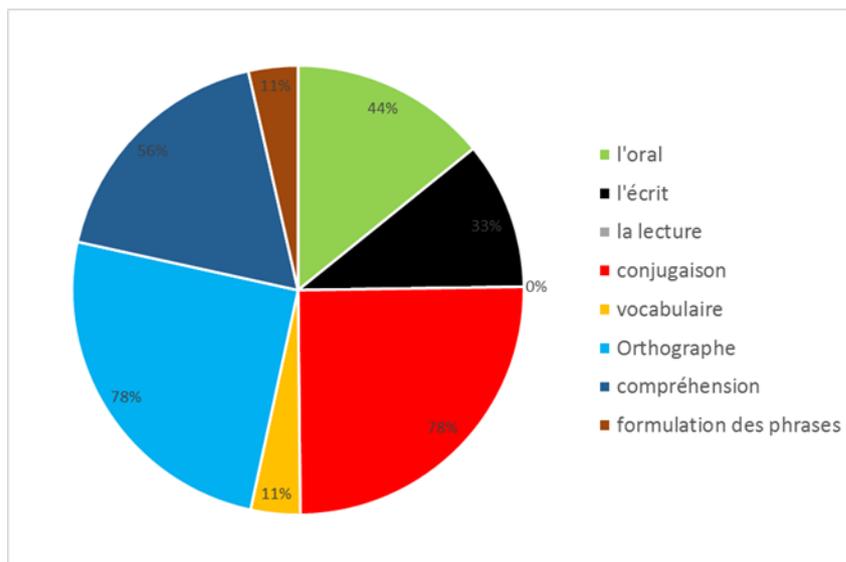


Représentation graphique de l'apprentissage de la langue française

Commentaire :

La première chose que nous remarquons lorsque nous jetons un œil sur la représentation graphique ci-dessus que la plupart des apprenants des deux secteurs ont répondu que la langue française est facile à apprendre.

Seuls les 9 apprenants du secteur privé ont certifié à 100% la facilité d'apprentissage de la langue française. Contrairement pour le secteur public sur la totalité de 25 apprenants 16 parmi eux ayant effectivement répondu qu'ils ont aucune difficulté sur l'apprentissage de la langue française ; à l'exception de 9 autres qui ont signalé qu'ils rencontrent des différentes difficultés.

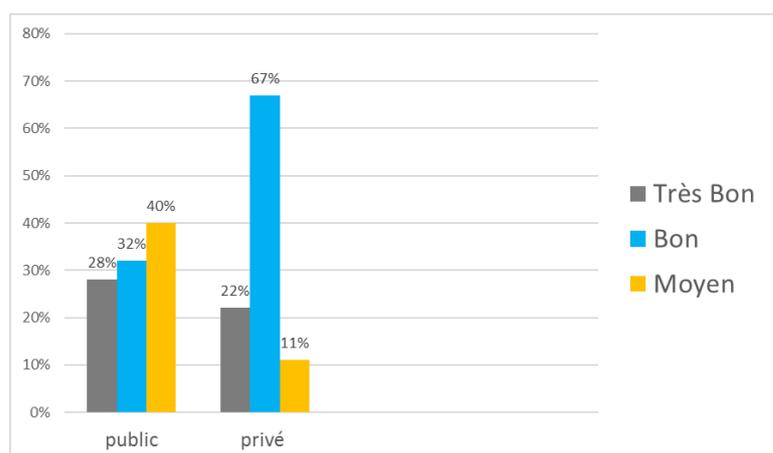


Représentation graphique des difficultés rencontrées chez les apprenants

Commentaire :

Les différentes difficultés que les apprenants trouvent lors de l'apprentissage de la langue française se situent généralement au niveau de la conjugaison et l'orthographe d'un pourcentage de (78%), et pour la lecture aucun apprenants n'a marqué une difficulté.

Question 07 : la maîtrise de la langue française



Représentation graphique de la maîtrise de la langue française

Commentaire :

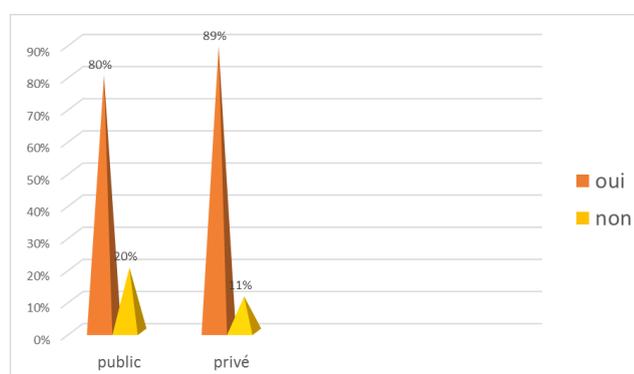
Dans le nombre de réponses collectées du secteur public nous observons que (28%) des élèves estiment que leur niveau de maîtrise de la langue française est très bon, (32%) l'estiment bon et (40%) pensent qu'ils ont un niveau moyen, dans la supposition qu'ils ne maîtrisent pas efficacement

l'orthographe et la conjugaison vu les erreurs qu'ils rencontrent à l'écrit dans leurs productions langagières. Aucun élève n'a confirmé que son niveau est mauvais.

Du côté du secteur privé l'interprétation des résultats obtenus nous montre que (88%) des élèves interrogés maîtrisent la langue française, avec un (22%) pour la proposition « très bon », et (67%) ont répondu par « bon », à l'exception d'un seul élève qui estime son niveau moyen de la maîtrise de la langue française.

Nous remarquons donc une différence entre les deux secteurs ; c'est que le nombre des élèves qui ont confirmé leur niveau moyen en matière de français dans le secteur public est plus élevé par rapport à celui du secteur privé. A cela s'ajoute qu'aucun élève des deux milieux scolaire n'a témoigné son niveau faible en langue française.

Question 08 : l'apprentissage de la culture française de la même mesure que la langue française



Représentation graphique de l'apprentissage de la culture française de la même mesure que la langue française

Commentaire :

D'après les réponses que nous avons recueillies, il s'avère clairement que la majorité (80%) des apprenants du secteur public désirent développer leurs compétences culturelles autant que leurs compétences linguistiques, et (20%) des enquêtés rejettent l'apprentissage de la langue française autant que la culture qu'elle véhicule. Nous pouvons expliquer ce rejet par le fait qu'ils n'ont pas acquis suffisamment de compétence interculturelle en classe, ou même qu'ils ne sont pas attirés par cette culture.

Pour l'ensemble d'élèves qui désirent apprendre la langue française autant que sa culture qu'elle transmet, nous jugeons qu'ils ont des idées sur la France et sa culture, de plus le manuel de 2AM fait appel à certains éléments culturels français. (88%) des apprenants inscrits dans le secteur privé désirent développer leurs compétences interculturelles de la même mesure que leurs compétences linguistiques

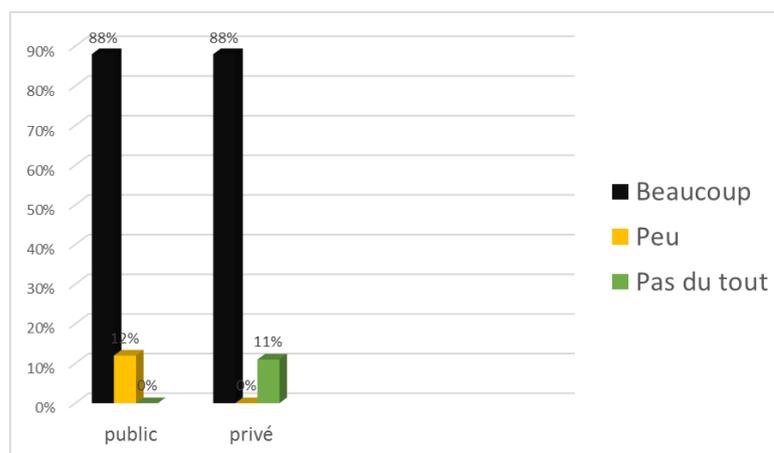
c'est ce qui nous mène à dire que le manuel exploité dans le secteur privé évoque la culture française dans tous les projets, cela veut dire que cette culture est omniprésente dans ce manuel et en classe aussi, un seul élève (11%) indiqué qu'il ne se souhaite pas apprendre cette culture.

Les (20%) des interrogés qui ne souhaitent pas acquérir la culture française dans le secteur public dépasse ceux du secteur privé (11%) cela témoigne l'omniprésence de la culture française et l'absence de la culture algérienne dans les classes du secteur privé, c'est pour cette raison qu'ils sont fortement attirés par la culture française.

La majorité des enquêtés des deux secteurs ont opté pour le choix « OUI », ils ont justifié positivement ce choix, car beaucoup d'entre eux désirent apprendre l'aspect culturel de la langue française (pour améliorer leurs niveaux de la langue et de découvrir cette culture, pour découvrir le mode de vie des français), y-on a ceux qui sont attachés à la culture française parce qu'ils souhaitent étudier et vivre en France.

Et pour la minorité des apprenants qui ne s'intéressent pas à l'apprentissage de la culture française autant que sa langue pour des raisons suivantes : « qu'il ne s'intéresse pas à la culture étrangère parce que il a sa propre culture », « c'est un plus pour moi », « je ne trouve pas leurs cultures attirantes »...Et quelques un n'ont pas justifié leurs réponses.

Question 09 : la différence entre la culture algérienne et la culture française



Représentation graphique de la différence entre la culture algérienne et la culture française

Commentaire :

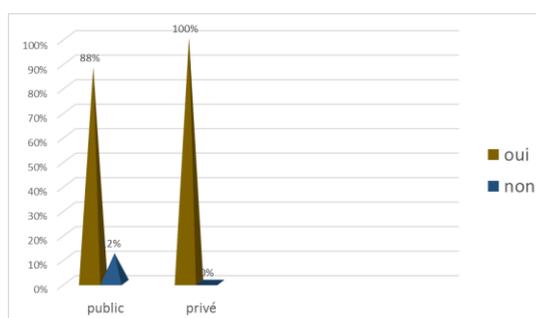
En se référant aux réponses collectées (88%) des enquêtés des établissements publics ont trouvé beaucoup de différences entre leur culture et la culture française, (12%) pensent qu'il existe peu de

différence, et aucun élève n'a répondu par (pas du tout) cela veut dire que les élèves interrogés du secteur public trouvent une grande différence entre les deux cultures.

En ce qui concerne les enquêtés du secteur privé la majorité (88%) trouvent beaucoup de différences entre les deux cultures, aucun élève n'a indiqué qu'il existe peu de différence, et un seul élève trouve qu'il n'existe aucune différence entre sa culture maternelle et la culture française.

Après avoir analysé les résultats reçus par ces deux secteurs nous constatons que ces jeunes apprenants ont souvent une conscience culturelle et interculturelle.

Question 10 : la découverte des cultures étrangères :



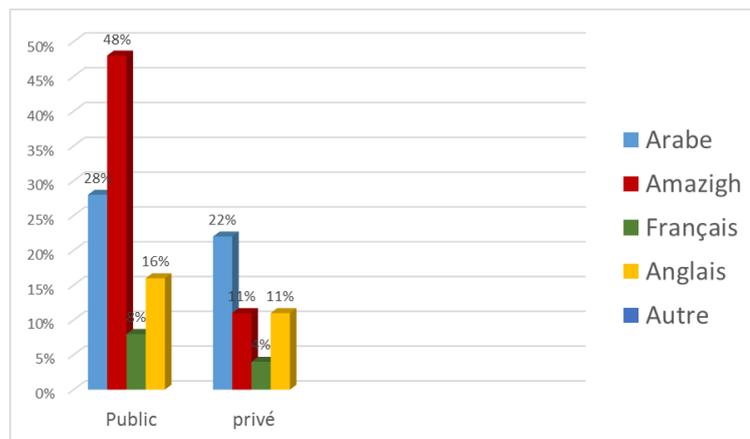
Représentation graphique de la découverte des cultures étrangères

Commentaire :

Dans notre échantillon (88%) des élèves du collège public sont passionnés par la découverte des autres cultures étrangères, pour la simple raison de connaître et de s'ouvrir sur les cultures et les civilisations étrangères, (12%) ne se sont pas passionnés par cette découverte peut-être ils voulaient seulement découvrir leur propre culture et celle des français, et qui sont intégrées dans le manuel de 2AM, ce point révèle le rôle du manuel dans la transmission et le développement de la compétence culturelle et interculturelle chez l'apprenant.

Et avec le (100%) des élèves passionnés par la découverte des cultures étrangère en classe de 2AM dans les établissements privés, nous soutenons les connaissances que ces élèves ont des autres cultures à travers leurs manuels scolaires qui traite d'une manière considérable des savoirs culturels étrangers. De ce fait s'étale la différence entre les deux secteurs.

Question 11 : la culture préférée aborder en classe par les élèves



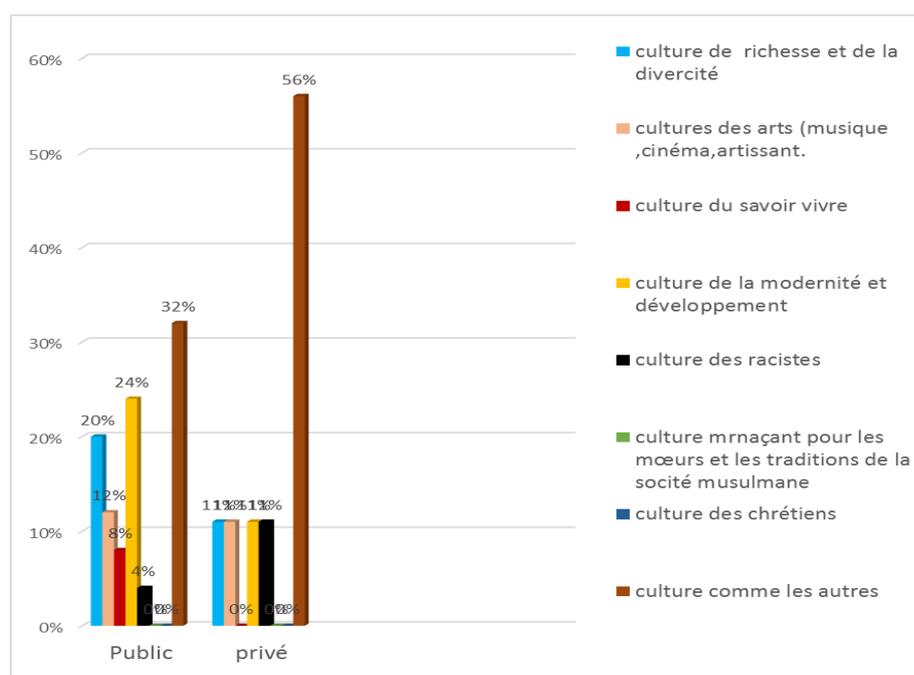
Représentation graphique de la culture préférée adorer en classe par les élèves

Commentaire :

Par ces résultats obtenus des élèves interrogés du secteur public ci-dessus, nous remarquons que la majorité (48%) préfèrent aborder la culture amazighe en classe et une minorité de (8%) préfèrent la culture française ; le pourcentage éminent des élèves qui favorisent l'apprentissage de la culture amazighe en classe d'écoles publiques traduit l'intérêt accordé à cette dernière parce qu'elle reflète la vie sociale, les traditions et la langue de la plupart des élèves inscrits dans ce secteur.

Contrairement aux élèves du secteur privé où la majorité des interrogés (56%) favorisent la culture française, et la minorité (11%) préfèrent la culture amazighe, cette situation traduit l'intérêt porté à la langue et la culture française de la part des apprenants inscrits dans le secteur privé, ceci peut être expliqué par l'ouverture d'esprit chez eux.

Question 12 : les représentations de la culture française chez les apprenants



Représentation graphique de de la culture française chez les apprenants

Commentaire :

Les statistiques ont montré un pourcentage de (64%) des interrogés dans les écoles publiques qui ont des représentations positives qui donnent plus de valeur à la culture française (une culture de savoir vivre, de la modernité et de développement, une culture de la richesse et de la diversité...), (32%) jugent cette culture comme étant tout simplement une culture comme les autres, et la minorité de ces apprenants voient que c'est une culture qui appartient aux racistes.

La majorité (56%) des apprenants scolarisés dans des écoles privées voient cette culture tout simplement comme les autres cultures, (33%) ont des représentations positives (culture des arts, culture de la richesse et de la diversité).

Pour notre dernière question, nous remarquons les différences entre les représentations des enquêtés du secteur public qui affirment fortement leur attachement à la culture française qui leurs semble un moyen d'accès à la civilisation ; cela peut être pour la raison que leur programme scolaire traite seulement la culture française comme culture étrangère, contrairement à ceux du secteur privé qui considèrent la culture française comme les autres parce que ils ont découvert d'autres cultures étrangères à travers leur programme scolaire .

4 Synthèse globale du questionnaire

D'après les résultats obtenus du questionnaire destiné aux apprenants de la 2AM des deux secteurs différents (public /privé), nous avons arrivé à une synthèse qui nous a facilité la découverte des différences entre les représentations de la langue- culture française chez les apprenants.

Leurs réponses aux premières questions prouvent la place et l'importance de la langue française chez les apprenants du secteur privé ce qui n'est pas le cas pour le secteur public. La fréquence de la langue française chez les interrogés des deux secteurs nous a aidé à découvrir leurs milieux linguistiques, car les résultats de cette enquête par questionnaire nous ont montré que la langue française est fréquemment utilisée dans les conversations (avec les parents, avec les amis, et avec les enseignants) des élèves du milieu scolaire privé, par contre dans les écoles publiques la langue kabyle a pris une grande place dans leurs conversations. Ainsi il ressort de ces résultats que la grande majorité des apprenants négligent la langue anglaise.

En effet, la facilité d'apprentissage de la langue française est apparue généralement dans les deux secteurs. La majorité des élèves du secteur public ont des représentations positives vis-à-vis de la langue française à l'exception de quelques-uns, en revanche aucun élève du secteur privé a dévalorisé cette langue.

D'après les pourcentages obtenus la majorité des apprenants dans les deux établissements d'apprentissage désirent apprendre la culture française autant que sa langue, ainsi la majorité sont conscients des différences entre la culture algérienne et la culture française. Tous les élèves du secteur privé sont passionnés par la découverte des cultures étrangères et préfèrent aborder ces cultures en classe, en opposition à la majorité des élèves inscrits dans les établissements publics qui sont pas intéressés par cette découverte et ils préfèrent aborder la culture amazighe en classe.

Enfin, nous pouvons dire que la culture française est représentée et valorisées par la majorité des apprenants des deux milieux scolaires, comme elle est représentée négativement par la minorité de notre échantillon.

Conclusion générale

La prise en charge de la dimension interculturelle en classe de 2^{ème} année moyenne est une initiation à la tolérance des différences, à l'ouverture sur l'autre, à la compréhension et à la collaboration avec la culture étrangère.

Dans notre présente recherche qui porte sur « **l'enseignement (inter)culturel dans les écoles étatiques et privées** », nous avons tenté de rapporter dans notre chapitre théorique quelques clarifications sur les notions qui se rapportent avec notre sujet de recherche.

Pour réaliser notre chapitre pratique nous avons choisi d'effectuer une enquête par questionnaire en ligne qui a été destiné aux apprenants inscrits dans les deux secteurs, les réponses recueillies nous ont permis de confirmer notre hypothèse de recherche pour le secteur privé dans lequel la majorité des collégiens ont des représentations positives de la langue-culture française. Comme nous avons pu infirmer notre hypothèse pour le secteur public dans lequel un grand nombre de collégiens ont éprouvé leurs représentations positives et non pas négatives comme nous l'avons prévu vis-à-vis de la langue-culture française.

Comme nous avons essayé d'effectuer une autre enquête par questionnaire en ligne dans laquelle nous avons adressé aux enseignants de français, également nous avons aimé d'assister à des séances d'observations dans les deux secteurs afin de découvrir la perception des éléments interculturels chez les enseignants et les apprenants, mais la situation sanitaire de notre pays ne nous a pas permis de recueillir des réponses à nos questions de la part des enseignants du secteur privé.

Pour ce qui est de l'enseignement interculturel dans les manuels exploités dans les deux établissements d'enseignement, nous avons essayé d'analyser des textes, des images ainsi les questions posées sur ces dernières et des consignes d'activités de production écrite intégrés dans les contenus des deux guides scolaires.

A la lumière de cette analyse nous constatons que le manuel du collège privé est riche en matière de culture française et étrangère et que la culture algérienne est totalement absente. Nous éprouvons également que le manuel algérien représente à l'élève un métissage entre sa culture et la culture étrangère.

Ces résultats d'analyse nous ont aidé davantage à confirmer notre hypothèse conçue aux deux manuels et de découvrir plus l'intérêt et l'importance qu'on doit porter à la compétence culturelle et interculturelle en classe de FLE afin de former des futurs citoyens Algériens ouverts sur le monde et sur la diversité culturelle tout en gardant leurs identités et leurs valeurs culturelles.

Nous clôturons cette étude par deux suggestions que nous adressons aux concepteurs des manuels de prendre en considération :

- Intégrer la culture algérienne dans le manuel scolaire exploité dans le secteur privé afin de sauver l'apprenant du phénomène de l'acculturation.
- Enrichir plus le manuel algérien au niveau de la culture et de l'interculturalité car le contenu du manuel actuel nous semble adressé à un niveau inférieur à celui d'un apprenant en deuxième année moyenne.

Nous laissons la chance aux chercheurs et aux étudiants d'approfondir les recherches dans ce domaine en leur suggérant de faire une étude sur :

- L'appréhension des éléments culturels par les enseignants des écoles privées et publiques.
- Les pratiques de classe et la perception des éléments (inter)culturels chez les apprenants inscrits dans le secteur privé et dans le secteur public.

Références

Bibliographiques

- **ABDELLAH PRETCRILLE.MARTINE et LOUIS PORCHE**, *Education et communication interculturelles*, page 19.
- **ABDELLAH PRETCRILLE.MARTINE**, *l'étude interculturelle chapitre 3, l'inter culturalisme en perspective*, 1999, page 53.
- **ABDELAZIZ BOUTEFLIKA** Bulletin officiel de l'éducation national, *loi d'orientation sur l'éducation national n°08-04 du 23 janvier 2008. Chapitre I des Similités de l'éducation (article 10,13)*, consulté le : 15/4/2020.
- **AHMED MOUSA** . Thèse de doctorat en science de langage et didactique des langues, *Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées. Le cas spécifique de l'apprenant Jordanien*, Décembre 2012, page 106. Disponible : <https://crem.univ-lorraine.fr/mousa-ahmad> consulté le: 22/03/2020.
- **ALINA GANEA**, *L'exploitation des ressources authentiques virtuelles dans l'enseignement du français langue étrangère*, Université « Dunărea de Jos » de Galati, Roumanie, page 45 revue du Gerflint.
- **BLANCHET PHILIPPE**, *le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé*. In : la lettre de l'AIRDF n ° : 35, 2006/1, page 31. https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2006_num_38_1_1691 consulté le : 02/04/2020.
- **CAMILLERI CARMEL**. *Les conditions structurelles volumes 103*, 1993, page 49. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_103_1_1296. Consulté le : 12/03/2020.
- **CECILE BECCHIA et DIANE CHAMBODUC DE SAINT PULGENT** « *l'identité : introduction* », Questes [en ligne], 24/2012 mise en ligne le 1 janvier 2014 consulté le 15/03/2020. <https://journals.openedition.org/questes/2948>.
- **CECILIA COURBOTE** *Facteurs d'évolution et acculturation des établissements ruraux du Nord-Ouest de la Gaule*, de la Sorbonne 2000 pages 141 à 149, ISBN : 285 944 39 16. <https://www.cairn.info/revue-hypotheses-2000-1-page-141.htm>, consulté le : 11/01/2020.
- **CHRISTAIN PUREN**, *histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan CLE international, 1988, 371.
- **CLAUDE LEVI-STROUSS**, *Anthropologie structural*, IV : population, 13^e année, n°3, 1958, pages 61_125. https://www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_1958_num_13_3_5706 , consulté le : 10/4/2020.
- **COHEN EMERIQUE, M** (1993). *L'approche interculturelle dans le processus d'aide. Santé mentale au Québec*, 18(1), 71_91. <https://doi.org/10.7202/032248ar>, consulter le 12/03/2020.
- **DENYS CUCHE**, *la notion de culture dans les sciences sociales*, 2004, page 104_42.

- **JEAN-PIERRE CUQ**, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde / CLE international* paris 2003.
- Dictionnaire Larousse 2010.
- **FABRICE DHUME**. *Multiculturalisme/multiculturel. Dictionnaire de l'immigration en France*, 2012, 9782035848390. Halshs-01421707.
- **FATIHA FATMA FERHANI**, dans *le français d'aujourd'hui ; Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme*, 2006/3 (n °154), pages 11 à 15. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm>, consulté le : 04/04/2020 .
- **FELICIANO JOSE PEDRO**. *Les représentations de l'approche et du développement de la compétence interculturelle chez les enseignants de français langue étrangère au Mozambique*.21/03/2018., Université de lorraine, laboratoire CREM EA3476.<https://ajccrem.hypotheses.org/436>consulté le : 12/03/2020.
- **FLORENCE WINDMULLER**, « Apprendre une langue, c'est apprendre une culture », *leurre ou réalité ? L'apprentissage de la culture dans l'enseignement du Français langue étrangère en milieu hétéroglotte*. Genssener Elektronische Bibliothek 2015, page 167. ISBN : 978_3_944682_06_8.
- **FRANCOIS THEUREL**, *les australiens : le multiculturalisme à l'épreuve, sous la direction de Bernard LAMIZET, l'institut d'étude politique de Lyon*, Université lumière Lyon 2, 2006, page22.
- **HOUARI BELLETRECHE**, Université Mostaganem, *l'usage de la langue française en Algérie cas d'étude : le secteur bancaire*, 2009, page 111. <https://gerflint.fr/Base/Algerie8/bellatreche.pdf>, consulté le : 02/04/2020 (PDF).
- Livre blanc *sur le dialogue interculturel « un ensemble dans l'égale dignité »*, lancé par les ministres des affaires étrangères du conseil de l'Europe lors de leur 188^{ème} session ministérielle (Strasbourg 7 mai 2008), pages 17_31.
- **MADDALENA DE CARLO**. *L'interculturel*, collection dirigée par Robert Galisso, CLE international, 1998, pages (34_44_35).
- **MARIE LIENDLE**. Altérité, *Dans les concepts en sciences infirmières* (2012), pages 66 à 68. <https://www.cairn.info/concepts-en-sciences-infirmieres-2eme-edition--9782953331134-page-66.htm> , consulté le : 16/03/2020
- **MARIE-CHRISTINE FOUGEROUSE**. *Une approche de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*, Université Jean Saint-Étienne, France, 2016 page 116.revue du Gerflint(France).
- **MEHDI MUSTAPHA**, *l'éducation multiculturelle et interculturelle et la protection des minorités*, In : revue Québécoise de droit international volume 12/01/1999. Séminaire international de Montréal

sur l'éducation interculturelle et multiculturelle. Actes sous la direction de François Crépeau, Stéphanie Fournier et Lison Néel page 26.

https://www.persee.fr/doc/rqdi_0828-9999_1999_num_12_1_1910, consulté le: 01/04/2020.

- **MICHAEL BYRAM BELLA GRIBKOVA et HUGH STRKEY** ; Conseil de l'Europe, *développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*, pages (9_10_24).
- **MICHELINE REY** 1983 page 7 cité par Gabrielle Varro, *les présupposés de la notion d'interculturel, Réflexions sur l'usage du terme appuis trente ans Université de Versailles-CNRS*.
- **MILENA SANTERINI**, « *la formation des enseignants à l'interculturel : modèle et pratique* » page 96 à 105 ISSN 1262_3490.<https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2002-2-page-96.htm>, consulté le : 11/04/2020.
- **MOURICE DENIS** cité dans les outils malins du FLE : « *interculturel en classe* », PUG, 2012, 116 pages.
- **NABILA HAMIDOU**, « *la dimension interculturelle dans l'enseignement apprentissage du français en Algérie entre représentations et connaissances culturelles* » Multi linguales [en ligne], 312014, ms en ligne le 03 juin 2014,
<https://journals.openedition.org/multilinguales/1631> . Consulté le : 22/03/2020.
- **NADA FATHY ABDELAZIZ** recherche et Problèmes, Billets. *Pourquoi sensibiliser les apprenants à la culture de la langue cible en classe de FLE ?* 07/01/2011, <https://arlap.hypotheses.org/8184> . Consulté le : 21/03/2020.
- Presse électronique algérienne (Algérie 360°), Dimanche 7 décembre 2014 à 10 :27.
<https://www.algerie360.com/ecole-privee-pourquoi-cet-engouement/> , consulté le 20/09/2020.
- **RABAH SOUKEHAL** dans les cahiers du l'orient La France, *L'Algérie et le français entre passé et présent* flou. 2011/03, (n °103), pages 47 à 60.
<https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-de-l-orient-2011-3-page-47.htm>, consulté le : 02/04/2020.
- **ROBERT RDFIELD, RALPH LINTON, MELVILLE J. HERSKOVITS**; « *MEMORANDUM FOR THE STUDY OF ACCULTURATION* » Janvier 1936.
<https://doi/abs/10.1525/aa.1936.38.1.02a00330> , consulté le: 6/04/2020.
- **SALIM AIT AMEUR**, dans le journal électronique el Watan, AMEL BLIDI 13 SEPTEMBRE 2018 À 0 H 26 MIN.
<https://www.elwatan.com/pages-hebdo/magazine/ecoles-privees-vs-ecoles-publiques-un-partout-balle-au-centre-13-09-2018> , consulté le: 21/09/2020.

Table des matières

Remerciements

Dédicace

Dédicace

Résumé

Sommaire

Introduction générale

Chapitre théorique (concepts relatifs à la culture)

Introduction	14
1 La culture et son rapport avec la langue.....	14
2 Les trois approches d'enseignement culturel.....	14
2.1 L'acculturation.....	15
2.2 Le multiculturalisme.....	15
2.2.1 Les principes multiculturalisme.....	16
2.3 L'interculturalité.....	17
2.3.1.1 La culture.....	18
2.3.2 L'identité.....	18
2.3.3 L'altérité.....	18
2.3.4 L'approche interculturelle.....	18
2.3.4.1 Les fondements de l'approche interculturelle.....	20
2.3.4.2 Les principes de l'approche interculturelle en classe de langue.....	20
2.3.4.3 Le rôle de l'enseignant dans une approche interculturelle en classe de langue.....	22
3 Le statut du français en Algérie.....	23
4 L'enseignement du FLE en Algérie.....	24
4.1'enseignement de la culture en classe de FLE.....	24
5 Le système éducatif dans les écoles publiques et privées en Algérie.....	25

Conclusion	26
-------------------------	----

Chapitre pratique (analyse du corpus)

Partie analytique 1 (la culture dans les manuels)

Introduction	30
1 Analyse de la place de la culture dans les manuels scolaires de 2AM exploités dans le secteur public et privé.....	30
1.1 Analyse de la place de la culture dans le manuel public.....	30
1.1.1 Représentation générale du manuel scolaire du français 2AM du collège public.....	30
1.1.2 Le contenu du manuel scolaire de 2AM exploité dans les collèges publics.....	32
1.1.3 Analyse du choix des textes.....	32
1.1.4 Analyse des images.....	35
1.1.5 Analyse des activités de productions écrite.....	39
1.2 Analyse de la place de la culture dans le manuel privé.....	40
1.2.1 Représentation générale du manuel scolaire exploité dans les collèges privés.....	40
1.2.2 Le contenu du manuel scolaire de 2AM exploité dans les collèges privés.....	41
1.2.3 Analyse du choix des textes.....	43
1.2.4 Analyse des images.....	47
1.2.5 Analyse des activités de production écrite.....	52
2 Synthèse de comparaison entre les deux manuels scolaires.....	53

Partie analytique 2 (analyse du questionnaire)

1 Distribution du questionnaire.....	57
2 La description du questionnaire.....	57
3 Interprétation des réponses du questionnaire destiné aux apprenants	57
3.1 Identifications de l'enquêté.....	58

3.1.1 La variable des établissements.....	58
3.1.2 La variable âge	58
3.1.3 La variable de sexe.....	59
3.1.4 La variable de la profession des parents.....	60
3.1.4.1 La profession des pères.....	60
3.1.4.2 profession des mères.....	60
3.2 Analyse des questions.....	60
4 Synthèse globale du questionnaire	74

Conclusion générale

Références bibliographiques

Annexes

Annexe 1 (questionnaire destiné aux apprenants)

Annexe 2 (Image et textes du manuel public)

Annexe 3 (Image et textes du manuel privé)

Annexes

Annexe 01

(Questionnaire destiné aux apprenants)

Questionnaire destiné aux apprenants de deuxième année moyenne.

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de master intitulé : « l'enseignement (inter)culturel dans les écoles étatiques et privées » ; nous vous serions reconnaissantes de bien vouloir répondre et en toute objectivité au présent questionnaire. Les informations recueillies ne seront utilisées qu'à des fins scientifiques. Nous vous remercions d'avance pour votre collaboration.

Identifications de l'enquêté :

Etablissement : privé	public	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Sexe : masculin	<input type="checkbox"/>	féminin	<input type="checkbox"/>
• Age :			
• Quelle profession exerce votre père ?		
• Quelle profession exerce votre mère ?		

1-Quelle est votre langue maternelle ?

Arabe français kabyle

Autre.....

2-Aimez-vous la langue française ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....

3-Où vous-avez appris le français la première fois ?

- Chez vous
- À l'école

4-Quelle langue parlez-vous ?

a- Chez vous : Arabe Kabyle Français Anglais

b- Avec vos amis : Arabe Kabyle Français Anglais

c- Avec vos enseignants : Arabe Kabyle Français Anglais

5-Pour vous la langue française est une :

- Langue de prestige
- Langue de colonisation
- Langue de modernité
- Langue d'étude
- Autres

6-L'apprentissage de la langue française vous semble-t-il :

Facile

Difficile

Si c'est difficile, où situent ces difficultés ?

- A l'Oral
- A l'écrit
- La lecture
- Conjugaison
- Vocabulaire
- Orthographe
- La compréhension
- Formulation des phrases
- Autres.....

7-Estimez-vous que votre niveau de la maitrise de la langue française est :

Très bon Bon Moyen mauvais nul

8-Désirez-vous apprendre la culture française autant que la langue française ?

Oui Non

Pourquoi ?

.....

9-Voyez-vous qu'il y'a une différence entre la culture Algérienne et la culture française ?

Beaucoup peu pas du tout

10-Etes-vous passionné (e) par la découverte des cultures qui appartiennent à d'autres pays étrangères ?

Oui Non

11- Quelle culture préférez-vous aborder en classe ?

- a- Arabe
- b- Amazigh
- c- Française
- d- Autre

12- Que représente la culture française pour vous ?

- a- Culture de la richesse et de la diversité
- b- Culture des arts (musique, cinéma, artisanat...)
- c- Culture du savoir vivre
- d- Culture de la modernité et développement
- e- Culture de colonisateur
- f- Culture des racistes
- g- Culture des chrétiens
- h- Culture menaçant pour les mœurs et les traditions de la société musulmane
- i- Culture comme les autres
- j- Autres

« Merci pour votre collaboration »

Annexes 02

(Image et textes du manuel public)



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 bousculaient 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 lis le texte.

Les deux sœurs et les fées

Il était une fois, une veuve qui avait deux filles. Elle aimait beaucoup l'aînée qui lui ressemblait et détestait la cadette qu'elle faisait travailler comme une esclave. La pauvre enfant devait, en plus de ses multiples charges, chercher plusieurs fois de l'eau, loin de la maison.

Un jour, à la fontaine, elle rencontra une pauvre femme qui lui demanda à boire.

« Bien sûr, bonne dame. Tenez, buvez », lui dit gentiment la fille en lui présentant aimablement la cruche. « Merci brave fille. Vous êtes si gentille et si aimable que je ne puis m'empêcher de vous faire ce don : à chaque fois que vous parlerez, il vous sortira de la bouche une fleur ou une pierre précieuse », lui dit la vieille dame. C'était une fée qui avait pris la forme d'une femme ! En rentrant à la maison, la jeune fille raconta l'aventure à sa mère qui vit sortir de la bouche de sa cadette une rose, deux perles et trois diamants. Elle envoya aussitôt sa fille aînée à la fontaine. Celle-ci ne tarda pas à voir sortir du bois non pas la vieille femme mais une princesse qui lui demanda à boire. La fille refusa d'une manière brutale et impolie. La princesse, qui n'était autre qu'une fée, lui lança : « A chacune de tes paroles, il te sortira de la bouche un serpent ou un crapaud. »

De retour à la maison, elle alla se plaindre à sa maman qui vit sortir de la bouche de sa fille adorée une vipère. « Que vois-je ? cria la mère. C'est la faute à ta sœur. Attends que je l'attrape ! » La cadette se sauva en pleurant. Le fils du roi qui revenait de la chasse vit la pauvre fille qui sanglotait. Il lui demanda pourquoi elle courait ainsi en pleurant. Elle lui raconta l'histoire et de sa bouche, jaillirent des perles et des diamants. Le prince l'emmena au palais et la présenta à son père.

Quelques jours après, il l'épousa. Ils vécurent riches et surtout très heureux.

D'après Charles PERRAULT



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



SEQUENCE 2
SEQUENCE 3

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

A Je lis le texte.

Le rossignol et le prince

Avec son gouverneur, un jeune prince **se promène** dans un jardin quand il **entend** un rossignol chanter sous le feuillage.

Le prince l'**aperçoit** et le trouve charmant.

Il **veut** l'attraper et le mettre en cage.

En essayant de le prendre, il **fait** du bruit et l'oiseau **s'enfuit**.

- Pourquoi donc ! **dit** son altesse en colère, le plus aimable des oiseaux **reste-t-il** solitaire dans les bois, tandis que mon palais est rempli de moineaux ?

- Le rossignol nous **apprend** que le mérite **est** rare, il faut aller le trouver là où il se cache, dit le maître.

D'après Jean-Pierre Claris de Florian (1755-1794)



Annexes 03

(Image et textes du manuel privé)





« Les Trois Aveugles de Compiègne »

Je vais vous raconter une histoire. [...]
Il était une fois trois aveugles qui
marchaient sur la route près de Compiègne¹.

Ils étaient tout seuls, sans un serviteur pour les guider et leur montrer le
5 chemin ; leur habit était pauvre. Chacun tenait la sébille² et ils allaient
vers Senlis¹.

Or ils rencontrèrent un clerc³ assez savant qui possédait palefroi⁴, écuyer⁵
et cheval de somme⁶. Celui-ci allait bon train.

« Tiens, se dit-il, voilà qui est bizarre. Comment trouvent-ils leur chemin
10 tout seuls ? Il faut absolument que je sache s'ils ne voient vraiment rien. »

Les aveugles l'entendirent approcher et s'écrièrent en chœur :

« Soyez charitables, nous sommes très pauvres et nous ne voyons pas.

– Je vous donne un besant⁷, répondit le clerc rusé.

– Dieu vous bénisse pour ce beau cadeau », répondirent-ils. Et ils repartirent,
15 chacun croyant que c'est un autre qui l'a pris. Le clerc les suivit à pied pour
écouter ce qu'ils disaient.

« C'est beaucoup d'argent qu'un besant, dit le premier. Voilà bien
longtemps que nous n'avons pas pu profiter d'un moment agréable.
Retournons à Compiègne et offrons-nous un peu de bon temps. On en a
20 bien le droit après tout.

– C'est bien vrai », répondirent les autres.

Et ils retournèrent à Compiègne tout contents ; le clerc les suivait
toujours. Dans la ville il y avait le marché.

« Il est arrivé le bon vin d'Auxerre et de Soissons ! Demandez ma viande
25 et mon poisson ! »

Nos trois aveugles entrèrent dans une auberge.

« Nous avons de l'argent, expliquèrent-ils au patron. Ne faites pas
attention à nos pauvres vêtements, nous voulons manger et nous vous
paierons. »

1. Compiègne,
Senlis : villes situées
au nord de Paris.

2. la sébille : coupe
en bois qui sert
à faire la quête.

3. un clerc :
homme d'Église
cultivé ; il porte
la robe longue
et la tonsure.

4. palefroi : très
beau cheval
de promenade.

5. écuyer : jeune
noble qui accom-
pagne un chevalier
ou un personnage
aisé.

6. cheval de
somme : cheval qui
porte les bagages.

7. un besant :
pièce d'or.

30 L'aubergiste leur fit confiance. Comme on est bien reçu quand on a de l'argent à dépenser ! Alors on trouve toujours porte ouverte.

« Seigneurs, dit-il, pourquoi ne resteriez-vous pas ici une semaine ? Je vous soignerai bien.

– Alors, dépêchez-vous de nous servir », répondirent-ils.

35 Il leur apporta aussitôt cinq plats avec du pain, de la viande, de la volaille, du pâté et du meilleur vin. On leur alluma un bon feu. C'était un vrai souper de princes.

Le clerc s'était arrêté à la même auberge. Pendant que son serviteur s'occupait des chevaux à l'écurie, il prit son repas avec le patron.

40 Nos aveugles buvaient à qui mieux mieux⁸. Le festin dura jusqu'à minuit. Puis ils se couchèrent dans de bons lits.

Le lendemain matin, l'aubergiste fit les comptes. Les aveugles en avaient pour plus de dix sous au total.

Le clerc, lui, devait cinq sous. L'aubergiste envoya son valet trouver les

45 aveugles.
« Dépêchez-vous de vous habiller, leur dit-il, le patron réclame son argent.

– Ne vous en faites pas, répondirent-ils, on ne partira pas sans payer. Combien lui devons-nous ?

– Dix sous tout ronds. »

50 Ils descendirent et le clerc, qui se chauffait à côté, tendit l'oreille.

« Sire, dirent-ils à l'aubergiste, nous avons un besant, il fait bon poids.

Aussi, rendez-nous la monnaie.

– Volontiers, dit le patron.

– Bien, dit le premier, donne-le-lui. Qui l'a ? Pas moi. Tu l'as, toi, Robert

55 Barbe-Fleurie ?

– Mais non, c'est toi qui l'as, bien sûr.

– Alors qui l'a ? Toi, sûrement.

– Vous avez intérêt à le trouver, espèce de voleurs ! cria l'aubergiste, sinon je vais vous faire battre et enfermer dans les latrines⁹, ça vous éclaircira les idées.

60 – Pitié, pitié, répondirent-ils, nous allons vous payer tout de suite. »

Et ils se remirent à discuter entre eux.

« Allons, Robert, dit l'un, c'est vous qui avez reçu le besant. Sortez-le donc.

– C'est à vous de le faire, moi je n'ai rien, répondit l'autre.

– En tout cas, moi j'en ai assez, s'écria l'aubergiste. Apportez-moi mon gourdin¹⁰ ! »

65 Cependant le clerc se tordait de rire. Quand il vit que cela se gâtait, il vint trouver le patron.

« Que se passe-t-il donc ? demanda-t-il.

– Il y a que ces gens ont mangé et bu pour dix sous et qu'ils m'assassinent. Mais ils vont le payer, je vous le jure !

70 – Alors, mettez-le sur mon compte, répondit le clerc. Cela fera quinze sous pour moi. J'aime faire le bien.

– Bien volontiers, dit l'hôte, vous êtes un brave homme. »

Ainsi les aveugles s'en tirèrent à bon compte. [...]

Courtebarbe, « Les Trois Aveugles de Compiègne », dans *Fabliaux et contes du Moyen Âge*, traduits et adaptés de l'ancien français par C. Mercadal © Hachette (1978).

8. à qui mieux mieux : beaucoup.
9. les latrines : toilettes.
10. mon gourdin : bâton.



Michel Tournier
(né en 1924)

« Vendredi lui apprendait des recettes »

Dans le roman de Tournier, *Vendredi a provoqué, par accident, une explosion qui a ruiné tous les efforts de Robinson pour civiliser l'île. C'est au tour de Vendredi d'apprendre à Robinson la vie sauvage.*

Avant l'explosion, Robinson faisait faire à Vendredi le genre de cuisine qu'il avait apprise dans sa famille à York. Si au début de son séjour dans l'île il avait été obligé de faire rôtir sa viande sur un feu vif, il était bien vite revenu ensuite à des recettes proches du bœuf bouilli, le plat le plus en faveur chez les Anglais de cette époque. Mais maintenant, Vendredi lui apprendait des recettes qui étaient celles des tribus araucaniennes¹, ou qu'il inventait tout simplement. [...]

Pour les œufs, Robinson avait l'habitude de les mettre dans l'eau bouillante plus ou moins longtemps pour qu'ils soient coque, mollets ou durs. Vendredi lui apprit qu'on pouvait se passer de casserole et d'eau. En les transperçant de part en part avec un bâtonnet pointu, il confectionna une sorte de *broche à œuf* qu'il faisait tourner au-dessus du feu.

Robinson avait toujours cru qu'un bon cuisinier ne doit pas mélanger la viande et le poisson, le sel et le sucre. Vendredi lui montra que ces mélanges sont quelquefois possibles, et même succulents. Par exemple, avant de faire rôtir une tranche de pécar², il faisait avec la pointe du couteau une série de fentes profondes dans l'épaisseur de la viande, et dans chaque fente, il glissait une huître ou une moule crue. La viande farcie de coquillages avait un goût délicieux.

Pour mélanger le sucré et le salé, il entourait un poisson d'une garniture d'ananas, ou il farcissait un lapin avec des prunes. Mais surtout, il apprit à Robinson à faire du sucre. Il lui montra une sorte de palmier ventru, plus gros au centre qu'à la base et au sommet, bref en forme de quille. Quand on l'abat et quand on coupe ses feuilles, on voit aussitôt des gouttes de sève épaisse et sucrée se mettre à couler. Il est préférable que l'arbre soit exposé au soleil, et il faut que le sommet – d'où la sève coule – soit posé *plus haut* que la base, ce qui n'est pas étonnant puisque la sève a tendance normalement

- 1. araucaniennes : du pays des Araucans (d'où vient Vendredi).
- 2. pécar : cochon sauvage d'Amérique.

- 3. qu'on rafraîchisse : qu'on coupe.
- 4. les pores : minuscules orifices par lesquels sort la sève.
- 5. cette mélasse : sirop épais.

à *monter* dans le tronc de l'arbre. Ce sucre liquide peut couler des mois, à condition qu'on rafraîchisse³ régulièrement la tranche, car les pores⁴ d'où il sort ont tendance à se boucher.

Vendredi montra à Robinson qu'en exposant au feu cette mélasse⁵, elle se caramélisait. Il en enduisait des fruits qu'il rôtissait à la broche, mais aussi des viandes, et même des poissons.

Michel Tournier, *Vendredi ou la Vie sauvage* (1971), extrait du chapitre 22 © Gallimard.

Comprendre le texte



« Ami Roland, sonnez donc de votre cor »

Charlemagne, roi chrétien, a mené une guerre de sept ans en Espagne, contre les Sarrasins (musulmans). Il accepte de partir, en échange de la conversion de Marsile, roi de Saragosse. Roland prend la tête de l'arrière-garde ; il tombe dans un guet-apens tendu par les Sarrasins, au col de Roncevaux. Son ami Olivier est inquiet.



↑ Job (1858-1931),
Roland à Roncevaux (1920),
chromolithographie.

1. les païens : ceux qui ne sont pas de religion chrétienne.

2. leurs heaumes : casques en métal.

3. leurs hauberts : cottes de mailles en acier.

4. couleur de safran : jaune.

5. leurs gonfanons : bannières de guerre, suspendues à une lance.

6. ne vous fera défaut : ne manquera à votre appel.

7. la garde : partie d'une épée située entre la lame et la poignée et servant à protéger la main.

8. félons : traîtres.

9. l'olifant : cor d'ivoire.

10. les barons : seigneurs au service du roi.

Olivier est resté sur la colline : il voit les païens¹ rassemblés en grand nombre. Il voit briller leurs heaumes² aux pierres précieuses serties d'or, leurs hauberts³ couleur de safran⁴, et leurs gonfanons⁵ dressés. Bouleversé, il dévale du sommet pour tout raconter aux Francs :

« J'ai vu des païens, une multitude incroyable : ils sont plus de cent mille. Nous allons livrer une bataille comme il n'en fut jamais. Seigneurs Francs, que Dieu nous donne sa force ! Tenez ferme sur le terrain, pour que nous ne soyons pas vaincus !

– Malheur à qui s'enfuit ! Personne ne vous fera défaut⁶, même si nous devons mourir sur place. »

Mais Olivier reste sombre et s'adresse à Roland :

« Les forces des païens sont considérables, et nos Francs sont bien peu, il me semble. Ami Roland, sonnez donc de votre cor. Charlemagne l'entendra et l'armée reviendra.

– Quelle folie ! Si j'agis ainsi, je perdrai toute ma gloire dans le pays de France. Non, je frapperai de grands coups de mon épée Durendal. Sa lame en sera ensanglantée jusqu'à la garde⁷ d'or. Croyez-moi, les païens félons⁸ ont eu tort de venir aux cols : ils sont condamnés à mort.

– Roland, mon compagnon, sonnez de l'olifant⁹ ! Charlemagne l'entendra et il viendra à notre aide avec tous les barons¹⁰.

– Jamais, s'il plaît au Ciel ! Tout mon lignage¹¹ en serait blâmé et la douce France déshonorée. Mon épée Durendal me suffira pour faire face à ces païens. C'est pour les coups que nous donnons que l'empereur nous aime.

– Roland, mon ami, sonnez donc l'olifant ! Charlemagne l'entendra et les Francs reviendront.

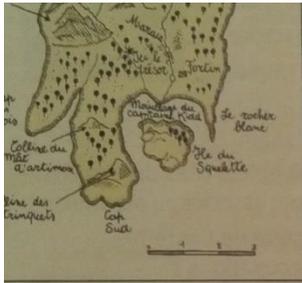
– Jamais il ne sera dit que, pour un païen, j'ai sonné du cor ! Jamais, s'il plaît à Dieu, la France ne perdra son honneur à cause de moi. Je préfère mourir que subir la honte. Quand je serai au cœur de la bataille, avec Durendal au poing, vous verrez comme les Francs se conduiront vaillamment : jamais les païens d'Espagne ne pourront éviter la mort. »

Roland est preux¹², et Olivier est sage. L'un et l'autre sont d'une extraordinaire bravoure. Quand ils seront tous deux sur leurs chevaux et en armes, jamais la peur de la mort ne leur fera esquiver la bataille.

La Chanson de Roland (fin du XI^e siècle),
adaptée par Anne-Marie Cadot-Colin © LGF (2007).

11. mon lignage : personnes ayant le même ancêtre et solidaires les unes des autres.

12. preux : vaillant, qui accomplit des prouesses.



« Nous nous trouvâmes devant la carte d'une île »

Billy Bones passe plusieurs mois à l'auberge (→ Extrait 1, p. 204), mais d'autres pirates viennent, un jour, le menacer ; il meurt peu après d'une crise cardiaque. Jim trouve dans son coffre une carte au trésor, qu'il apporte au châtelain du village, Trelawney, chez qui se trouve le docteur Livesey, son ami. Tous examinent le document.

1. scellé : fermé par un sceau.
2. cachet : sceau qui ferme un document.
3. des chiffres de sondages : mesures de la profondeur de l'eau et de la nature du fond.
4. des passes : passages navigables.
5. un mouillage : emplacement pour ancrer un bateau.
6. du capitaine : il s'agit de Billy Bones.
7. contrefort : petite colline adossée à une autre.
8. brasses : une brasses mesure 1,60 m.
9. l'arête : rocher escarpé.
10. J. F. : initiales du capitaine Flint, qui a découvert et enterré le trésor.

Le papier avait été scellé¹ en plusieurs endroits, avec un dé à coudre en guise de cachet² ; le dé même, peut-être, que j'avais trouvé dans la poche du capitaine. Le docteur brisa les cachets avec beaucoup de précautions et nous nous trouvâmes devant la carte d'une île, avec sa latitude et sa longitude, des chiffres de sondages³, le nom des collines, des baies, des passes⁴, et tous les détails utiles pour amener un navire dans un mouillage⁵ sûr. Elle avait environ neuf milles de long sur cinq de large, la forme, aurait-on dit, d'un dragon dressé, avec deux baies bien abritées, et une colline au milieu appelée la Longue-Vue. Il y avait plusieurs annotations récentes, mais, surtout, trois croix à l'encre rouge, deux au nord de l'île, une au sud-ouest, et, à côté de cette dernière, de la même encre rouge et d'une petite écriture fine, nette, sans rapport avec les caractères mal assurés du capitaine⁶, ces mots : « Le

Au verso, la même main avait écrit ces instructions :

- 15 « Grand arbre, contrefort⁷ de la Longue-Vue ; point de direction N.-N.-E. quart N.
Île du Squelette, E.-S.-E. quart E.
Dix pieds.
Les lingots d'argent dans la cache nord. Elle se trouve dans la direction de la butte est, à dix brasses⁸ au sud de l'arête⁹ noire qui lui fait face.
- 20 Les armes sont faciles à trouver, dans la dune de sable, à l'extrémité N. du cap de la passe⁴ nord, direction E. quart N.
J. F.¹⁰ »

206

C'était tout ; mais aussi laconique¹¹ que ce fût, et pour moi, incompréhensible, le chevalier et le docteur Livesey semblaient ravis.

« Livesey, dit le chevalier, vous allez arrêter là votre sacrée profession... Demain, je pars pour Bristol¹². D'ici trois semaines... trois semaines !... que dis-je... quinze jours... huit jours... nous aurons le plus beau bateau et le meilleur équipage d'Angleterre. Hawkins sera notre garçon de cabine. Vous ferez un fameux garçon de cabine, Hawkins. Vous, Livesey, serez le médecin du bord, je serai l'amiral. Nous emmènerons Redruth, Joyce et Hunter¹³. Nous aurons bon vent, une rapide traversée, aucune difficulté à trouver le trésor, et de l'argent à volonté... à faire des ricochets avec pour le restant de nos jours. »

R. L. Stevenson, *L'Île au trésor* (1883), chapitre VI, traduit de l'anglais par André Bay © LGF (1961).

11. laconique : bref.
12. Bristol : ville du sud-ouest de l'Angleterre.
13. Redruth, Joyce et Hunter : domestiques de Trelawney.