

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de Belhadj Bouchaib - Ain Témouchent
Faculté des Lettres, Langues et Sciences Sociales
Département des Lettres et langue française



Mémoire de fin d'étude en vue d'obtention de master
Spécialité didactique

**Analyse du discours didactico-culturel
du manuel scolaire de 2^{ème} année secondaire**

Présenté par l'étudiant
DERRER Hadjer
BRADAI Loubna

Sous la direction de
Dre Amina-Salima ABDELDJELIL

Date de soutenance.. / / 2022

Membres du jury

Nom et Prénom

Grade

IKHLEF Nadia

MCB

Présidente

ABDELDJELIL Amina-Salima

MCB

Encadreur et rapporteur

DAHOUA Sabah

MCB

Examinatrice

Année universitaire : 2021- 2022

Remerciements

Avant tout nous remercions « ALLAH » le tout puissant, qui nous a donné

la force et la patience pour l'accomplissement de ce travail.

Nous tenons aussi à remercier sincèrement notre directrice de recherche ; Docteur

ABDELJELIL Amina Salima pour ces précieux conseils, son aide, son

Encouragement, son soutien et ses orientations.

Nous remercions également les membres de jury, pour avoir accepté d'évaluer ce travail.

Nos remerciements les plus sincères vont, particulièrement à nos enseignants, et à tous les
enseignants de département de français.

Nous tenons à remercier nos parents qui nous ont soutenues moralement et
financièrement, tout au long, de notre cursus universitaire.

Nous n'oublions pas de remercier tous nos amis et collègues qui nous ont encouragées

Durant nos études en master.

Dédicace

Je dédie mon modeste travail à :

Mes chers parents, source de mes joies, secret de ma force

Mama dans ta générosité et patience.

Papa dans ta détermination.

*Mon adorable encadreur, puisse-t-elle Trouver dans ce travail l'expression de
mon grand amour et ma plus Profonde gratitude .*

Mon future mari qui a toujours été à mes cotés.

Ma chère sœur Mouna.

Mon cher frère Abderrazek

Ma chère binôme DERRAR Hadjer pour sa fidélité, et tous sa famille.

A tous ceux qui ont rendu possible ce travail et pour ceux qui m'aiment.

Loubna

Dédicaces

Avec mes sentiments de gratitude les plus profonds,

Je dédie ce modeste travail aux êtres qui me sont les plus chers ;

*A mon père, l'homme qui a sacrifié sa jeunesse et sa santé pour notre éducation
faisant ma fierté,*

*A ma mère, pour chaque nuit qu'elle a veillé sur moi, pour chaque effort qui a
fait d'elle à mes yeux mon exemple de bravoure, c'est à vous que je dois toute
réussite et j'en serai fière de vous l'offrir. Que Dieu vous garde pour nous.*

*A mes chères sœurs : Amel, Wassila, Nassima, Wahida et Kenza pour leur
soutien.*

*A mes nièces : Safaa Bassma, jumelles « Arwa et Fatima », Assinet et la petite
Inesse.*

A mes neveux : Louay, Mohamed, Ibrahim, Nibrasse et le petit Anesse.

A ma chère enseignante et encadrante « ABDEL DJELIL Amina-Salima »

*Et surtout à ma chère binôme « BRADAI Loubna » et sa famille, j'ai pris
plaisir à travailler avec elle.*

A tous ceux qui m'aiment,

A tous ceux qui j'aime,

Je dédie ce travail.

Hadjer

Sommaire

Introduction générale	p7
Chapitre I : Présentation du manuel scolaire comme-corpus d'analyse.	p11
Présentation des concepts clés	p25
Répartition du manuel-corpus d'analyse en projets et séquences.....	p31
Chapitre II : Analyse du discours didactico-culturel du manuel scolaire de 2^{ème} année secondaire.	p36
L'analyse socioculturelle à travers les textes du corpus.....	p51
L'analyse socioculturelle à travers les images du corpus.....	p68
Conclusion générale	p74
Bibliographie	p76
Tables des matières	p82
Annexe	
Résumé	p

Introduction générale

Introduction générale

Notre présent travail se focalise sur l'analyse du discours didactico-culturel contenu dans les manuels scolaires du F.L.E. Nous avons choisi ce sujet afin de nous éloigner des études de terrain qui mènent aux problèmes liés à l'accès aux établissements scolaires et qui pourraient entraver les résultats de la recherche. Dès lors, nous avons pris conscience, également, que l'analyse du discours didactique pourrait nous faire vivre un parcours scientifique différent.

Nos objectifs fondamentaux sont de relever le niveau interculturel la composante culturelle imposé à la fois comme un objet à part entière de l'enseignement/ apprentissage des langues et comme un objet de recherche d'une discipline qu'il s'appelle « Didactique Des Langues-Cultures ». Cette stratégie didactico-culturelle consiste à didactiser l'offre et à accompagner le plus loin possible dans la culture des apprenants.

Nous visons, dans un premier temps, à reconnaître à la culture maternelle ses considérations et ses prévenances pour l'enseignement/apprentissage de français, mettant en valeur la notion des prés requis. Dans un second, nous suggérons de sensibiliser les apprenants de LE2 à une démarche inter didactique, interculturelle, transversale et susceptible de permettre le décloisonnement culturel, tant au niveau des représentations qu'au niveau de l'étude. En optant par une approche analytique et interprétative

L'élément prépondérant de notre constat est que le manuel scolaire est pluriculturelle, il présente aux apprenants les deux cultures ; maternel et étrangère. Cette dernière est inconnue pour eux pour prendre en charge tous les échanges linguistiques, culturelles et civilisationnelles.

Or, Toutes les réflexions, en didactique des langues étrangères, admettent que la langue et la culture sont intimement liées, elles sont indissociables et que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères permet d'entrer en contact avec « des individus appartenant effectivement à une autre société ». La composante culturelle est imposée à la fois comme un objet à part entière de l'enseignement/ apprentissage des langues et comme un objet de recherche d'une discipline qui s'appelle « Didactique Des Langues-Cultures », cette stratégie didactico-culturelle consiste à didactiser l'offre de formation scolaire et à accompagner, le plus loin possible, dans la culture des apprenants.

Introduction générale

En milieu scolaire, les manuels jouent le plus souvent un grand rôle dans l'apprentissage des langues étrangères. Ils peuvent servir de véhicule des aspects culturels et socioculturels de la langue cible, à côté des compétences de l'écrit et de l'oral qui lui est assigné de développer. De plus, ils constituent des fenêtres sur la culture étrangère et permettent, ainsi, aux apprenants de l'apprendre.

Le manuel comme outil est indispensable pour transmettre les valeurs culturelles et idéologiques de la société, leur rôle est aussi d'orienter les enseignants. Ils permettent, de surcroît, aux apprenants d'acquérir une compétence non seulement linguistique mais aussi culturelle utilisées pour atteindre les objectifs fixés par les programmes d'enseignement, favorisant, également, l'assimilation des savoirs, fournissant à l'enseignant une aide précieuse dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

Pour ce faire, nous nous appuyons sur les préoccupations du Jean-Marie, Privat BOMILCAR DE ANDRADE, Danilo BENAZZOUZ Nadjiba, et Youssef BOUGHANMI qui ont permis de faire émerger plusieurs courants de recherches notamment, ceux dont les réflexions portent sur l'analyse du discours didactique, en général, et didactico-culturel, en particulier,

En outre, la question engendrée par nos constats, nous a semblé pouvoir être mise en relation avec les réflexions attestées par Yves. REUTER (2003), portant sur la notion de discours interculturel. En conséquence, toutes ces sources hétérogènes convergent vers l'option de notre étude comme cheminement théorique, relatif au champ de la didactique des langues étrangères. Elles consistent à poser la problématique de notre travail **.Dans quelle mesure le discours didactique peut-il être un biais d'ouverture sur la culture cible et comment la notion de culture se manifeste dans le manuel scolaire du F.L.E, de la deuxième année secondaire?**

Notre travail est issu de l'association de deux hypothèses émises dans le cadre de la didactique des langues-cultures :

- La première hypothèse nous amène à considérer que la présence de discours socioculturelle dans le manuel scolaire aurait pour objectif d'améliorer l'enseignement/apprentissage du FLE.

Introduction générale

- La deuxième hypothèse prétend que les textes et les illustrations que contient le manuel scolaire de la deuxième année secondaire permettraient aux apprenants d'enrichir leur bagage socioculturel et d'avoir une vision sur la culture cible.

En effet, pour vérifier nos hypothèses, nous avons fixé l'objectif de valoriser l'intégration de la diversité culturelle dans les manuels scolaire du français dans le contexte scolaire algérien, en vue d'amener l'apprenant à découvrir sa culture et s'ouvrir à celle d'autrui. Le deuxième objectif est de préparer l'apprenant à la rencontre de l'autre qui dispose d'une culture qui lui est inconnue.

A travers notre travail nous visons de vérifier la prise en compte de la compétence culturelle dans le processus d'élaboration du manuel scolaire par une approche analytique des textes proposée actuellement dans le cadre de la refonte du système éducatif algérien et de relever les différents aspects culturels présentés par le manuel à travers l'analyse des textes, des images proposés.

Pour mener à bien notre recherche, notre mémoire comportera deux chapitres qui seront inter mêlés entre la théorie et la pratique. Dans le premier chapitre nous mènerons une analyse sémantique, lexicale et illustrative du discours didactique contenu dans le livre de l'apprenant de 2^{ème} AS. Alors que le deuxième chapitre s'efforcera de vérifier la présence de la culture dans les exercices présenté dans le manuel scolaire en vue de voir comment ce dernier puisse améliorer l'enseignement/apprentissage de l'apprenant.

Notre travail aura comme corpus et matériel didactique le manuel scolaire de 2^{ème} année secondaire. Il est destiné à des apprenants ayant 16 à 17 ans, ayant pour intitulé « Français » le livre pédagogique est publié en 2009-2010 avec une page de couverture cartonné de couleur bleue, il contient 223 pages. On a choisi d'exploiter ce document car nous prétendons qu'il répond suffisamment à notre problématique de départ.

Chapitre I :

Présentation du

manuel-corpus

d'analyse

Introduction du chapitre

Malgré la nouvelle orientation vers la création de nouveaux outils pédagogiques tels que le C.D.ROM, le manuel scolaire demeure actuellement un moyen d'enseignement et d'apprentissage dont la continuité est incontournable et ce, en attendant d'autres innovations. L'élaboration de manuels scolaires répondant aux objectifs de la réforme du système éducatif constitue un vecteur de qualité de l'enseignement et d'amélioration des apprentissages.

Sur le plan pédagogique, le manuel interprète et traduit l'esprit des programmes d'enseignement et propose des modèles pédagogiques et des types de didactisation des savoirs qui déterminent largement les pratiques de la classe. Il entend donc satisfaire une demande pédagogique (du moment où il constitue un itinéraire de l'apprentissage) et didactique (du moment où il facilite l'accès aux différents contenus de l'apprentissage). C'est un outil de travail qui vient soulager l'apprenant de bien vouloir exécuter des obligations et de contraintes, en fournissant au premier lieu, des démarches et des matériaux présélectionnés et adaptables. Au second, une notable banque d'activités lui permettant de construire son propre savoir et l'aider à progresser.

Enfin, le livre scolaire offre le moyen d'évaluer les acquis des apprenants. Généralement, le manuel scolaire contient les connaissances que l'élève doit maîtriser à un niveau donné de sa scolarisation. Parallèlement, il propose des exercices qui permettent à l'enseignant de mesurer le degré de maîtrise par l'élève de ces connaissances. Ceci dit qu'il remplit quatre fonctions fondamentales ; Pour l'élève, il véhicule des savoirs. Il lui offre l'opportunité de découvrir, d'apprendre, de comprendre et de concevoir. Pour l'enseignant, il est une source d'activités pédagogiques, contenant une banque de données conformes aux programmes officiels. De plus, il constitue pour la famille un outil de suivi et d'accompagnement du travail de leurs enfants. Il établit, ainsi, le lien entre l'établissement scolaire et les parents. Enfin, le manuel scolaire définit les attentes de l'institution éducative en fixant les contenus officiels de l'enseignement.

Le présent chapitre aura trait à l'aspect conceptuel du manuel scolaire de 2^{ème} AS toutes filières confondues. Pour une présentation cohérente, il nous semble intéressant de faire défiler des notions clés du monde du manuel scolaire.

Notre travail fera l'objet d'une description globale et une autre détaillée de notre corpus qui est réparti en projets et séquences.

1. Présentation du manuel scolaire comme corpus

Le manuel scolaire de 2^{ème} AS est destiné à des apprenants ayant 16 à 17 ans. Avant d'évoquer le contenu du manuel. Nous voyons qu'il est important de décrire son aspect matériel, car le premier contact avec le manuel est physique. Il place des contenus culturels dont l'intitulé est : « Français » publié en 2009/2010, la page de couverture est cartonnée, son format équilibré lui offre le caractère maniable, sa page de couverture bleu est en deux parties : sur la première page, nous lisons d'abord la matière à enseigner, écrite en gros caractère et en gras ; tandis que le niveau auquel s'adresse l'ouvrage est bien la deuxième année secondaire, écrit en bleu avec une image qui présente un port. Sur la quatrième de couverture, nous voyons présenté le logo de l'organisation nationale des publications scolaires ainsi que d'autres informations à propos du prix, du comité qui a examiné et approuvé ce document, de la date de l'édition.

La page de garde du manuel, est écrite en noir et blanc, contenant des noms des concepteurs (BAROUDI ZEGRAR : Inspecteur de l'éducation et de la formation. Abdelkader BOUMOUS : Inspecteur de l'éducation et de la formation. Rachida BETAOUAF : Professeur de l'enseignement secondaire), et la maison d'édition. Les objectifs de ses derniers sont écrits en couleur dans un tableau pour attirer l'attention des lecteurs «enseignants, apprenants» pour : lire, écrire, parler en français. (Ce manuel est conçu pour : motiver, pratiquer et former ces apprenants en FLE.

*Nombre de projets : Quatre (04)

* Nombre de séquences : Treize (13)

* Nombre de textes supports : Trente-six textes (36)

*Nombre de poèmes : Vingt et un (21).

* Nombre de fables: Une (01).

* Nombre d'illustrations par l'image : Vingt neuf (29).

* Nombre d'images publicitaires : Trois (03).

* Nombre de bandes dessinées : Trois (03).

*Poids : 350 grammes.

* Longueur : 23 centimètres.

* Largeur : 16 centimètres.

* Epaisseur : 02 centimètres. Les auteurs : Nombre, noms et fonction des auteurs Maquette et mise en page : Nabil MOULAY.

* Références du Programme en vigueur : 2006.

* Pays : Algérie (utilisation nationale).

Nous analysons quatre couleurs : le vert, le jaune, le rouge et le bleu. Nous remarquons que le rouge y existe plus que toutes les autres. Chaque couleur est utilisée pour un type d'information bien défini.

➤ La couleur bleue : pour désigner les activités principales ; la compréhension de l'écrit à titre d'exemple.

➤ La couleur rouge : pour les activités qui en découlent : l'activité d'observation (dans le livre, on utilise le verbe infinitif : « observer »), l'activité d'analyse (on emploie le verbe « analyser ») et pour l'activité de rétention le verbe « retenir »).

La couleur rouge indique aussi le nom de la séquence.

➤ Le vert, quant à lui, est utilisé pour remplir le cadrage des règles qui portent le titre « retenir ».

➤ L'activité intitulée : « application » est indiquée par la couleur jaune. Il est à noter que le manuel scolaire comporte plusieurs illustrations ; elles sont dénombrées à 46 illustrations, la plupart sont accompagnées des textes de compréhension de l'écrit. D'autres illustrent le nom du projet ou les activités d'évaluation.

2. Le manuel scolaire comme outil pédagogique

Après avoir consulté un certain nombre de références pour définir ce qu'est un manuel scolaire, nous avons constaté qu'il s'agissait-là d'un terme polysémique au sens où sa définition peut changer suivant l'usage et la fonction qui en est faite, comme le confirme Alain CHOPPIN dans son livre, intitulé *Manuels scolaires* que :

Quelle que soit la génération à laquelle on appartient, quand on entend manuel scolaire, on sait immédiatement de quoi il est question. Pourtant, contrairement à ce que sa familiarité pourrait laisser supposer, le manuel n'est pas un objet facile à définir : ses aspects sont divers, ses fonctions multiples et son statut ambigu¹.

De plus, Selon la définition du Petit Robert : « *Le manuel est un ouvrage didactique présentant, sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique, et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires* ». ²

D'après François-Marie GÉRARD et Xavier ROEGIERS : « *un manuel scolaire peut être défini comme un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un*

¹CHOPPIN, Alain, 1992, « *Les Manuels scolaires : histoire et actualité* », Paris, Hachette Éducation, p5.

² Le Petit Robert, 2003, Dictionnaire

processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité ». ¹Selon Jean-Pierre ROBERT : « le mot « manuel » signifie tout ce qu'on peut tenir dans la main pour s'en servir dans le processus éducatif » ². Et cet auteur de confirmer que ce terme est d'origine latine, provenant de « manualis » qui est l'adjectif du mot « manus » qui signifie en français 'main'. En pédagogie, un manuel désigne : *Tout ouvrage imprimé, destiné à l'élève, auquel peuvent se rattacher certains documents audiovisuels et d'autres moyens pédagogiques, et traitant de l'ensemble ou des éléments importants d'un programme d'études pour une ou plusieurs années d'études* ». ³ Jean-Pierre CUQ, définit :

Le manuel scolaire comme un ouvrage didactique servant de support sur lequel s'appuie l'enseignant dans le processus d'enseignement. En ajoutant que d'autres outils auxiliaires et accessoires audio ou vidéo (cassettes, CDs audio ou audiovisuels) peuvent accompagner le manuel scolaire, notamment dans l'enseignement des langues vivantes. En outre, l'ensemble des manuels scolaires (le livre de l'élève, le guide du professeur, le cahier d'exercices etc.) ainsi que tous les supports audio et vidéo, et tous les outils pédagogiques accompagnateurs du manuel dans le processus d'enseignement, sont regroupés sous le terme de « Méthode », lequel a été reconnu depuis la parution de la méthodologie audiovisuelle ⁴.

D'après Alain Chopin, le manuel scolaire, dans sa définition, est un « *assemblage de feuilles imprimées formant un volume... relatif aux écoles* » ⁵. Il ne peut toutefois couvrir qu'une seule partie de l'ensemble des matériels pédagogiques. De ce fait, le manuel scolaire ne peut être efficace que s'il est utilisé conjointement avec d'autres 4 outils et instruments pédagogiques pour que l'enseignant puisse exercer sa mission éducative efficacement.

D'après les définitions précédentes, nous pouvons affirmer que le manuel scolaire ne peut être utilisé efficacement qu'à condition de l'accompagner d'autres outils pédagogiques. Tels que : les programmes, les guides pédagogiques qui accompagnent les manuels scolaires, les documents d'accompagnement des programmes, les liens Internet, les progressions, l'emploi de temps, les programmations, le cahier journal, les fiches de préparation et les exercices d'entraînement.

¹ FRANÇOIS - MARIE GERARD, et ROEGIERS XAVIER., 2009, « *Des manuels scolaires pour apprendre — Concevoir, évaluer, utiliser* », Bruxelles, Groupe Boeck Université. p 10.

² Robert, Jean-Pierre, 2002, Dictionnaire actuel de l'éducation.

³ Robert, Jean-Pierre, 2002, op cite, p. 104.

⁴ Cuq Jean-Pierre, 2003, « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Clé International, p 161.

⁵ CHOPIN Alain, 1979, Petit Larousse illustré, Paris.

2.1. La mission du manuel scolaire

Le manuel scolaire a pour mission de :

- Présenter les notions en suivant un ordre cohérent, un découpage en unités d'apprentissage équilibrées.
- Contenir une table des matières et un index pour faciliter le repérage des cours.
- Donner des informations d'actualité, pertinentes et scientifiquement véritable. Ces informations doivent être adaptées à l'environnement et à la situation idéologique et socioculturelle de l'apprenant.
- Adapter son contenu et ses méthodes aux modèles préconisés par le programme officiels.

2.2. Les fonctions du manuel scolaire

Le manuel scolaire qui a pour but de former l'enfant d'une société donnée, doit respecter et assurer quatre fonctions essentielles.

- La fonction scientifique** : Il doit donner à l'apprenant un certain nombre de connaissances exactes mais adaptées ;
- La fonction pédagogique**: en suggérant des types d'apprentissage, de découpage et de progression, il doit favoriser également l'intégration des expériences personnelles de l'élève.
- La fonction institutionnelle**: le manuel scolaire doit se conformer à l'organisation du système scolaire qui détermine les programmes, les découpages (cycles, niveaux et horaires) et les disciplines.
- La fonction socioculturelle**: par les moyens utilisés tels l'illustration, les exemples, les situations qu'il suggère et les démarches qu'il propose, le manuel doit inviter à une conception de l'histoire et des mœurs, ainsi qu'à une certaine perception des réalités socioculturelles et politiques.

2.3. L'importance du manuel scolaire

Le manuel scolaire constitue tout à la fois un outil de travail, un guide, un conseiller. Il structure l'apprentissage et rn détermine le contenu du programme, la progression. Il assure une formation intellectuelle, culturelle, affective et idéologique, comme il motive et guide la réflexion de l'élève, l'amène à découvrir le savoir et le savoir-faire et à les assimiler. C'est le document référentiel de l'élève par excellence.

a. Pour l'enseignant

Comme cela a été déjà indiqué, le manuel scolaire est l'un des supports et des outils pédagogiques et didactiques les plus importants dont l'enseignant se sert, conjointement avec le guide du professeur, pour exercer efficacement sa mission éducative en classe de FLE. Il constitue donc un support de cours qui contient des documents et des activités déclencheurs du processus d'enseignement/apprentissage. Nous citerons ci-dessous, quelques points résumant l'importance du manuel scolaire pour l'enseignant :

➤ D'une part, il facilite pour l'enseignant, la tâche de préparation de l'enseignement et la gestion des cours. L'enseignant peut gagner du temps dans la phase de préparation du cours en se fondant sur le programme établi et proposé dans le manuel scolaire (le livre de l'élève) et expliqué en détail dans le guide du professeur. En effet, ce programme est déjà préparé et organisé par un ensemble d'experts (méthodologues, pédagogues, didacticiens, psychologues etc.) lors de la conception du manuel. Mais il convient aussi que le manuel scolaire soit bien choisi en fonction des besoins et des attentes des apprenants, ainsi que des exigences institutionnelles et ministérielles.

➤ Il assure une cohérence et une continuité logique et progressive des savoirs et savoir-faire à aborder en classe : comme nous l'avons mentionné dans le point précédent, le manuel a été déjà conçu et préparé d'une façon garantissant la progression, la continuité et la cohérence des unités d'enseignement à aborder durant toute l'année scolaire -ou durant l'année universitaire dans notre cas.

➤ Il est considéré également comme un médiateur entre l'enseignant et ses apprenants : étant donné que tous les apprenants sont censés avoir le même manuel, cela peut faciliter l'interaction entre les apprenants et l'enseignant, mais aussi entre les apprenants eux-mêmes qui travailleront sur les mêmes exercices et les mêmes activités.

➤ Enfin, le manuel est une source d'informations linguistiques et pédagogiques : en se référant au livre du professeur et à celui de l'élève, l'enseignant peut avoir toutes les informations linguistiques et culturelles ainsi que les pistes pédagogiques dont il a besoin pour gérer son cours. En d'autres termes, l'utilisation d'un ou de plusieurs manuel(s) scolaire(s) et du guide du professeur aide à former l'enseignant à la fois linguistiquement et pédagogiquement.

b. Pour l'apprenant

Le manuel scolaire constitue une source très intéressante pour l'apprenant, qui l'accompagnera tout au long de son parcours d'apprentissage en classe mais également à la maison. Nous citerons ci-après quelques points résumant l'importance du manuel scolaire pour l'apprenant :

- Il permet la transmission des connaissances : il peut faciliter pour l'apprenant, la tâche d'acquisition des connaissances linguistiques et culturelles. Cette facilitation dépend de la façon dont le manuel scolaire est conçu et élaboré. En effet, ces ouvrages sont préparés pour véhiculer des connaissances, des savoirs et des savoir-faire essentiels dont l'apprenant a besoin pour apprendre telle ou telle langue étrangère, et cela, suivant un rythme de progression précis, pour que l'apprenant les acquiert progressivement tout au long de son parcours d'apprentissage .
- Il aide l'apprenant à savoir ce qu'il apprend et ce qu'il devra apprendre par la suite. Il l'aide aussi à être autonome dans la mesure où l'apprenant peut préparer et réviser ses leçons et faire des exercices avec ses collègues en classe ou tout seul à la maison.
- Étant donné que le rôle du manuel est de fixer, d'organiser et de structurer les connaissances, les savoirs et les savoir-faire, le manuel constitue un support documentaire écrit indispensable pour chacun des apprenants. Il les aide à travailler individuellement ou collectivement, sur des schémas, exercices, textes etc. ¹
- Il est l'ami fidèle de l'apprenant : en ayant recours au manuel, l'apprenant peut revenir sur le contenu du cours pour le réviser ou revoir ce qu'il n'a pas retenu lors du cours, ou même pour l'apprendre s'il était absent. De ce fait, nous pouvons estimer que le manuel scolaire constitue une banque de données, un recueil des savoirs et des connaissances essentielles dont l'apprenant a besoin à chaque étape.
- Il aide l'apprenant à développer ses capacités et ses compétences : le manuel constitue une source principale et pratique que l'apprenant peut consulter tout le temps, sans hésitation pour réviser ses cours, faire des exercices et des activités.
- Enfin, le manuel est un véhicule de culture et de littérature : dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant a toujours besoin de connaître la culture et la littérature mais également les codes et les rituels culturels et sociaux du peuple

¹ CHOPPIN Alain, 1992 op cit, p 120.

dont il apprend la langue, pour s'assurer une bonne compréhension des actes de communication et pour éviter toute sorte de choc culturel ou un malentendu.

2.4. Place du manuel dans les méthodologies d'enseignement du FLE

Depuis longtemps, dans les classes de langues vivantes, les supports d'apprentissage ont pris la forme d'ouvrages reliés que l'on nomme "manuels" et qui sont devenus des outils essentiels dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. À ce propos RIQUOIS, E dit : « *En effet, lorsqu'il prépare son cours à partir d'un manuel, l'enseignant s'appuie sur la méthodologie proposée par ses concepteurs* »¹. Le manuel scolaire est considéré comme un outil d'enseignement-apprentissage essentiel dans de nombreuses classes de français, langue étrangère ou d'autres langues vivantes. Il offre à l'enseignant une certaine liberté d'utilisation, tout en s'inscrivant dans une méthode pédagogique.

L'évolution de ces méthodologies est marquée par divers changements que ce soit au niveau des objectifs, des besoins ou encore des apprenants et des concepteurs. Nous allons donc tenter de présenter ces différentes méthodologies qui sont apparues dans le monde de la didactique du FLE et qui se sont succédées et adaptées, au fur et à mesure, aux besoins de la société.

c. 2.4.1. Le manuel scolaire dans la méthodologie traditionnelle

Il s'agit de la première méthodologie d'enseignement des langues étrangères, elle a été utilisée en milieu scolaire pour enseigner des langues mortes, tels que le latin et le grec. Elle a constitué pendant longtemps l'essentiel de l'éducation donnée aux jeunes. Cette méthodologie a été utilisée depuis le XVIIIe siècle et elle a atteint son apogée, durant la première moitié du XIXe siècle.

À cette époque là, elle est appelée « *grammaire traduction* » ; car elle se base sur la lecture et la traduction, en langue maternelle, de textes écrits dans une langue étrangère (le grec ou le latin). L'enseignement de la grammaire traditionnelle se fait au début de l'apprentissage et devient quelque chose de mental, c'est-à-dire que ce n'est pas la communication qui est importante ; mais, plutôt, l'explication des textes littéraires. Cette méthode est basée sur les catégories grammaticales du discours (article, nom, adjectif, etc.) et

¹ RIQUOIS Estelle, « *Evolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE* », p130.

l'enseignement est comme une étude morale ; puisqu'il est basé sur l'apprentissage des règles théoriques et des exceptions. D'où le système rigide et les résultats décevants.

Les manuels impliqués dans ce modèle s'adressent à un public ciblé, locuteur d'une langue et souhaitant s'intéresser à une seconde langue. Ainsi, si le manuel s'adresse à des francophones souhaitant apprendre l'italien, un anglophone ne peut pas l'utiliser. Cela implique également l'utilisation de deux types d'ouvrages qui se confondent parfois : le recueil des textes traduits et le manuel de grammaire. Ces différents manuels sont identiques à ceux proposés à l'enseignant du grec et du latin. Leurs concepteurs n'ont pas seulement emprunté les méthodes d'apprentissage; ils ont également calqué leurs ouvrages sur ceux qui existent déjà. Pour BESSE, H, « *la méthode traditionnelle n'est pas efficace ; elle est donc remise en question et coexistera vers la fin du XIXe siècle avec la méthode naturelle.* »¹

d. 2.4.2. Le manuel scolaire dans la méthode directe

A partir des années 1870, une interminable polémique va opposer les traditionnalistes aux partisans de la réforme directe jusqu'en 1902, date à laquelle des instructions officielles imposeront d'une manière autoritaire l'utilisation de la méthodologie directe dans l'enseignement.

Historiquement, elle est considérée comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle résulte du voisinage des méthodes précédemment citées.

Cette méthode a été utilisée, essentiellement, vers la fin du XIXème siècle et le début du XXème siècle. Cette méthode est née du désir de la France de s'ouvrir sur l'étranger ; car cette dernière ne voulait plus d'une langue exclusivement littéraire mais elle avait besoin d'un outil de communication qui favoriserait la croissance des échanges économiques, politiques, culturel et touristique qui se propagent rapidement à cette époque.

Elle est basée sur un système de questions-réponses entre l'enseignant et l'élève sous forme de conversation. Ces "conversations" se déroulent à partir de la simulation de situations quotidiennes (à la poste, à l'hôpital, à l'école). Le passage au sens se fait à partir des mots connus, par des images, par des objets de l'environnement des élèves. La traduction est interdite. L'apprentissage de l'écrit se limite à l'apprentissage du code et de l'orthographe, la grammaire est généralement implicite

¹ BESSE Henri (2012). « *Éléments pour une archéologie de la méthode directe* ». « *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* », p 49, 11-30.

Les principes fondamentaux qui la définissent sont : L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents en langue maternelle ; L'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme langue orale ; L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions réponses dirigées par l'enseignant.¹

La méthodologie directe se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes : méthode directe, méthode active et méthode orale. La méthode directe désigne l'ensemble de techniques pour apprendre une langue étrangère, sans faire appel à la langue maternelle. La méthode active, c'est l'emploi d'un ensemble de méthodes interrogative, intuitive répétitive, participation active et physique de l'apprenant.

La méthode orale désigne l'ensemble des procédés et techniques visant à la pratique orale de la langue en classe. Les productions orales des élèves en classe constituent une réaction aux questions du professeur, afin de préparer la pratique orale.

L'objectif de la méthode orale est donc la pratique. Cette méthode préconise beaucoup l'oral sur l'écrit, raison pour laquelle l'utilisation du manuel scolaire dans les classes est jugée inutile.

L'obligation de recourir à un support écrit apparaît cependant rapidement et des manuels sont édités, présentant des leçons de grammaire de type inductif et des textes qui se font de plus en plus nombreux lorsque le niveau monte. Ces manuels ont la particularité d'être uniques, c'est-à-dire que l'enseignant a recours à un seul livre dans lequel, il peut puiser les exemples de grammaire, des textes et les listes de vocabulaire.²

e. 2.4.3. Le manuel scolaire dans la méthodologie active

Sa généralisation dans l'enseignement scolaire des langues a débuté dans les années 1920, et son utilisation a duré jusqu'aux années 1960. Cette méthodologie est, également, appelée " méthodologie éclectique " " méthodologie mixte " " méthodologie orale ", etc. cette confusion terminologique révèle le refus de l'époque d'admettre l'existence d'une seule méthodologie.

¹ BESSE Henri. GALISSON Robert. 1980, « *Polémique en didactique : du renouveau en question* », éd. Clé International, Paris.

² RIQUOIS Estelle. Op.cit., p133.

La méthodologie active représente une médiation entre les techniques traditionnelles et le maintien des grands principes de la méthodologie directe. Ce sont les problèmes d'adaptation de la méthodologie directe en second cycle scolaire qui a orienté, dès 1906, les méthodologies directes vers une solution éclectique. Les méthodologies actives revendiquent un équilibre global entre les trois objectifs d'enseignement des langues étrangères : le formatif, le culturel et le pratique. Faisant preuve de pragmatisme, ils permettent l'utilisation de la langue maternelle en classe et proposent une ouverture aux innovations techniques. En ce sens, nous pouvons dire qu'ils ont réellement assoupli la rigidité de la méthode précédente.

La méthode active a également donné lieu à la création de manuels d'un nouveau type. En effet, les manuels actifs autorisent une souplesse d'utilisation qui n'est pas permise par les manuels précédents. L'enseignant est laissé libre de ses choix, il peut puiser dans les exercices comme bon lui semble et n'est pas soumis à l'obligation de respecter une progression rigoureuse. L'enseignement de la grammaire et du vocabulaire dans cette méthode est assoupli ; puisque le recours à la langue maternelle pour expliquer et traduire le sens des mots nouveaux n'est plus banni. Cependant l'enseignement du FLE à cette époque se fait sur la base de thème en relation avec la vie quotidienne, dans lesquels l'image est utilisée pour faciliter la compréhension et du coup réduire le recours à la traduction.

f. 2.4.4. Le manuel scolaire dans la méthodologie audio-orale

La méthode audio-orale est née du besoin de l'armée américaine, au cours de la deuxième guerre mondiale, de former le plus vite possible des gens qui parlent d'autres langues, outre que l'anglais. En réalité cette méthode n'a duré que deux ans ; mais elle a vite suscité un intérêt dans le milieu didactique, en effet, ce sont les spécialistes de linguistiques appliquée qui ont donné lieu à cette méthodologie, en prenant pour base la méthode de l'armée. Elle repose sur une théorie du langage qui est la linguistique structurale distributionnelle et sur une théorie psychologique de l'apprentissage qui est le behaviorisme.

Cela veut dire que l'apprentissage d'une langue consiste en l'apprentissage d'un ensemble de structures à travers des activités d'écoute et de répétition. Il est question du réflexe conditionné : Stimulus-Réponse-Renforcement. Cette méthodologie a profité de la manière intense des nouvelles technologies de l'époque tels que les enregistrements, les supports audiovisuels, les laboratoires de langue.

Les manuels qui s'inscrivent dans ce cadre méthodologique sont accompagnés de nombreux auxiliaires qui vont être utilisés conjointement ou successivement. Rédigé par des linguistes, le livre de

l'élève présente des leçons et des exercices de grammaire, un entraînement oral à l'écoute de la langue cible, des exercices de traduction et de lecture. Des auxiliaires audiovisuels sous forme de films, d'extraits radiophoniques ou de disques peuvent être utilisés par l'enseignant, de même qu'un magnétophone qui permet de faciliter la correction phonétique des productions orales.¹

Cependant, comme dans la méthode directe, la M.A.O continue aussi d'accorder la priorité à l'oral et l'écrit prend sa place au second plan.

g. 2.4.5. Le manuel scolaire dans la méthodologie audio-visuelle

En Europe, la méthode audio-orale s'est développée dans les années 1960-1970. Elle se base essentiellement sur l'utilisation conjointe de l'image et du son. Cette méthodologie donne la priorité à l'oral sur l'écrit. Elle s'applique également dans l'enseignement du lexique (sans recourir à la traduction en langue maternelle) qu'à l'enseignement grammatical (sans l'intermédiaire de la règle).

Dans ce cadre, la méthode propose d'utiliser le manuel en association avec des enregistrements magnétiques, eux-mêmes associés à des supports visuels fixes, qui prennent la forme d'une diapositive ou d'un film fixe. L'intégration voulue par les concepteurs nécessite d'exploiter conjointement tous ces supports pour développer les compétences orales en relation avec les compétences écrites et visuelles. Un nouvel équilibre est proposé pour permettre l'acquisition d'une compétence plus globale de la langue cible.

Selon PUREN, C. : « *toutes les méthodes présentées dans la méthodologie directe se trouvent organisées dans la MAV.* »² La présence de la méthode active (dans la MAV) motive l'apprenant à travers l'image, ce qui favorise la prise de parole et l'instauration d'un dialogue entre l'enseignant et l'apprenant.

2.4.6. Le manuel scolaire dans l'approche communicative

L'approche communicative dans l'enseignement des langues voit le jour dans les années 70, en réaction contre la méthodologie audio-orale et audio-visuelle. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence ; puisqu'on ne la considère pas comme une méthodologie constituée et solide. Elle est le fruit de plusieurs courants de recherche en linguistique et en didactique, et, par la suite, appliquée à différents besoins.

¹ RIQUOIS, Estelle. Op.cit., p135.

² PUREN, Christian. (1988): « *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* », Paris, Nathan-Clé International, col. DLE, p.50.

Dans l'approche communicative, il ne s'agit plus de s'attarder sur des structures grammaticales à apprendre par cœur ; mais avant tout sur le sens de la communication, apprendre à parler et à communiquer dans des situations de la vie courante. En effet, l'objectif principal de l'enseignement d'une langue étrangère est l'acquisition d'une compétence communicative. Cette dernière se définit comme « *la connaissance du système linguistique à laquelle s'ajoute la connaissance des règles sociales d'utilisation de la langue* »¹, et qui permet à l'apprenant d'interpréter et de produire des énoncés adéquats à une situation de communication donnée.

Dans cette approche, les manuels doivent s'adapter au niveau des apprenants et proposer de nouvelles progressions. Il ne s'agit plus de suivre un programme linéaire ; mais de construire la succession des apprentissages en spirale. La méthode présente des savoirs et des savoir-faire que l'enseignant enseigne en fonction des besoins décelés chez ses apprenants. Il doit donc pouvoir sélectionner les leçons et les rubriques du manuel qui vont lui convenir et les exploiter sans suivre la progression envisagée par les auteurs, sans que cela pose problème.

2.4.7. Le manuel scolaire dans l'approche actionnelle

Après l'approche communicative des années 80, vient une nouvelle approche pédagogique appelée "approche actionnelle". Cette nouvelle approche propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives.

La perspective privilégiée est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas forcément langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Dans cette approche, les manuels doivent permettre d'enseigner les compétences générales de l'utilisateur de la langue, compétences décomposées en savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre.

¹ BERARD Edouard. 1997 « *L'approche communicative théorie et pratique* », éd.CLE International, Paris , p18.

2.4.8. Le manuel scolaire dans la pédagogie de projet

La pédagogie de projet peut désigner « *une pratique de pédagogie active qui permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète* »¹. En effet, lors de la démarche de projet, l'élève est placé en situation de résolution de problèmes, participant, de fait, au processus d'apprentissage.

Selon Michel HUBER (docteur en sciences de l'éducation, l'un des responsables du groupe français d'éducation nouvelle, le GFEN) :

La pédagogie de projet est un mode de finalisation de l'acte d'apprentissage. L'élève se mobilise et trouve du sens à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise. Les problèmes rencontrés au cours de cette réalisation vont favoriser la production et la mobilisation de compétences nouvelles, qui deviendront des savoirs d'action après formalisation.²

3. Définition des concepts clés

3.1. Enseignement

Le terme enseignement, de son côté, signifie « marquer d'un signe, distinguer, rendre Remarquable ». Il se réfère plutôt à un bien précis, soit celui du développement des connaissances des élèves à l'aide de signes (la transmission des connaissances est en soi impossible, on ne transmet pas de connaissances). « Signes » et « enseignement » dérivent d'ailleurs de cette même racine latine. On aurait donc tort, étymologiquement, de limiter son sens à celui de la formation commune de simples « citoyens responsables ». Ce serait faire montre d'un manque d'enseignement.

Selon Marguerite ALTET :

Celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par L'enseignant et de leur appropriation par l'élève, domaine de la Didactique. Celui du traitement et de la transformation de l'Information en Savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant en classe, par L'organisation de situations pédagogiques pour l'apprenant, c'est le domaine de la Pédagogie.³

¹ Michel Huber, 1999 « *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves* », Lyon, [Chronique Sociale](#), coll. « *Pédagogie Formation* », p 214 .

² HUBER, Michel., 1999 « *Apprendre en projet* », Chronique sociale. Article disponible sur le site suivant : http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/ses/Content/stages/FC_pedago_2007/Fiches_de_lecture/Hubert_PPE.htm (Consulté le : 20/04/2022).

³ ALTET Marguerite, 1994 « *La formation professionnelle des enseignants* », Paris, PUF, p. 6

3.2. L'apprentissage

L'apprentissage consiste à acquérir de connaissances, de compétences, et de valeurs culturelles, par l'observation, l'imitation, l'essai, la répétition et la présentation. Il s'oppose, tout en le complétant, à l'enseignement général, dont le but est surtout l'acquisition de savoirs ou de connaissances au moyen d'études, d'exercices et de contrôles des connaissances. L'acteur de l'apprentissage est appelé un apprenant.

Alors il est un processus qui permet à la personne de percevoir des objets, d'interagir avec eux et de les intégrer avec ses dimensions sociales, cognitives et affectives afin de transformer, créer ou faire évoluer sa structure cognitive. Les objets de l'apprentissage sont les informations, les savoirs, les habiletés, les attitudes et les valeurs.

La définition de l'apprentissage selon les auteurs est comme suit : BEILLEROT définit l'apprentissage comme étant : « *un processus qui permet à l'apprenant de créer des savoirs pour pouvoir penser et agir. C'est-à-dire, c'est un processus qui permet à celui qui apprend de créer à l'intérieur de lui-même des savoirs pour penser et agir* ». ¹Pour DELEVAY explique que :

L'apprentissage est quelque peu différent désignant un processus qui permet à l'individu de se transformer psychiquement. Donc, l'objet de ce processus est l'information. En d'autres termes, c'est une transformation qui s'effectue lorsque celui qui apprend entre en contact avec des objets qui lui sont extérieurs.²

LEGENDRE définit l'apprentissage comme un

Acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet. Acquisition des connaissances et développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne. Processus qui permet l'évolution de la synthèse des savoirs, des habiletés, des attitudes et des valeurs d'une personne.³

Quant à VIENNEAU, il définit l'apprentissage comme : « *un Processus interne, interactif, cumulatif et multidirectionnel par lequel l'apprenant construit activement ses savoirs.* »⁴

¹BEILLEROT Jacky. (1989). « *Le rapport au savoir : une notion en formation* », in BEILLEROT Jacky. et al. (1989) : « *Savoir et rapport au savoir* » - Élaborations théoriques et cliniques. Paris : L'Harmattan.

²DELEVAY Michel. (1992). « *De l'apprentissage à l'enseignement* ». Paris: ESF

³LEGENDRE Renald. (1993) Dictionnaire actuel de l'éducation. Paris : Larousse.

⁴VIENNEAU Raymond. (2011). « *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques* ». Gaëtan Morin Éditeur, CHENELLIÈRE éducation. p 324

3.3. L'enseignant

Un enseignant est une personne chargée de transmettre des connaissances ou méthodes de raisonnement à autrui dans le cadre d'une formation générale ou d'une formation spécifique à une matière, un domaine ou une discipline scolaire. Le terme « enseignant » désigne la personne qui enseigne aux élèves (en primaire et secondaire). Le terme « professeur » désigne dans L'enseignement supérieur le grade le plus élevé d'enseignement, dans une hiérarchie comprenant les stades successifs d'assistant, maître-assistant et maître de conférences (au cégep et à L'université).¹

3.4. L'apprenant

Il est de plus en plus courant, aujourd'hui, de désigner par le terme « d'apprenant » tout sujet engagé dans une situation d'apprentissage, que celle-ci vise l'acquisition d'un savoir, d'un savoir-faire ou encore d'un savoir être et ce, quel que soit l'âge de celui qui apprend. L'apprenant est véritablement le sujet de l'apprendre. Le caractère générique de ce terme, dont on peut souligner l'usage relativement récent dans le domaine de la pédagogie et de la formation, désigne toute personne engagée dans un processus d'apprentissage, quels que soient son âge, son sexe, son origine sociale ou culturelle, son capital d'expérience ou son niveau de connaissance.²

3.5. Le projet

Good et DEWDESWELL définissent :

Un projet comme une activité significative et pratique ayant une valeur et un but éducatif correspondant à un ou plusieurs objectifs d'apprentissage, impliquant une recherche et une démarche de résolution de problèmes, et faisant souvent appel à l'utilisation et à la manipulation d'instruments; il est généralement coordonné de manière à correspondre à des situations réelles de la vie.³

Champagne, GOLDSCHMID et GOLDSCHMID définissent le projet comme : « *un travail théorique ou pratique de longue haleine fait par un étudiant (ou un petit groupe) sous la supervision d'un professeur. Le produit final peut prendre la forme d'une thèse, d'un plan, d'un modèle, d'un rapport, d'un mémoire, etc.* ».⁴ Selon Talbot:

¹MAZET Sophie, 2017, prof : « *les joies du métier* », robert LAFONT, P 95.

²GATE Jean-Pierre dans l'ABC DE la VAE (2009) pages 77 à 78.

³Good, H. M. ET DEWDESWELL, W. H., 1978, *Peer teaching in project planning*, *Journal of Biological Education*, vol. 12, no 2, p. 104-112.

⁴Champagne, M. C, B. GOLDSCHMID et Marcel Lucien. GOLDSCHMID, 1977, Fichier synoptique des formules pédagogiques au niveau supérieur, Lausanne, Suisse: Chaire de Pédagogie et de Didactique, École polytechnique fédérale de Lausanne (CPD-EPFL).

le projet est un outil pédagogique obligeant l'étudiant à se confronter avec la réalité de la discipline étudiée, et ce dans la mesure où la planification, l'organisation, l'exécution, le contrôle, le feed-back et le suivi ont été préalablement pensés et réfléchis par le professeur en fonction de son enseignement et des objectifs d'apprentissage poursuivis par l'étudiant, à la fois dans les domaines du savoir, du savoir-faire et du savoir-être rattachés à la discipline enseignée .¹

3.6. Séquence pédagogique

Selon WIKIPEDIA, la séquence pédagogique (appelée aussi séquence d'apprentissage, ou encore séquence didactique) est un ensemble de connaissances ou de savoir-faire structuré par l'enseignant, en vue de contribuer à l'atteinte d'un objectif pédagogique. La séquence est constituée de séances, au nombre variable, réparties dans le temps.² Selon ROUGIER Brigitte :

La séquence est un ensemble continu ou discontinu de séances articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre les d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre les objectifs fixés par les programmes d'enseignement.³

Dans une séquence, il y a donc des situations d'apprentissage. Ainsi, dans une séquence D'EPS, par exemple, après avoir défini une situation de référence, différentes situations d'apprentissage permettront d'atteindre le ou les objectifs de la séquence. Dans la pratique, nous constatons que toutes les séquences ne contiennent pas nécessairement de situations d'apprentissage, ce qui, à mon sens, est regrettable parce qu'elles permettent de se situer du côté de l'apprenant et de s'interroger sur la façon d'atteindre des objectifs.

3.7. La séance

La séance est une période d'enseignement qui vise un objectif d'apprentissage fixé à son propre terme. La séance fait progresser l'élève vers la maîtrise des compétences visées par la séquence. La durée est généralement de 55 minutes néanmoins, en enseignement technologique et professionnel, la séance peut avoir une durée de 2 à 3 heures selon les répartitions horaires recommandées.⁴

¹Talbot Laurent., 1987 « *L'enseignement par projet, un marketing social, Notes de cours* », Université Laval, Département d'information et de communication, p 4.

²Michel MINDER, 2001 « *didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation. Le cognitivisme opérant* ». De BOEK supérieur.

³ ROUGIER Brigitte, (IEN-SBSSA Versailles, 2009), « empruntée à la *Terminologie de l'éducation* » - BOEN n°35 17-09-1992). <https://sbssa.ac-versailles.fr/spip.php?article50>.

3.8. Le discours didactique

Selon CHARAUDEAU et MAINGUENEAU les discours didactiques : « *ce sont des discours produits dans des institutions de formation ou dans une situation institutionnelle d'enseignement, dans laquelle les interactions sont liées par un contrat didactique constitutif de cette situation de communication, et gérant un certain nombre de contraintes discursives particulières* ». ¹

Si pour R. Barthes, le discours didactique est un « *lieu d'assujettissement du discours qui permet la fixation des rôles d'enseignant et d'enseignés* »², LEVINSON estime pour sa part que la particularité du discours didactique se manifeste par « *un but et une certaine définition des rôles d'enseignés et d'enseignant, qui définissent et contraignent les échanges mêmes* ». Le sujet discourant assure d'une part, l'organisation de son discours, de l'autre, sa transmissibilité.³

3.9. Le sommaire

Le mot sommaire peut prendre la forme d'un nom (un sommaire) ou d'un adjectif (une présentation sommaire : brève).

Les deux ne sont évidemment pas sans lien, l'une des significations d'un sommaire étant un résumé. D'ailleurs, le terme est issu du latin *summarius* pour "abrégé". En anglais, le verbe *to summarize* signifie, lui, résumer. Alors oui : le sommaire doit être sommaire ! ⁴. Alors est un résumé annonçant les éléments principaux ou les parties d'un document. Il peut apparaître dans un écrit académique, une revue, un livre, etc. Dans les écrits académiques (mémoires, thèses, rapports de stage, etc.), le sommaire se positionne au début du document. Il est souhaitable que sa longueur n'excède pas deux pages. Le sommaire doit rester un résumé : il présente une vision synthétique du document. Il indique ainsi ses principales parties.

3.10. L'activité

Le terme et la notion d'activité dont le CECR distingue quatre grands types: (activité de) réception, production, interaction et médiation. Le terme activité, à mi-chemin entre

¹ CHARAUDEAU Patrick et MAINGUENEAU Dominique, (DIRS), (2002) « *Dictionnaire d'analyse du discours* », Paris, Seuil, p 183.

² BARTHES Ronald. (1972) : "Jeunes chercheurs", revue *Communications* n°19, « *Le texte. De la théorie à la recherche* », Paris, Seuil.

³ LEVINSON Stefan, 1983, *Pragmatics*, Cambridge University Press, United Kingdom, 420 p.

⁴ <https://www.scribbr.fr/ressources/>

exercice et tâche, couramment utilisé en dehors de la recherche en acquisition/ didactique de langues étrangères, est un terme plutôt savant que l'on retrouve dans un grand nombre de typologies, terme qui sert souvent aussi à définir les notions de tâche et d'exercice.

Un bref regard sur quelques définitions nous permettra de situer plus précisément les trois notions en question. La notion d'exercice, notion par excellence didactique, quand elle apparaît dans le contexte d'enseignement/apprentissage des langues, elle est associée exclusivement à l'appropriation (de L2) en milieu institutionnel. Ainsi VIGNER définit l'exercice comme suit :

On appellera exercice toute activité langagière qui va prendre la forme d'une tâche imposée ou proposée à l'apprenant par une instance extérieure à vocation formatrice. Cette tâche va s'inscrire dans un programme d'activités pédagogiques construit en vue d'atteindre un certain nombre d'objectifs de formation.¹

3.11. La consigne

Dans le dictionnaire de Pédagogie le terme « consigne » :

Nous permet de comprendre la notion « consigne », une notion qui peut apparaître complexe lors de la mise en pratique. Il s'agit pour l'enseignant de donner aux élèves des indications qui leur permettront d'effectuer dans les meilleures conditions le travail qui leur est demandé : objectif de tâche, moyen à utiliser, organisation(en particulier le temps imparti), etc.²

Ainsi que les critères d'évaluation doivent également être clarifiés dès le départ. Il est d'abord indispensable, même si cela peut paraître évident de vérifier que les enfants ont bien connus des élèves.

Un grand danger en effet serait qu'ils n'effectuent pas correctement la tâche demandée uniquement parce qu'ils n'auraient pas compris ce qui était attendu d'eux. La qualité du travail s'en trouverait compromise et toute évaluation bien sur faussée. Donc la répétition de la consigne par un ou plusieurs enfants, son explication par d'autres, la reprise par le professeur, voire au moyen d'un premier exemple sont donc essentielles. Le dictionnaire de Pédagogie et de l'éducation, quant à lui nous donne une définition similaire mais peu plus complète selon laquelle : « *la consigne est en ordre donné pour faire effectuer un travail, un énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre.*³ »

¹ VIGNER Gérard., 1984 « *L'exercice dans la classe de français* », Paris, Hachette, p 17.

² ARENILLA Luis, 1996 « *Dictionnaire de Pédagogie* », p.90.

³ ARENILLA Luis, GOSSOT Bernard, ROLLAND Marie-Claire, ROUSSEL Marie-Pierre. (2007), « *Dictionnaire de Pédagogie et de l'Éducation* ». Larousse Bordas, Paris, p.72-73.

Concevoir une consigne de travail est une activité qui mérite une très grande attention, car de la qualité du travail effectué. De plus, une même consigne peut être interprétée différemment par plusieurs individus : la lecture d'une consigne active des mécanismes de compréhension et d'interprétation qui permettent au sujet de construire une représentation de la tâche ou du but à atteindre. Si cette représentation n'est pas adéquate, la tâche ne sera pas exécutée correctement. Parmi les auteurs qui se sont intéressés à la consigne scolaire, Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, il définit la consigne scolaire comme :

Toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.). La consigne s'appuie souvent sur une énoncé explicite, mais les données nécessaires pour l'effectuer sont parfois implicites, d'où la nécessité d'un décodage.¹

De plus, une définition plus précise s'impose par Louis ARENILLA, Bernard GOSSOT, Marie-Claire Rolland et Marie-Pierre Roussel dans leur dictionnaire de Pédagogie définissant la consigne comme suit :

Pour l'enseignant, donner aux élèves les indicateurs qui leur permettront d'effectuer dans les meilleures conditions le travail qui leur est demandé : objectif de la tâche, moyens à utiliser, organisation, etc. Les critères d'évaluation doivent également être clarifiés dès le départ.²

4. Répartition du manuel-corpus d'analyse en projets et séquences

Nous pouvons dès lors avancer que le manuel scolaire est un livre d'apprentissage réparti en séquences qui respectent une répartition temporelle bien définie (en terme d'horaire). Les dites séquences, sont régies par les lignes directives d'un programme officiel et sont articulées les unes aux autres et conçues en fonction des capacités d'attention de l'apprenant, de compétences à installer et d'objectifs visés. Nous pouvons dire d'un bon manuel scolaire qu'il organise les apprentissages des élèves tout en contribuant au perfectionnement pédagogique des enseignants.

Nous allons, en premier lieu décrire le programme de la 2^{ème} année secondaire. Le nouveau programme de 2^{ème} AS englobe quatre projets qui se réalisent à partir d'un ensemble de séquences que contient chaque projet. Ces séquences ont pour but d'installer un niveau de compétences bien définies et visent un certains nombres d'objectifs, et elles sont mentionnées dans le sommaire :

¹ ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. (1999). « *Comprendre et lire les énoncés et les consignes, Cahiers pédagogiques* », CRDP, Amiens, p.18.

² Dictionnaire de Pédagogie et de l'éducation 2007, op cit. p.72-73.

Le projet 1 : intitulé « *Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque (p.13)* ». L'intitulé du projet incite les apprenants à une collecte d'informations, à mobiliser des compétences linguistiques et même transversales vu que les apprenants seront amenés à utiliser l'ordinateur et Internet pour effectuer des recherches sur les dernières avancées scientifiques.

Cependant, le projet n'interpelle pas l'apprenant dans la mesure où généralement ils procèdent à ce type de dessein par un copier-coller ; c'est un travail qui ne possède pas une dimension sociale dans sa réalisation. Il s'agit d'un projet qui ne suscite pas la motivation des apprenants, qui les pousse à une sorte d'agir passif et à une réalisation classique d'exposé. L'objectif global visé dans ce projet est d'amener les élèves à exposer pour présenter un fait, dont l'objet d'étude est le discours objectivé. Ce projet se décline en trois séquences pour atteindre cet objectif :

1- Présenter un fait, une notion, un phénomène (p.17).

2- Démontrer, prouver un fait (p.24).

3- Commenter des représentations graphiques et/ou iconiques (p.33).

Le projet 2 : intitulé « *Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes* » (p.15). Comme nous l'avons déjà mentionné, l'argumentation est un moyen efficace pour générer des interactions authentiques en classe.

Ce type de projet nous donne l'impression que nous demeurons dans une approche classique de projet vu que l'intitulé écarte le recours à l'action. D'ailleurs l'expression « mettre en scène » est ambiguë dans la mesure il y a confusion entre « réalisation d'un procès » ce qui peut inclure des tâches comme la recherche documentaire, la rédaction, le respect des normes de rédaction d'un procès judiciaire... ou bien « présentation d'un procès » ce qui nous fait penser à un jeu de répétition dans lequel l'apprenant va se mettre dans la peau d'un avocat afin de défendre une cause qui ne l'implique pas en préalable.

Il est à noter que même cette possibilité comprend des tâches que l'apprenant doit accomplir mais nous demeurerons tout de même dans une logique communicative dans laquelle nous mettons l'action sur le résultat final qui devrait être réalisé et non pas sur les actions et les tâches qui sont mise en œuvre dans sa réalisation. Dans ce type de projet, l'apprenant sera certes amené à mobiliser des compétences, à effectuer des tâches, mais cela reste dans une sphère restreinte. Ce type de projet n'oriente pas l'apprentissage de la langue vers une dimension sociale. L'objectif global à atteindre est bel et bien d'avoir des apprenants

capables d'argumenter pour plaider une cause ou la discréditer, en visant comme objet d'étude le plaidoyer et le réquisitoire. Ce projet englobe trois séquences :

1- Plaider une cause (p.53).

2-Dénoncer une opinion, un fait, un point de vue (p.64).

3-Débattre d'un sujet d'actualité (p.67).

Le projet 3 : intitulé « *Présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de ses rêves, pour faire partager ses idées, ses aspirations (p.86)* ».

Ce projet semble propice pour faire appel à l'imaginaire et la créativité des apprenants vu qu'il touche leur univers intérieur. Cependant, il constitue en soi une difficulté vu que l'idéal de chaque apprenant est différent. Donc demander à un groupe d'apprenants de se mettre d'accord sur le même prototype est illusoire ; le projet conviendrait mieux comme travail individuel. La formulation de l'intitulé donne des possibilités très distinctes d'exécution ; ce qui pourrait rendre la tâche plus difficile. Si le projet se limitait seulement à la présentation du lycée, les apprenants seront amenés à exécuter des « actions » très différentes comme par exemple une demande de permission adressée au proviseur pour une visite entière de l'enceinte de l'établissement.

Une autre demande concerne la carte scolaire, des entretiens adressés aux employés de l'établissement, des prises de photographies en guise d'illustration, une 45 demande pour consulter les archives.... Ce type de tâche renvoie à un agir d'usage de la langue, les apprenants forgeront leur projet tout en réagissant avec l'autre, tout en faisant de la communication un moyen pour atteindre une fin ; cela permet aussi de rendre la classe une micro-société, où « la communication est au service de l'action et non l'inverse ». Mais comme nous l'observons le projet se limite à une « présentation » et l'objectif du projet consiste à « partager ses idées, aspirations » et par extension « agir sur l'autre ».

Il a comme premier objectif de former les apprenants capables de relater pour informer et agir sur le destinataire en faisant appel au reportage touristique et le récit de voyage comme objet d'étude préconisé. Cet objectif se réalise à partir de deux séquences :

1- Rédiger un récit de voyage (p.88).

2- Produire un texte touristique à partir d'un reportage (p.103).

Le second objectif consiste à former des apprenants capables de relater pour se présenter un monde futur dont l'objet d'étude est la nouvelle d'anticipation. Pour atteindre cet objectif deux séquences sont proposées :

1- Rédiger un texte d'anticipation (p.112).

2- Imaginer et présenter le monde de demain (p.127).

Le projet 4 : intitulé « *Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir (p.152)* ». La mise en scène d'une pièce théâtrale en classe est idéale pour copier une forme d'un schéma social, vu qu'il s'agit d'une représentation simulé mais qui sort tout de même du dessin purement communicatif, Selon PERRICHON :« *Le jeu de rôle et la simulation globale, dans leurs fonctionnements et leurs implications peuvent permettre une modélisation de l'agir d'usage en DLCE* ».

Ces deux types de tâches fonctionnent sur une mimésis du réel, une sorte de répétition de la vie sociale en classe. À ce titre-là, elles font partie de l'agir d'apprentissage. Elles permettent de développer la connaissance du monde social dans lequel évolue et va évoluer l'apprenant (agir d'usage). Le lien entre la répétition publique (mimésis) d'une pièce de théâtre par exemple dans le cadre d'un projet pédagogique et le jour J de la représentation est assuré par l'adéquation entre les enjeux de l'apprentissage de là LE et les enjeux sociaux liés à l'utilisation de la langue » celui-ci est destiné uniquement aux classes de filières littéraires. Son objectif général est : dialoguer pour raconter et dont l'objet d'étude est le discours théâtral. Il se décline en trois séquences :

1- Scénariser un texte (p.154).

2- Elaborer une saynète à partir d'une bande dessinée (p.172).

3- Transposer un récit en dialogue (p.174).

Ce programme se termine par un florilège (p.199) et un index des textes (p.222).

Nous avons constaté que le nombre de séquences dans chaque projet est très élevé, incompatible avec la capacité d'absorption de l'apprenant .C'est pourquoi la tutelle a décidé de réduire le nombre de ces séquences dans chaque projet pour ne pas oublier l'apprenant. La progression tient compte aussi de nombreuses variables dont :

- Les besoins de l'apprenant.
- Les besoins du projet.
- Les besoins de la séquence.
- Les besoins de la séance.
- Les contraintes diverses.

Conclusion du chapitre

Pour clore ce premier chapitre nous avons fini d'exposer les éléments essentiels pour pouvoir mener à bien notre travail de recherche sur la description du manuel scolaire de deuxième année secondaire d'une manière détaillée. Alors nous avons trouvé que le manuel constitue en vérité une plateforme d'informations au service de l'apprenant en dehors de l'institution scolaire. En effet, les contenus d'apprentissage sont là pour répondre à un besoin urgent relatif à la recherche de l'information et à sa vérification. Il permet d'outiller l'apprenant dans les moments où il est confronté à des situations problèmes sans qu'il ne soit assisté de son enseignant. Ce qui lui permettra éventuellement de construire ses propres stratégies d'apprentissage ce qui lui permettra de s'impliquer davantage et de prendre conscience de ces nouveaux mécanismes dans la construction de nouveaux savoirs et dans la mise en pratique de nouveaux savoir-faire. Le manuel est, pour toute fin utile, responsable de la formation de l'apprenant et de son devenir.

**Chapitre II :
Analyse du
discours didactico-
culturel
du manuel scolaire
de 2ème année
secondaire**

Introduction du chapitre

Dans la didactique des langues étrangères, l'apprentissage de la culture de la langue cible n'a pas toujours été pris en considération. Ce n'est qu'au milieu des années 1960 et sous l'impulsion du concept « *compétence communicative* » que la compétence culturelle a commencé à être prise en compte au même titre que la compétence linguistique. En effet, pour

être complète, une compétence communicative doit inclure une compétence culturelle précisant que pour communiquer efficacement dans une langue étrangère, l'apprenant devrait connaître la culture, le pays et l'environnement où la langue cible est parlée. De ce fait, le sens où la compétence culturelle est indissociable de la compétence communicative.

Dans ce deuxième chapitre, nous nous intéresserons à la présence de la culture algérienne et étrangère dans le manuel du FLE du 2^{ème} AS et nous insisterons sur le développement de la compétence culturelle chez les apprenants ayant pour but de les former à l'ouverture de l'esprit à la tolérance ou altérité et pour vivre dans un environnement varié en respectant les autres dans leurs différences.

La tolérance peut être généralement définie comme “*une indulgence pour ce qu'on ne peut pas ou ne veut pas empêcher*”. Elle suppose ainsi l'existence d'un pouvoir ou d'un droit qui est pour partie refusé par son détenteur. Rapportée au *droit*, la tolérance suppose alors de ne “*pas interdire ou ne pas exiger alors qu'on le pourrait*”, soulignant qu'elle caractérise un choix possible.

A travers notre présent chapitre nous viserons de vérifier la prise en compte de la compétence culturelle dans le processus d'élaboration du manuel scolaire par une approche des textes proposés actuellement dans le cadre de la refonte du système éducatif algérien. Nous relèverons, ainsi les différents aspects culturels présentés par le manuel à travers l'analyse des textes et les images proposés.

Notions de base

1. La notion de culture

Le mot culture est difficile à définir du fait de sa nature polysémique, de sa complexité. Pour E. TYLOR : « *La culture est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société* ». ¹ Il a inclut donc tout ce qui est développé par la société humaine dans le terme culture. Du point de vue éducatif, LAROUSSE la définit comme étant :

Un ensemble de manières de voir ,de sentir ,de percevoir ,de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie ,des croyances ,des connaissances, des réalisations des coutumes ,des traditions ,des institutions, des normes ,des valeurs ,des mœurs ,des loisirs et des aspirations.²

La culture renvoie d'une part à ce qui unit les êtres humains (la culture est propre à l'espèce humaine). D'autre part, à ce qui les diffère, la culture comme « *ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social* ». ³ Selon une autre définition plus récente, « *la culture est une programmation mentale collective qui distingue les membres d'un groupe ou d'une catégorie de personnes appartenant à une autre* » ⁴. Selon cet auteur, la culture est programmée dans l'esprit d'une personne. Il est donc très difficile de s'installer dans une autre culture. Le terme culture désigne aussi « *la capacité de faire des différences* » ⁵, c'est-à-dire avoir la capacité d'opérer des distinctions.

Elle présente, en outre un double caractère : elle est acquise, ce qui écarte toute hérédité biologique et elle est transmissible au sein de la communauté grâce à la famille et l'école. Les codes culturels se traduisent à travers une certaine vision du monde et des traits spécifiques. L'acceptation de normes sociales et de valeurs culturelles assurent l'identité, l'intégration de normes sociales et de valeurs culturelles assurent l'identité, l'intégration de l'individu au sein du groupe et donc sa socialisation.

¹ NICOLAT JOURNET «*La culture : de l'universel au particulier* » EDITION Sciences humaines, France p10

² Larousse, *dictionnaire de l'éducation*, 1988 p350.

³ Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle 2003 sur <http://www.unesco.org/culture> visité le 03-03-2022.

⁴ HOFSTEDE Geert. et BOLLINGER Daniel, 1987 "*les différences culturelles dans le management. Comment chaque pays gère-t-il ses hommes ?*", Les Editions d'organisations, 268 pages, p.17.

⁵ PORCHER Louis. 1994 « *L'enseignement de la civilisation* » revue française de pédagogie, p08.

Mais, lorsqu'on cherche à souligner l'aspect profond du phénomène culturel selon le dictionnaire CULTUREL en langue française : « *La culture, c'est la mémoire du peuple, la conscience collective de la continuité historique, le mode de penser et de vivre* »¹, c'est-à-dire, la culture est le fruit des groupes sociaux qui ont déjà vécu dans un lieu quelconque à travers l'histoire.

La culture est, donc, un système de significations acquis et partagé entre les membres d'une communauté, dont chacune conçoit sa culture en conformité avec les modèles qui lui sont propres. Chaque membre de communauté est imprégné de ce modèle culturel, qui l'amène à se conformer d'une façon inconsciente aux principes fondamentaux de sa culture. En fait, la culture est ce qui nous permet de distinguer entre telle ou telle chose ou ce qui distingue un groupe social d'un autre.

2. Culture / Civilisation

La culture a été souvent assimilée à la civilisation. Les lignes qui suivent définiront le concept de civilisation et explicitent le rapport entre civilisation et culture. On peut classer les significations du mot « *civilisation* » sous trois rubriques. D'abord, dans le langage courant, la civilisation est associée à un jugement de valeur, et qualifie les sociétés pour desquelles on l'emploie. La civilisation, en deuxième lieu, un certain aspect de la vie sociale ou « *un ensemble de caractères propres à une société quelconque* »². En fin, le mot « *civilisation* » est un degré élevé d'évolution ou « *un ensemble de caractères communs aux sociétés évoluées* ».

Nous constatons que la deuxième acceptation est la plus souvent utilisée dans les sciences humaines, les sciences du langage et dans la didactique, car elle ne renvoie pas à une définition péjorative. Notre recherche s'appuie sur la troisième acceptation. D'après les significations de la civilisation, la culture se rapporte aux faits de civilisation et aux pratiques sociales. La culture selon le dictionnaire de l'éducation :

La culture est un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, un ensemble de connaissances, de réalisations, d'us et coutumes, de traditions, d'institutions, de normes, de valeurs, de mœurs, de loisirs et d'aspirations spécifiques à une communauté.³

¹ MILAN Kundera. *Dictionnaire culturel en langue française, Dictionnaires le Robert-Paris*. Tome 2. 2006, p 2005.

² GALISSON Robert, COSTE Daniel. (Dirigé par). 1976. « *Dictionnaire de didactique des langues* ». Paris : hachette.

³ Cité par SOUMIA NECIRI « *Pour une compétence culturelle en français langue étrangère en Algérie : le manuel de FLE de la troisième année Secondaire en question* » mémoire de magistère, l'Université KASDI MERBAH-Ouargla p59.

J. C. BEACCO privilégie un mot composé de « *culture -civilisation* » pour désigner les dimensions culturelles.

3. Langue / Culture

Ce qui suscite notre curiosité c'est le rapport qui unit la langue et la culture, autrement-dit, la langue pourrait-elle être dissociée de la culture d'où elle vient ? Afin d'amener à une clarification, nous trouvons nécessaire de passer par la définition de la langue, mais aussi voir quelle relation entretient la langue avec la culture. Selon le dictionnaire LAROUSSE « *la langue est un système de signes vocaux, éventuellement graphique propre à une communauté d'individus, qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux* »¹. Ainsi, nous pouvons dire que la langue est l'un des éléments clés qui nous permettent d'être en contact avec le monde qui nous entoure. Mais, le dictionnaire de DIDACTIQUE, cite qu'il y a : « *deux aspects complémentaires du concept de langue, un aspect abstrait et systématique (langue = idiome) et un aspect social (langue = culture)* ».² Quant à J. FRIBOURG signale que :

La langue a été conçue sous plusieurs angles : soit comme conception du monde ce qu'on appellera plus tard « vision du monde », soit comme révélatrice du mode de vie d'une société et de ses valeurs culturelles, soit comme révélatrice de la structure sociale et des changements survenus au sein de la société, soit enfin comme une structure linguistique en corrélation avec les structures de la société.³

D'après cette définition, tel que la langue représente d'une certaine manière le monde extérieur, elle est en quelque sorte le miroir reflétant les modes de vie et les valeurs culturelles d'une société. Ainsi, nous voyons que les changements linguistiques sont toujours conditionnés par les changements sociaux et que nous ne pouvons pas dissocier la langue du contexte social dans lequel elle fonctionne.

Nous avons déjà signalé que la langue est un instrument de communication, mais elle a aussi une fonction « identitaire » car c'est par la langue que les individus du groupe se construisent en tant que tels par rapport aux autres groupes. Ainsi, les personnes identifiées et s'identifient elles-mêmes par la langue qu'elles parlent, parler une autre langue est donc un signe d'ouverture sur tout ce qui nous est étranger.

¹ Dictionnaire Larousse, op cit P98

² CUQ Jean. Pierre, 2003 « *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde* ». Edition : PENCREAC'H Jean, Paris, p 147.

³ FRIBOURG Jaques. 1978, « *La linguistique* », vol.14, fasc. 2, livre-rare-book.com, p.104.

L. PORCHER affirme que « *toute langue véhicule avec elle une culture dont elle à la fois la productrice et le produit* »¹, GALISSON précise que « *C'est en tant que pratique sociale et produit sociohistorique que la langue est imprégnée de culture* »², et ABDALLAH PRETCEILLE M. note : « *L'interrelation de la langue et de culture est depuis longtemps reconnue par les ethnologues comme un point d'ancrage de l'enseignement de toute langue vivante (...) le culturel sous-entend le linguistique et réciproquement* »³. Ces réflexions nous mènent à affirmer que la langue et la culture sont intimement liées, elles sont indissociables, chaque langue reflète sa propre culture et la culture est le transporteur de la langue.

4. Cultures : savante ou anthropologique :

Nous trouvons nécessaire de distinguer les deux composantes fondamentales de la culture dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères et de faire la différence entre la culture savante ou cultivée et la culture anthropologique. La culture savante selon Robert GALISSON ou la culture cultivée selon Louis Porcher correspond à des savoirs qui touchent la littérature, les arts, l'histoire, la musique, etc. Elle occupe une place importante dans une société. C'est la conception la plus ancienne de la culture en classe du FLE qui correspond beaucoup plus à la littérature, les grands événements, les réalisations artistiques etc. Elle a été pour longtemps le seul modèle enseigné. Mais, cette culture ne correspond pas aux besoins des apprenants d'une langue étrangère. L.PORCHER a mis l'accent sur l'importance de la culture anthropologique dans l'enseignement du FLE.

Selon lui, la culture anthropologique correspond à la manière dont les indigènes « *voient le monde, la façon qu'ils ont de se comporter dans telle situation, ce qu'ils croient, leurs représentations de l'étranger, leur image de l'interculturel* »⁴. Cette culture savante est en quelque sorte une arme que tout apprenant d'une langue étrangère doit posséder. Mais il a d'avantage besoin d'une culture anthropologique. Il s'agit d'acquérir une culture comportementale. C'est cette culture dont Porcher montre l'importance car ce sont les pratiques culturelles qui marquent les comportements et les conduites ce qui manque aux étrangers désireux de communiquer dans la mesure où elle offre aux apprenants étrangers assez d'informations sur les indigènes qui seront utiles en cas de contact direct avec eux.

¹ PORCHER Louis, cité par DEMOUGIN Françoise ., « *Approche culturelle de l'enseignement* ». In tréma [en ligne], consulté le 30 avril 2018. URL : trema.Revues.Org/476.

² GALISSON Robert, 1991 « *De la langue à la culture par les mots* », Paris : CLE international, , p.119

³ ABDALLAH- PRETCEILLE., cité par KENOUA S., « *Culture et enseignement du français en Algérie* », in synergie Algérie, p.185-190.

⁴ PORCHER Louis, 2004 « *L'enseignement des langues étrangères* », Paris: Hachette, p55

5. La compétence culturelle

Selon Abdallah PRETCEILLE : « *la connaissance des différents cultures (dimension ethnographique), [...] une analyse en terme de structures et d'états* ». ¹L'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas dans l'acquisition d'une valise linguistique, mais plutôt il nous offre l'ouverture sur une autre culture qui nous est étrangère. « *Le savoir relatif aux modes de vie, aux schèmes, aux valeurs et aux croyances diverses de la communauté linguistique* ». ²

Pour communiquer en langue étrangère, il faut qu'il ait cette aptitude de connaître les différentes connaissances de la langue dans ses dimensions linguistique et culturelle. L'acquisition d'une compétence pertinente dans une société étrangère n'est plus contestée. Aujourd'hui dans l'enseignement d'une langue étrangère, enseigner une langue et une culture c'est apprendre à l'apprenant d'accepter et de respecter autrui pour se faire respecté réciproquement. D'ailleurs, apprendre à parler la langue étrangère n'est qu'un pont qui nous unit aux autres et non pas se convertir à sa culture à vrai dire ; on peut être attiré par l'une de ses composantes sans que cela nous fasse perdre notre authenticité. Alors que, la classe de la langue serait le lieu où s'affrontent deux systèmes culturels, celui de la culture et celui de la langue étrangère ou la culture cible.

Cette affrontations amène l'apprenant à connaître et à dégager un certain nombre de valeurs et de représentations qui caractérisent un groupe par rapport à l'autre, ces valeurs peuvent être de grandes qualités humaines ce qui ne perturbe pas son éducation, au contraire, cela peut permettre d'avoir des mœurs et des valeurs éternelles.

D'après G.ZARAT, la compétence culturelle est : « *l'ensemble d'aptitudes permettant d'explicitier les réseaux de signification implicite, à partir desquelles se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée* » ³. De ce fait, la notion de compétence culturelle définit le statut de l'individu et son appartenance à un groupe social donné et elle donne son image et toute une vision sur sa personne.

¹ ABDALLAH-PRETCEILLE et Louis, Porcher, « *Education et communication interculturelle* », édition PUF, P.32

² Cité par NECIRI, SOUMIA.: Op. Cit, p.03

³ ZARAT, GENEVIÈRE, cité in A.BLONDEL et ai, « *Que voulez-vous dire compétence culturelle ?* », éd. DUCULT, 1998, p.8

Ces dernières cultures dont on parle ne sont certainement pas suffisantes pour la possession d'une compétence culturelle. Il y'a évidemment plusieurs critères qui entrent en jeu. Commençons par parler des composantes nourricières du statut social de la personne : De prime abord, l'identité est un facteur majeur qui contribue énormément dans la construction de l'ensemble des images culturelles de l'apprenant. Ensuite, il ne faut pas oublier de rappeler que la région dans laquelle on vit maintient ses propres rituels, ses propres habitudes et ses propres façon de voir les choses , tout cela influe sur sa vision du monde. Ainsi, cet individu reste toujours nourri de la culture dans laquelle il vit.

LOUIS Porcher affirme que : « *pour être complète, une compétence culturelle doit inclure une compétence interculturelle* »¹ , un apprenant jugé « compétant » peut mettre en relation les différents systèmes de culture (culture régionale, culture professionnelle, culture religieuse...) il finit par reconstruire sa propre vision tout en sélectionnant et en comparant toutes les sub-cultures qui les entourent dans son bain social ce qui produit sa personnalité Louis Porcher l'affirme « *Une culture est un ensemble, à la fois homogènes et contradictoires d'autres cultures, que l'on peut appeler, de manière neutralisée sub-culture* ». ²

En résumé, la compétence culturelle est conçue comme un ensemble de compétences que l'apprenant d'une langue doit maîtriser afin qu'il soit capable de s'orienter et de s'adapter dans les pratiques culturelles de l'étranger.

¹ -PORCHER Luis .: Op. Cit, , p.60

² PORCHER Luis « *L'enseignement de la civilisation* » in Revue française de pédagogie, p 48

6. Les composantes de la compétence culturelle

CHRISTIEN PUREN multiplie les différentes composantes culturelles

COMPOSANTES	DÉFINITIONS	DOMAINE PRIVILÉGIÉ	ACTIVITÉS DE RÉFÉRENCE	
			langagières	culturelles
1. trans-culturelle	Capacité à retrouver, dans les grands textes classiques, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim), celui qui sous-tend tout l' « humanisme classique » ou encore, actuellement, la « Philosophie des Droits de l'Homme », capacité à reconnaître son semblable dans tout être humain	valeurs (universelles)	traduire	reconnaître
2. méta-culturelle	Capacité à mobiliser les connaissances culturelles acquises et extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos/à partir de documents authentiques représentatifs de la culture étrangère, consultés en classe ou chez soi.	connaissances	parler sur (commenter)	repérer, analyser, interpréter, extrapoler, réagir, juger, comparer, transposer ⁷
3. inter-culturelle	Capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques, en particulier en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'autre, et les mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel	représentations	parler avec (communiquer)	rencontrer, découvrir ⁸
4. pluri-culturelle	Capacité à gérer culturellement le vivre ensemble dans une société multiculturelle	attitudes et comportements	activités de médiation ⁹	co-habiter
5. co-culturelle	Capacité à adopter et/ou créer une culture d'action commune avec des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun.	conceptions ¹⁰		co-agir

Source : Christian PUREN « "La compétence culturelle et ses composantes ». Article publié par "Préambule" du Hors-série de la revue Savoirs et Formations n° 3 pp. 6-15

7. Le discours culturel: une notion problématique

Comme souligne Pothier, «dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la langue est à la fois le moyen et la fin de la formation»¹, ce qui rend complexe et difficile ce processus dans les différents contextes sociolinguistiques et culturels.

¹ POTHIER Robert-Joseph (2003), « Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues », Paris/Gap : Ophrys, p20.

Apprendre une langue étrangère signifie bien sûr «s'initier à une nouvelle culture, découvrir un monde de valeurs et d'habitudes inconnues qu'il s'agit d'appivoiser et de respecter»¹.

Alors, l'enseignement d'une langue étrangère, sans prendre en considération l'importance de la compétence culturelle chez les apprenants, semble poser problème. Dans ce sens, Andersen nous rappelle que «langue et culture: jamais l'une sans l'autre».² Mais, l'une des difficultés qu'on peut constater dans la didactique des langues (étrangères) est de s'entendre sur le sens du mot «culture», souvent considéré comme mot «fourre-tout». Pour M. BYRAM (cité par NARCY-Combes) :

La culture recouvre un domaine idéologique regroupant les valeurs et croyances propres à un groupe, un domaine documentaire englobant les productions intellectuelles ou artistiques, les informations explicites sur le pays, historiques, géographiques, contemporaines, et un domaine social, concernant le mode de vie, les interactions verbales et non verbales - nature des relations sociales, rôles propres à chaque sexe et à chaque génération.³

Alors qu'il y a de l'ambiguïté conceptuelle pour le terme de «culture». Pour BEACCO, ces deux termes ont été communément sollicités et impliqués en didactique « [...] pour désigner ce qui, dans l'enseignement des langues, concerne autre chose que la langue: les genres de vie, les mœurs, les caractéristiques de l'organisation des sociétés humaines»⁴. Pour Van Lier, la culture et la langue se forment, se développent et se négocient. Cette conception basée sur le concept de Bruner (, cité par DEPOVER) pour qui «la culture donne forme à l'esprit». Pour lui, «la culture façonne l'esprit des individus et les significations sont toujours culturellement situées»⁵ (Ibid.). Il en conclue que la culture a évidemment une influence majeure sur le système de connaissance.

¹ TELLIER, Maxime. (2009). «Enseigner les gestes culturels». *Le Français dans le Monde* ». N°362, pp. 19-21.

² Andersen, Hanne Leth (2009). «Langue et culture: jamais l'une sans l'autre. *Synergies Pays Scandinaves*». N 4, pp.79-88.

³ NARCY-Combes, M.-F. (2005). « Précis de didactique. Devenir professeur de langue ». Paris: Ellipses. p 76

⁴ BEACCO, Jean-Claude., (2000). « Les dimensions culturelles des enseignements de langue ». Paris: Hachette. P23.

⁵ DEPOVER Christian & al, (2007). « Enseigner avec les technologies: favoriser les apprentissages, développer des compétences ». Québec: Presses de l'Université du Québec. P 23

8. Didactique des langues-cultures

Selon Françoise DEMOUGIN : «*ce qui distingue, la didactique des langues des autres didactiques c'est qu'elle fait de la langue un objet d'enseignement et d'apprentissage et considère en cette dernière l'existence d'une dimension culturelle*»¹. Nous savons bien que l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère et sa culture constitue un sujet didactique toujours d'actualité qui soulève naturellement des questions d'ordre éducatif, social, ethnique et sans doute religieux. (PHILIPPS, cité par DERVIN). D'après C. PUREN :

L'enseignement de «langue-culture» (PUREN), devient problématique et complexe pour des enseignants et à travers des manuels, supports pédagogiques dans la mesure où la culture étrangère à enseigner doit forcément s'adapter à des situations didactiques variées et le problème devient plus difficile lorsqu'il faut enseigner une «langue-culture» à des apprenants linguistiquement-culturellement variés et éloignés.²

Jusqu'aux années 1970, les manuels du FLE sont généralement restés focalisés sur l'acquisition du système linguistique, de la grammaire et des fonctions communicatives (dans les manuels basés sur la méthode SGAV), sans attribuer explicitement un rôle à la culture. Depuis des années 80, avec l'arrivée des approches communicatives et puis en 2001 avec l'approche actionnelle, nous remarquons que la culture attire une attention particulière en didactique des langues étrangères. Dans cette perspective, l'enseignement/apprentissage des langues, la culture devient à la fois une finalité et un moteur visant directement ou indirectement la rencontre de l'autre (la culture étrangère) et par conséquent le questionnement de Soi face à cette identité.

9. Méthodologie d'analyse du discours culturel

On ce qui concerne l'analyse de discours didactique, C. PUREN³ nous explique qu'il :

faudrait relever les caractéristiques des discours existant dans les textes, les rapports sociaux des personnages, les images (censurés parfois dans le manuel vendu sur le terrain) et les activités proposées, nous les avons déconstruites pour analyser d'une perspective quantitative la distribution des éléments culturels/métaculturels présents dans *Alter égo +1* afin de déterminer le discours dominant du manuel. Pour cela, nous avons utilisé le cadre théorique de certaines approches d'enseignement de la culture et

¹ DEMOUGIN, Françoise. (2008). «*Continuer la culture: le littéraire et le transculturel à l'œuvre en didactique des langues*». *Ela. Études de linguistique appliquée*, N 152, pp. 411-428.

² PUREN, Christian. (2014). «*La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle* ». *Une problématique didactique Intercâmbio*, Volume 7, pp. 21-38.

aussi les grilles d'analyse génétique de l'approche communicative et de la perspective actionnelle de.¹

10. Le texte

Le texte est défini selon Bakhtine comme : « *Concept souvent élargit à des pratiques signifiantes qui utilise d'autres codes ou d'autres langages, qui ne sont pas des langues naturelles* ». ²Pour mieux comprendre la définition de Bakhtine, on peut dire que le texte c'est un ensemble cohérent des codes ; ces derniers représentent des messages linguistiques s'adressant aux apprenants pour développer des compétences linguistiques et langagières chez eux. D'après le dictionnaire français le Robert : « *Le texte regroupe les termes, les phrases qui constituent un écrit, une œuvre* ». ³J.M.Adam a défini le texte comme :

Une suite de phrases syntaxiquement correctes et écrites selon des règles de cohérence inter phrastique .un texte est conformé de plusieurs types de texte de même nature, il concrétise une forme d'un ou plusieurs types de textes qu'ils le définissent. Mais un texte peut être formé d'un type de texte unique (très rare).⁴

10.1. Typologie textuelle

En langue française il existe plusieurs types de textes nous les citons d'abord :

- ❖ **Texte argumentatif** : Il a pour fonction de base de convaincre quelqu'un en utilisant des arguments, des verbes d'opinions ou de lui faire agir sur l'autre pour adapter un comportement, « *Il cherche à démontrer une théorie ou une hypothèse en présentant une suite logique de faits, d'arguments constituent un raisonnement* ». ⁵

Il consiste aussi à persuader sur un public.

- ❖ **Texte explicatif** : il sert à expliquer un fait et de démontrer les mécanismes en jeu, en indiquant les causes et /ou les conditions de fonctionnement ou de réalisation, comme il affirme Barth : « *Les mécanismes en jeu, indiquent les causes et /ou les conditions de fonctionnement ou de réalisation* ». ⁶Le texte explicatif a pour vocation de transmettre un savoir précis aux lecteurs.

¹ PUREN, Christian. (1998). «*Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures*». ÉLA, N 109, pp. 9-37.

² BAKHTINE, Mikhaïl., 1984 [1952-1953]), « *Les genres du discours* », Esthétique de la création verbale, Paris, Gallimard.

³ Le Robert, dictionnaire historique de la langue française .1993, p 996, 997

⁴ ADAM, Jean.-Michel., 2010, « *L'émergence de la Linguistique Textuelle en France : entre perspective fonctionnelle de la phrase, grammaires et linguistiques du texte et du discours* », Revista Investigações, 23, p. 39-40.

⁵ Type du texte, Htm, file:/poste 002/d/type de texte.WWW.google.fr.Consulté le :8/04/2022.

⁶Type du texte, op cit.

Il s'agit d'explicitier un élément du texte auquel l'auteur choisit de donner du relief. L'explicitation peut également être importante pour la compréhension de la suite du texte. Pour reconnaître un texte explicatif, on peut repérer certains indicateurs: L'utilisation du présent de vérité générale, d'un champ lexical précis et spécialisé, un point de vue externe et assez effacé. Le texte explicatif est une structure où il porte des phrases à la forme suivante : une phrase explicative et parfois conclusive.

❖ Texte dialogué

« *Quand il y a un échange de paroles directes et à haute voix entre personnages, on dit que c'est un dialogue. Il peut se situer dans un récit afin de le rendre plus vivant.* »¹ Il est dominé dans les pièces théâtrales et l'entrevue... Le type dialogué est une structure où il contient une phrase d'ouverture et suivi d'un corpus interactif et clôturé à la fin, comme on trouve aussi dans le type dialogué : un monologue et une conversation entre plusieurs personnes. L'intérêt de cette typologie est bien évidemment, c'est de répondre à un certain nombre de questions qui permettent de dégager, ce qui est commun entre les textes appartenant au même type. Cela nous conduit à construire un plan Mental et abstrait qui facilite la lecture et l'écriture des textes.

❖ Le texte narratif

« *Il sert à raconter une histoire (qu'elle soit réelle ou non) avec un commencement des éléments modificateurs et un dénouement.* »²

Le texte narratif se pose de trois étapes qui sont les suivantes :

- Situation initiale : (le commencement des événements).
- Déroulement des événements : la situation de crise et de nœud.
- Situation finale : ou on trouve généralement la résolution de problème posé.

Selon Michal Adam ; Le texte narratif est une structure formée en cinq étapes : situation initiale, complication : action, résolution et situation finale.

¹ BEL ABBAS Nabi Azzedine, « *Typologie de textes méthodes à l'intention des enseignants de langue française* », Palais livre 2002, P28.

² BEL ABBAS Nabi Azzedine, op cit.

❖ Texte descriptif

« Il sert à présenter l'organisation d'une structure ou le déroulement d'un phénomène »¹. Ensuite, « Il permet au lecteur de voir et d'imaginer des personnages, des objets comme s'il participait lui-même à l'action ».² Le type descriptif est une structure ou un sujet posé qui peut être un objet d'un événement.

10.2. Les types de culture

❖ Culture classique ou humaniste

La culture classique ou la culture humaniste constituerait un fonds culturel important où puisent les personnes cultivées. Dans le cadre de la rédaction d'un test sur la culture générale, BIELANDE ne souligne que : « la définition de la culture générale qui a semblé réunir le plus de suffrages est celle qui s'inspire du classicisme de nos pères: mythologie grecque, religion, littérature, peinture, musique et enfin, pour actualiser quelque peu le concept, cinéma »³. Cette culture classique que d'aucuns appellent humaniste demeure pour plusieurs la voie royale, voire la seule voie pour devenir vraiment cultivés. HAROUEL dira que : « le terme « cultivé », contrairement au terme « culture », a gardé sa signification et que celle-ci « constitue de ce fait notre guide pour retrouver le sens vrai du mot culture »⁴.

Pour lui, la culture est celle qui renvoie au sens classique. MELANÇON écrira à propos des livres classiques que : « toute personne cultivée les connaît, -les a lus, peut les citer, reconnaître les allusions qui leur sont faites, les situer dans l'histoire de la littérature ».⁵

Autrefois, la littérature classique avait une plus grande place dans la culture générale. Fréquenter, par exemple, les œuvres d'Homère, Ésope, Eschyle, Sophocle et Euripide faisait partie intégrante de la formation classique.

¹Type du texte. Op.cit.

² BEL ABBAS Nabi Azzedine .op.cit. Palais delivre2002, p34.

³ BIÉLANDE Pierre (1991). « 300 questions tests de culture générale », Allier (Belgique): Marabout, coll. « Marabout Service », nO 1481, coll. « Challenge Plus », 320 p.

⁴ HAROUEL Jean-Louis (1994/2002). « Culture et contre-cultures », Paris: Presses universitaires de France, coll. « Quadriga », 329 p.

⁵ MELANÇON Robert (2004). « Qu'est-ce qu'un classique québécois? », Montréal: Éditions Fides et Presses de l'Université de Montréal, 64 p.

Au Québec, avant la Révolution tranquille, la culture générale était basée en grande partie sur une connaissance approfondie de l'Antiquité, sur la maîtrise du grec et du latin. Les collèges classiques étaient le lieu de développement de cette culture.

La littérature y tenait une place privilégiée. La culture classique est expressément liée à l'Antiquité gréco-romaine; toutefois, d'autres auteurs y sont aussi inclus: ceux qui, à partir de la Renaissance, ont produit des œuvres reconnues encore aujourd'hui, comme Dante au XIVe siècle de la Renaissance italienne, Villon au XVe, Rabelais au XVIe, voire les grands auteurs des siècles suivants tels que Molière au XVIIe, Voltaire au XVIIIe et Rimbaud au XIXe. La connaissance des grands textes religieux, comme la Bible et le Coran, relève également de cette culture.

❖ La culture scientifique et technique

Aujourd'hui, il est possible de considérer que la culture scientifique soit liée à la culture générale. Cela n'a cependant pas toujours été le cas, comme plusieurs le constatent (par exemple, ROSMORDUC et (E)CHAT,). Cette inclusion de la culture scientifique dans la culture générale appellerait, selon KERLAN, une « *refondation* »¹ de celle-ci sur de nouvelles bases.

Appuyées sur cette déclaration, les cultures scientifique et technologique font désormais partie du paysage scolaire québécois en matière de culture générale, côtoyant les arts ou la culture littéraire (BOULAD-AYOUB, Commission d'étude sur l'avenir de l'Université Laval,; Office québécois de la langue française,). La Commission d'étude sur l'avenir de l'Université Laval, en ayant à l'esprit la personne cultivée, « *voit mal comment quelqu'un qui n'a jamais fait de mathématiques pourrait prétendre être une personne instruite, ne serait-ce qu'en raison de l'importance primordiale de cet instrument dans une foule de disciplines* »². Vacher, professeur de philosophie, adhère à l'idée qu' : « *une culture mathématique fait partie de la culture générale* »³.

¹ KERLAN, Alain (200). « *Que faut-il enseigner? Lignes de partage* », dans KERLAN Alain, DEVELA y Michel, LEGRAND Louis, FAVEY Éric (dir.), *Quelles école voulons-nous ? Dialogue sur l'école avec la Ligue de 264 l'enseignement*, Issy-les Moulineaux: ESF éditeur, coll. « *Pratiques et enjeux pédagogiques* », nO 39, p. 18-49.

² BOU LAD-AYOUB Josiane (1991). « *Le nouvel honnête homme* », *Philosopher*, nO II, p. 93-97.

³ VACHER Laurent-Michel (1998). « *Les mathématiques: une pièce maîtresse de la culture. Conférence de clôture au 41 e congrès de l'Association mathématique du Québec* », *Bulletin de l'Association mathématique du Québec*, vol. 38, nO 4, décembre 1998, p. 31-41.

Pour RIOPEL, la culture générale comme « *ensemble des savoirs littéraires et scientifiques [...] partagé par une communauté d'individus* » est un « *idéal d'une culture d'élite savante, humaniste et honnête, [qui] s'est poursuivi jusqu'au 20^{ième} siècle* »¹.

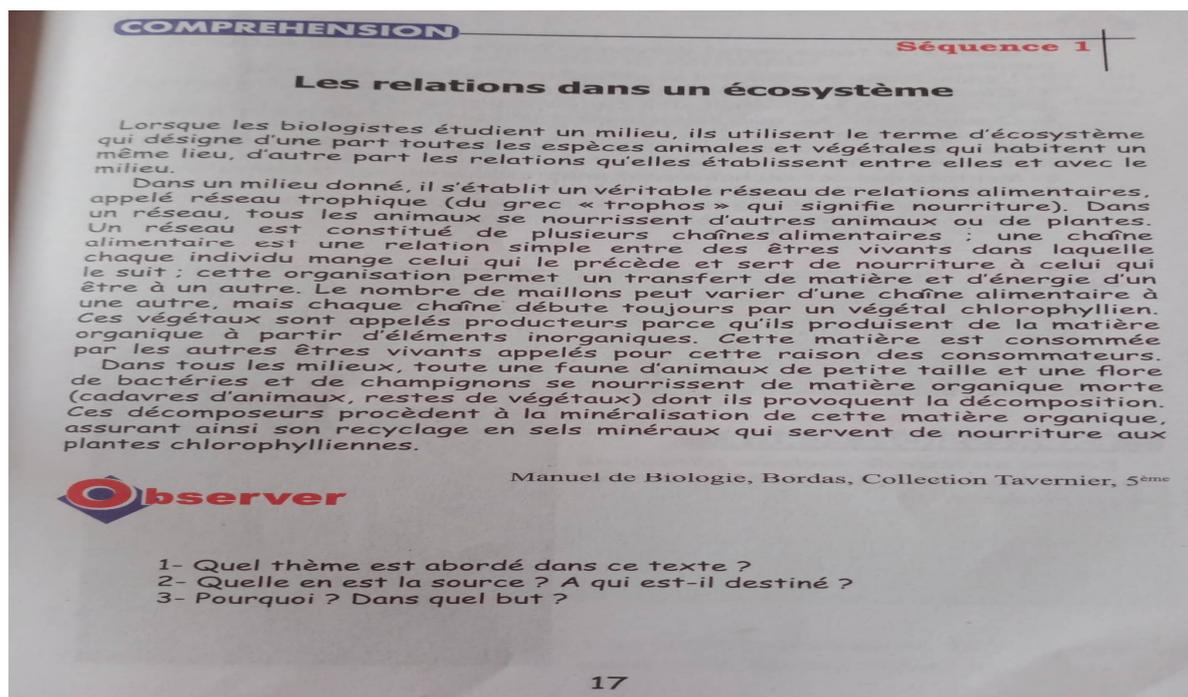
11. Analyse culturelle du manuel scolaire

Notre étude dans cette partie consiste à mettre en lumière l'aspect culturel dans le manuel scolaire de la deuxième année secondaire en se référant à deux éléments dans le livre tels que les textes et les images. Notre référent serait toujours la culture et sa dimension dans l'apprentissage. Dans notre manuel, nous pouvons compter 39 textes écrits par des auteurs faisant partie à des cultures différentes vu l'appartenance et la nationalité, cette variété est un point fort dans le manuel.

Contexte pratique

1. L'analyse culturelle des textes

1.1. Analyse de la culturelle scientifique



Pour mener à bien notre analyse, nous avons choisi quelques supports pour les mettre en question. Le texte qui nous a interpellé « **les relations dans un écosystème** », dont la source « *manuel de Biologie, Bordas, Collection Tavernier 5^{ème}* » qui est destiné aux élèves de la 2^{ème} année secondaire dans le domaine de la biologie. L'auteur explique dans ce texte

¹ RIOPEL Richard (1991). « *La philosophie des sciences et la métamorphose de la culture générale* », Philosopher, nO II, p. 99-108.

l'écosystème qui désigne toute les espèces animales et végétales qui habitent au même lieu qui entretiennent des relations entre elle et avec le milieu. Il a abordé un thème scientifique, il se compose de trois paragraphes. D'abord il a défini le terme écosystème dans le domaine de biologie, ensuite il a expliqué le réseau trophique et leur constituteur qui est la chaîne alimentaire et enfin, il a montré le recyclage de la nourriture de la faune¹ et la flore².

Thème	Les indices culturels
Scientifique	Ecosystème désigne toutes les espèces animales et végétales .
	les relations alimentaires appelées réseau trophique .
	Un réseau est constitué de plusieurs chaînes alimentaires .
	Chaque chaîne débute toujours par un végétale chlorophyllien .
	Ces végétaux sont appelés producteurs .
	Toute une faune d'animaux de petite taille et une flore de bactérie et de champignons se nourrissent de matière organique morte.

Nous avons remarqué que le texte est riche de lexique scientifique ce qui offre aux apprenants une nouvelle culture scientifique pour eux. Ces indices culturels sont en relation avec la biologie puisque le projet étudié est intitulé concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque. Ce discours didactico-culturel est extrait du manuel de biologie, Bordas, collection Tavernier, 5^{ème}. Le texte étudié et analysé nous a montré que c'est un discours didactique qui a pour objectif d'enrichir le bagage linguistico-scientifique de l'apprenant. Parmi ces indices scientifiques : les relations dans un écosystème, réseau trophique, espèces animales et végétales, chaîne alimentaire et recyclage. Nous avons constaté que ces indices présentent une culture étrangère dans le domaine biologique qui sert à l'apprenant de découvrir les relations alimentaires (nourriture) chez les espèces animales et végétales habitant le même lieu.

¹ **La faune** désigne la vie animale vivant dans une zone géographique donnée.

² **La flore** désigne la végétation naturelle, y compris les plantes.

1.2 Analyse de la culturelle sociale

Texte : 2

Parrainer un enfant du bout du monde

Parvati a 7 ans. Il y a encore quelques mois, elle était comme ces 500 millions d'enfants du Tiers-Monde qui ne savent ni lire, ni écrire. Aujourd'hui, Parvati prend chaque matin le chemin de l'école, dans son village indien. Parvati sait qu'elle doit cette chance d'aller à l'école à la générosité de sa marraine de France, à laquelle elle envoie parfois des dessins et même des lettres écrites de sa main. C'est sa façon de la tenir au courant de ses progrès.

Si Parvati a trouvé une marraine qui a accepté de lui offrir l'école, c'est grâce à l'association Aide et Action, fondée en 1981 par Pierre-Bernard LE BAS. Après deux années de coopération en Inde, ce jeune diplômé d'HEC a l'idée de former une association "loi de 1901" pour venir en aide aux enfants du Tiers-Monde qui sont trop pauvres pour pouvoir aller à l'école. Il lance en France l'ingénieux système du parrainage personnalisé. Chaque parrain s'engage à verser 100F par mois, il reçoit alors un dossier de présentation de son filleul, avec sa photo. Puis, deux ou trois fois par an, l'enfant donne de ses nouvelles, en envoyant quelques mots et des dessins. L'instituteur ajoute un bref commentaire sur ses progrès. Le parrain peut également écrire, envoyer des cartes postales et des photos à son filleul, s'il le désire.

Parvati sait aujourd'hui que, grâce au parrainage, elle pourra suivre toute sa scolarité primaire.

Depuis sa création, Aide et Action a déjà permis à plus de 31 000 fileuls en Inde, au Kenya, au Rwanda et au Togo d'aller à l'école primaire dans de bonnes conditions : construction ou rénovation d'écoles, formation des maîtres, fourniture de matériel scolaire... Mais son action ne s'arrête pas là. Le parrainage permet aussi d'agir sur l'environnement de l'enfant : eau potable, santé, alphabétisation des parents...

Aujourd'hui, Parvati a enfin l'espoir de voir sa vie changer. Mais elle a encore un souhait dont la réalisation la rendrait vraiment heureuse : ce serait de pouvoir un jour emmener avec elle à l'école sa petite sœur, condamnée par la pauvreté à rester à la maison. Si vous acceptez de parrainer un enfant du bout du monde, c'est peut-être cette petite sœur que vous aiderez. Pensez à elle!

Bruno MEURA

Aide et Action
78/80, rue de la Réunion 75020 PARIS.
Tél. (1) 43.73.52.36.

PARVATI ET SA PETITE SŒUR

Ce texte intitulé « *parrainer un enfant du bout du monde* » c'est un texte argumentatif écrit par Bruno MEURA. C'est un article de presse accompagné par deux photos en noir et blanc : la première a pour titre « Parvati et sa petite sœur » tandis que la deuxième présente des enfants Indiens. Le texte se compose de cinq paragraphes mis en colonnes.

Le thème de cet article est « *parrainer un enfant dans le monde* » c'est un environnement qui aide les enfants démunis à poursuivre leur scolarité. C'est un aspect culturel qui caractérise la société française, en particulier, dans le domaine de l'équilibre familial ce qui est mis en question dans cet article à travers le parrainage et/ou le mariage, un enfant peut avoir la dilution d'un homme/femme.

Thème	Les indices culturels
Social	Il lance en France l'ingénieux système du parrainage personnalisé.
	Parvati sait aujourd'hui que, grâce au parrainage, elle pourra suivre toute sa scolarité primaire.
	Le parrainage permet aussi d'agir sur l'environnement de l'enfant.
	C'est grâce à l'association « Aide et Action », fondée en 1981 par Pierre-Bernard LE BAS.
	Parvati sait qu'elle doit cette chance d'aller à l'école à la générosité de sa marraine de France.

La société française est connue par des traditions qui la caractérisent par rapport à d'autres sociétés comme le système de parrainage que les apprenants algériens ignorent.

Ce texte est pour eux une découverte sur des réalités inconnues qui demandent beaucoup de réflexion de leur part en vue de pouvoir les comprendre. Même si cet acte fait signe de générosité, il ne l'est pas pour une société musulmane comme celle des apprenants échantillons. Malgré ce fait culturel qui incite aux valeurs humaines telles que la générosité et la solidarité mais notre religion insiste sur la complémentarité familiale où l'enfant doit vivre avec sa propre famille, selon les textes sacrés du Coran : « *أَدْعُوهُمْ لِأَبَائِهِمْ* » هُوَ أَفْسَطُ عِنْدَ اللَّهِ فَإِنْ لَمْ تَعْلَمُوا آبَاءَهُمْ فَاِخْوَانُكُمْ فِي الدِّينِ وَمَوَالِيكُمْ وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُمْ بِهِ وَلَكِنْ مَا تَعَمَّدَتْ قُلُوبُكُمْ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَحِيمًا سورة الأحزاب الآية 5¹

En français « *appelez-les (fils adoptifs) par (les noms de) leurs pères, c'est plus juste auprès d'Allah. Mais si vous ne connaissez pas les (noms, appelez-les) de leurs pères, vos frères dans la foi et Mawlikom (vos esclaves libérés). Et il n'y a aucun péché sur vous si vous commettez une erreur, sauf en ce qui concerne ce que votre cœur a délibérément l'intention de faire. Et Allah est pardonneur et miséricordieux.* »²

¹ سورة الأحزاب الآية 5

² Surate : Al-Ahzab, partie (21)- page (418).

1.3. Analyse d'une culture régionale :

EXPRESSION ECRITE Séquence 1

Éloge de la vie bédouine



O toi qui comprends l'homme brûlant d'amour pour la vie citadine et blâmes l'ami des solitudes du désert,
Ne jette pas le discrédit sur les tentes mobiles et ne réserve pas tes éloges aux habitations d'argile et de pierre.
Si tu savais la valeur de la vie bédouine, tu me comprendrais,
Mais tu l'ignores : que l'ignorance engendre de maux !
Si tu avais un matin, au Sahara, gravi une dune, véritable tapis de sable où les graviers scintillent de perles,
Si tu t'étais promené dans le jardin d'une oasis où la multitude variée des fleurs aux parfums enivrants offre un spectacle enchanteur,
Tu aurais respiré la délicieuse brise qui dilate le souffle, pur des souillures de la ville.
Si au matin d'une nuit apportant à la terre une rosée abondante,

tu avais un sommet d'où le regard s'étend à l'infini, tu aurais perçu à tous les points de l'horizon les hordes d'animaux sauvages paissant des arbrisseaux aux plus vives senteurs.
Ah ! la belle hâte ! plus de chagrin au cœur en mal d'amour,
Plus de tourment pour l'esprit angoissé !
Le jour du départ, quand nos litières rangées sont solidement arrimées sur les chameaux, on croirait voir des coquelicots humides de pluie.
Les vierges s'y abritent ; elles y ont pratiqué des ouvertures qu'elles hurlent de leurs noires prunelles ;
Derrière viennent les chameliers modulant une cantilène plus troublante que la musique de la flûte, de la harpe et du tympanon.
Nous montons des coursiers de race que nous faisons galoper. Des caparaçons parent leurs croupes et leurs flancs. Nous pourchassons l'antilope et la gazelle et les rattrapons de loin ; elles ne peuvent rivaliser avec nos chevaux aux muscles saillants.
Nous partons de nuit rejoindre la tribu installée dans des campements impeccables.

Émir Abdelkader, *Anthologie maghrébine*, Hachette, 1965

1/A la manière de l'Emir Abdelkader, faites l'éloge d'une personne héroïque, d'un comportement humain noble ou d'une action remarquable. Au choix
2/A votre tour, rédigez un plaidoyer pour la protection et la sauvegarde du patrimoine national : site historique, architectural ou archéologique.

60

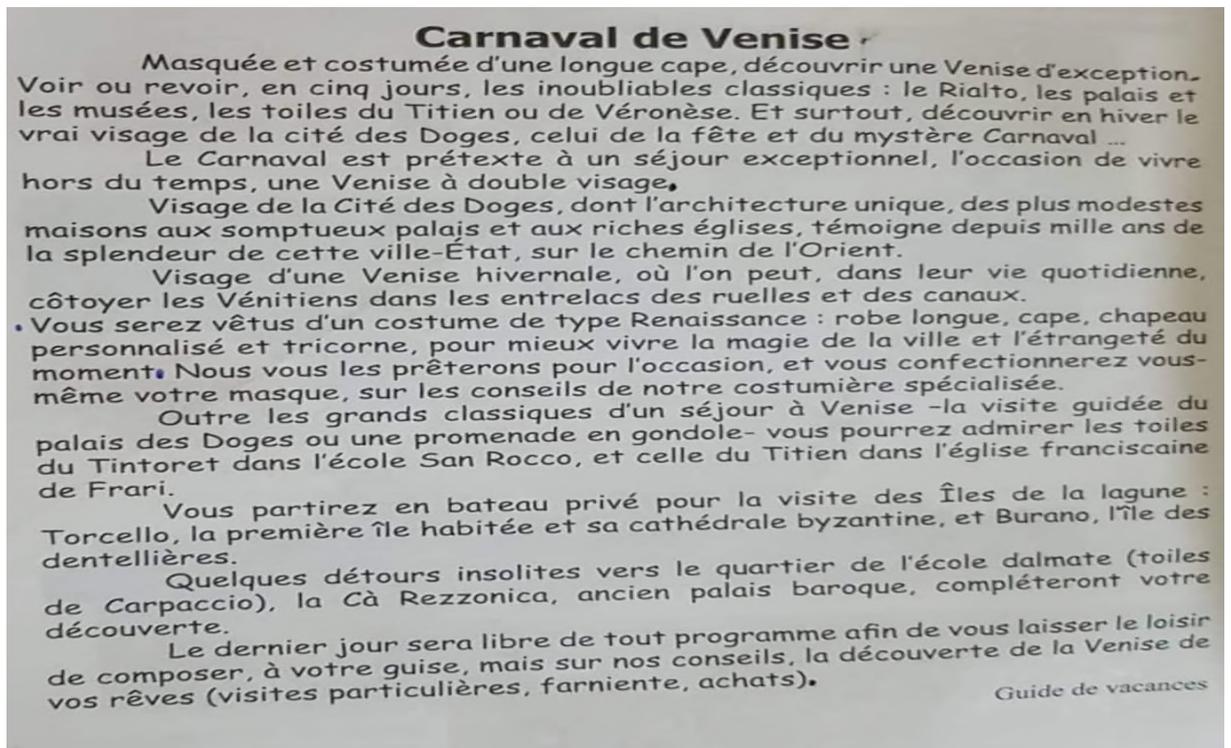
Le troisième texte intitulé « *Eloge de la vie bédouine* » page 60 est écrit par l'Emir Abdelkader extrait d'anthologie maghrébine Hachette, 1965. Il se compose de treize (13) paragraphes, décrivant la faveur de la vie bédouine par rapport à la vie citadine. Il nous a expliqué la vraie image des nomades. La simplicité et la générosité du Sahara a fait vibrer le sentiment de l'Emir Abdelkader pour écrire ce texte et le fait d'insérer un texte écrit par un personnage honoré comme lui dans le manuel du FLE, est un acte de valorisation de l'identité nationale. Cet extrait est proprement algérien et sa culture se manifeste par ces indices : Sahara, vie bédouine, habitation d'argile et de pierre, désert.

<p align="center">Les repères de la dimension culturelle Nationale</p>	<p align="center">Discours relevés</p>
<p>Les expressions désignant les coutumes de nos ancêtres</p>	<p>« [...] quand nos litières rangées sont solidement arrimées sur les chameaux »</p> <p>« [...] les chameliers modulant une cantilène plus troublante que la musique de la flûte, de la harpe et du tympanon.</p> <p>« Nous moutons des coursiers de race que nous faisons galoper [...] nous pourchassons l'antilope et la gazelle et les rattrapons de loin [...] »</p> <p>« Nous partons de nuit rejoindre la tribu installé dans des campements impeccables »</p>
<p>les expressions marquant la pudeur des femmes sahariennes.</p>	<p>« les vierges s'y abritent ; elles y ont pratiqué des ouvertures qu'elles ourlent de leur noires prunelles »</p>

A travers ces signes socioculturels, nous avons constaté que la culture nationale se présente dans ce texte qui relie l'apprenant algérien à son environnement culturel pour avoir une image sur la vie de nos ancêtres. L'Emir Abdelkader éloge la vie bédouine par rapport à la vie citadine. Le nom de bédouin vient du mot arabe « badiya » qui veut dire désert, les Bédouins sont traditionnellement des nomades. Cette errance est écrite dans leur histoire et leur culture. La vie des Bédouins est tellement simple et belle elle semble être mieux que la vie citadine. Ils utilisent tout qui est utile, c'est un peuple qui s'adapte à son environnement. Les femmes effectuent la majeure partie du travail, tandis que les hommes socialisent et planifient pour le groupe. La culture matérielle des Bédouins est limitée ; leurs tentes sont leurs biens principaux et les animaux sont très importants pour leur mode de vie nomade.

Analyse de la culturelle folklorique

Texte 4:



Le dernier texte qui nous interpelle le plus, est un texte descriptif, intitulé « **Carnaval de Venise**¹ » à la page 108. Quand nous avons commencé par l'analyse des éléments périphériques ce qui se fait toujours avant même de se plonger dans la lecture du texte, il y'a la source « **Guide de vacance** » il se compose de huit paragraphes.

L'auteur du texte décrit la fête du carnaval de Venise qui se déroule traditionnellement chaque année en mois du février, en Italie où de belles personnes costumées et masquées déambulent dans les rues de la ville.

Dans ce texte, il s'agit d'une fête traditionnelle italienne qui s'appelle « Carnaval de Venise » c'est un événement culturel qui existe depuis le Moyen-âge qui a pour objectif de renforcer le lien social entre les habitants des quartiers.

¹ **Venise** est une ville côtière du [nord-est](#) de l'[Italie](#), sur les rives de la [mer Adriatique](#). Elle s'étend sur un ensemble de 121 petites [îles](#) séparées par un réseau de canaux et reliées par [435 ponts](#). Située au milieu de la [lagune vénète](#), entre les estuaires du [Pô](#) et du [Piave](#), Venise est renommée pour cet emplacement exceptionnel ainsi que pour son architecture et son patrimoine culturel, qui lui valent une inscription au [patrimoine mondial](#) de l'[UNESCO](#). <https://fr.wikipedia.org/wiki/Venise> consulté le 15/04/2022.

Nous avons touché une culture occidentale qui est étrangère pour les apprenants-échantillons afin de découvrir les traditions Italiennes propres au carnaval.

Thème	Les indices culturels
	Masquée et costumée d'une longue cape, découvrir une Venise d'exception.
	En cinq jours, les inoubliables classiques : le Rialto , les palais et les musées, les toiles du Titien ou de Véronèse.
	Découvrir en hiver le vrai visage de la cité des Doges, celui de la fête et du mystère carnaval.
	Visage de la cité des Doges, dont l'architecture unique, des plus modestes maisons aux somptueux palais et aux riches églises, témoigne depuis mille ans de la splendeur de cette ville-Etat, sur le chemin de l'Orient.
	Vous serez vêtus d'un costume de type Renaissance : robe longue, cape, chapeau personnalisé et tricorne, pour mieux vivre la magie de la ville l'étrangeté du moment.
	Quelques détours insolites vers le quartier [...] découverte.

Les origines du carnaval de Venise

Les origines du carnaval de Venise sont très lointaines, elles datent de 1094, mais ce n'est pas qu'en 1269 que le déguisement est autorisé. Les prémices du carnaval de Venise ont une force sombre pour qui aiment les animaux et le romantisme. En effet, cette fête était l'occasion de s'adonner à des jeux souvent cruels avec les animaux. La galanterie des jeunes freluquets laissait également à désirer.

Ils remirent au goût du jour le « mattacino » un jeu qui consistait, déguisé en clown, à lancer d'œufs remplis de parfum d'eau de rose sur les jolies demoiselles, mais également des œufs pourris sur celles qu'ils ne considéraient pas à leur goût. Malgré les interdictions du gouvernement, le jeu continuait à sévir, aussi bien que le passage des femmes fût un temps protégé par des filets. Heureusement, si vous **réservez un circuit à Venise**, vous vous rendrez compte que le Carnaval de Venise est avant tout basé sur l'échange et la joie, puisque le soir, les théâtres et les maisons de jeux s'ouvraient à tous dans l'anonymat des déguisements. Les vénitiens chantaient et dansaient. Venise devenait alors la ville de la séduction et de la joie de vivre.

Au-delà de l'amusement, cette période était également celle de la liberté d'expression. Il était possible, sous son masque, de critiquer et de se moquer de qui l'ont voulait sans craindre de représailles. Chaque vénitien perdait son identité et devenait alors celui qu'il voulait. C'est en 1980 que le Carnaval de Venise est officiellement et mondialement reconnu. Pendant 10 jours, les touristes affluent, vêtus de masques et se costumes les dissimulant entièrement. Le Carnaval commence avec « Vol du Rat », un cortège de bateaux sur lequel se trouve l'effigie d'un gros rat. Ce dernier finira par exploser, laissant s'envoler fumée et confettis pour donner le top départ aux festivités.

Ce genre de festival est quelque chose de nouveau pour les apprenants-échantillons, sur le plan tradition. Elle leur donne l'envie d'assister à ce genre de fête pour valoriser les échanges cultures puisque nous avons aussi des festivals annuels par exemple « El waada » qui signifie rencontre et rassemblement. Elle se déroule au début de chaque été, elle accueille des milliers de citoyens en provenance de l'intérieur et de l'extérieur du pays pour assister aux différentes activités organisées à cette occasion. Cette manifestation durant laquelle les habitants de la région offrent gîte et couvert aux visiteurs, est également l'occasion pour les retrouvailles des familles et des amis ainsi que pour la réconciliation des personnes en litige. La « waada » accueille, chaque année, plus de dix milles visiteurs qui viennent assister aux jeux de la fantasia et autres concours hippiques et qui voit la participation de cavaliers venus de différentes wilayas du pays, selon les organisateurs de cette manifestation.

Les costumes de Carnaval de Venise

Le costume le plus représentatif du Carnaval de Venise et sans aucun doute « **la bauta** ». Il est composé d'une grande cape noir (le tabarro), d'un couvre-chef en drap noir et d'un tricorne qui rendait l'individu totalement méconnaissable. Seul le masque de céruse couvrant le visage est blanc. Sa forme particulière (la partie qui recouvre le bas du visage pointe vers l'avant) permet à celui qui le porte de pouvoir boire et manger. De plus, cette déformation modifie également la voix, ce qui augmente encore l'anonymat de celui qui le porte. Très utilisé pendant le Carnaval de Venise, il était aussi utilisé par les habitants de la ville lors de sorties discrètes. Ce costume symbolise les débauches et les audaces du carnaval. Les femmes, quant à elles, portaient la « moretta », un masque de velours noir de forme ovale appliqué sur le visage, qu'elles maintenaient par les dents grâce à un l'origine porté par les femmes lorsqu'elles rendaient visite aux nonnes.

2. Analyse de l'image comme discours didactique

Trouver une définition précise de l'image, c'est une tâche difficile. Selon le dictionnaire Encarta (2007, version CD-ROM) donne plusieurs représentations d'images : image médiatique, image mentale, image littéraire, image technique et d'autres. L'image comme signe visuel se présente comme : « *Une modification linguistique de la forme imagine, imagene ; c'est un emprunt au latin imaginem accusatif de imago « image » ce qui imite, ce qui ressemble et par extension tout ce qui est du domaine de la représentation* ». ¹

La définition avancée par Le Petit Larousse illustré est comme suit : « *Image : nom féminin. Représentation d'un être ou d'une chose par les arts graphiques ou plastiques, la photographie, le film, etc.* ». ²

L'image en temps moderne occupe une place privilégiée dans les écoles algériennes et cela exactement ce qui fait prouve le grand nombre d'images utilisées pour l'élaboration de ce dernier .Elle est utilisée surtout pour faciliter la compréhension de certain lexique, ainsi pour acquérir des nouveaux lexiques en langue étrangère.

Elle est le moyen le plus fertile et efficace pour avoir un bagage linguistique, dans n'importe quelle langue et à la transmission des informations quelque soit le publique visé. Selon Martin : « *L'homme moderne reçoit un nombre considérable de message visuels (....) il est donc bon et même urgent qu'il soit capable de les déchiffrer sous peine d'être bientôt un illustre de ce nouveau langage.* » ³ Cela veut dire d'une façon ou d'une autre qu'actuellement le monde est devenu visuel, c'est-à-dire l'homme croit de tout ce qui est concret, alors on est obligé de visualiser (rendre visuel) ce que nos apprenants veulent apprendre. Les possibilités d'utilisation d' limage en classe de FLE sont multiples : BD-image – affiche - publicitaire- photographie- schémas.....

Elle consiste que l'apprenant va réfléchir d'une façon approfondie à partir d'une observation englobante, une lecture de surface et de survol, le dit qui révèle le non-dit.

Donc il s'agit d'une description générale de tout ce que l'apprenant voit. Comme si, il décrit par téléphone une image à une personne qui ne la voit pas .On appelle ça une lecture dénotée, sans faire appel au sens (le sens n'intervient pas).

¹ Le dictionnaire Encarta (2007, version CD-ROM).

² Larousse Dictionnaire historique de la langue française, Paris 2003, p.216.

³ MARTIN Michel, 1982 « *sémiologie de l'image et pédagogie de la recherche* », ©presse universitaire de français, p .169.

Une deuxième lecture connotée : il s'agit d'une lecture analytique et progressive. il s'agit de décrire les éléments du première jusqu'à le dernière plan .l'interprétation des couleurs, des formes géométriques (le cadrage- le degré de l' luminosité, ou d'éclairage (ensemble –américain....)).

Faire le lien et la relation entre l'image et le texte ; c'est-à-dire entre le message iconique et le message linguistique. « *L'image est message visuel dans les significations (ce que l'on voit dans l'image), ou référent, ou élément du réel qui les inspirent.* »¹ Ce contexte montre que l'image est une illustration de la réalité l'image peut être d'une personne, une chose en utilisant des moyens, dans n'importe quel sujet. Par le dessin, la peinture, les schémas...

L'importance de message iconique pour transmettre des messages d'une façon délicate des apprenants.

2- Les différents types de l'image fixe: il est très important de connaître la typologie des images outil pédagogique pour arriver à mieux maîtriser la compréhension de cette notion. Elle peut être fixe ex (peinture, photographie, dessin, affiche....) Ou animé (vidéo, cinéma...).elle peut être aussi crée par des moyens graphiques.

2.1. Les différents types d'image fixe

Il est important de connaître la typologie des images afin de mieux en maîtriser la compréhension.

2.1.1. La peinture

André FELIBIEN, qui a installé ce système rigide concernant la définition de l'art, écrivait dans la préface de ses Conférences de l'année 1667, que « : *la peinture instruit agréablement les ignorants et satisfait les personnes les plus habiles* »².

Dans ce contexte, l'amateur issu de la classe populaire était séduit par l'imitation, par l'illusionnisme, par « *l'effet de vrai* », alors que « *le connaisseur avait la possibilité (le pouvoir ?) d'appréhender l'œuvre de façon plus poussée. Le jugement sur la peinture était devenu un élément clé caractérisant l'identité sociale!..* »³.

¹ Dictionnaire Larousse, Paris 2003, P.776.

² DES AVAUX André Félibien, « *Conférences de l'Académie royale de peinture et de sculpture* », Paris, FREDERIC Leonard, 1667, n. p. in BESTERMAN, Théodore (éd.), *The Printed Sources of Western Art*, Portland, Oregon, COLLEGIUM GRAPHICUM, 1972, 144 p.

³ DEMORIS René, 2000, « *La hiérarchie des gemmes en peinture de Félibien aux Lumières* », in ROQUE, Georges (dir.), *Majeur ou mineur? Les hiérarchies en art*, Nîmes, Jacqueline Chambon, p.60.

2.1.2. Le dessin

C'est une représentation ou suggestion des objets sur une surface à l'aide de moyen graphique .D'après la définition du dictionnaire Larousse : « *Le dessin est la représentation de la forme d'un objet, d'une figure..., plutôt que de leur couleurs* »¹ .On désigne sous l'appellation du dessin : l'illustration-la caricature-la bande dessinée-le dessin d'actualité.

L'illustration : procédé de communication par l'image. Ce procédé est également le plus répandu et le plus ancien qui soit utilisé dans la communication.

La caricature : « *destinée à provoquer le sourire ou le rire* »² (R .CHARLES). Il y'a divers types de caricature.

➤ Caricature par amplification : le dessinateur dessine fidèlement le visage ou la silhouette quoiqu'il mette l'accent sur ce qui n'est pas ordinaire.

➤ Caricature zoomorphique : le caricaturiste amalgame les qualités ou encore les défauts attribués aux animaux pour démarquer certains comportements des personnages caricaturés.

La bande- dessinée : la bande dessinée est une histoire en image. Elle véhicule un message narratif.

« *La bande dessinée, art populaire par excellence, est une histoire en images séquentielles relayées, où ancrées par un texte.* »³ Cela signifié que la BD est une image séquentielle qui accompagne le texte pour lui donner de la valeur et l'enrichissement, elle peut également traiter des problèmes sociaux, économiques.

Le dessin d'actualité : identique à la caricature, il provoque le sourire et le rire en prenant en charge la présentation d'une situation en utilisant le minimum de mots et de traits.

Le schéma : figure donnant une représentation simplifiée, fonctionnelle d'un objet. C'est aussi: dessin, tracé figurant les éléments essentiels d'un objet, d'un ensemble complexe, d'un processus, et destiné à faire comprendre sa conformation qu'il y'a divers types de schémas : schémas linéaire, schéma circulaire, schémas pyramidal.

La photographie La photographie est une technique employée comme moyen «d'expression artistique », mais qui peut avoir d'autres fonctions.

¹ MARTIN Michel, op.cit, ©presse universitaire de français, 1982, p.169.

² CADET Christian & CHARLES Rober & GALUS Jean Luis. (1990) : « *La communication par l'image* », Nathan, Paris.

³ MARTIN Michel, 1982 « *sémiologie de l'image et pédagogie de la recherche* », ©presse universitaire de français, p169.

Il existe différents types de photographie :

- La photographie de presse.
- La photographie de mode.
- La photographie scientifique (par exemple la photo aux rayons x).
- La photographie aérienne.
- Le roman-photo qui est un art mixte utilisant photo et signe linguistique.

2.2 Rôles et fonctions de l'image des manuels :

Toutes les images n'ont pas la même fonction. Certaines font rêver et nous émeuvent tandis que d'autres informent avec une relative objectivité. Pour l'enseignant, les unes et les autres peuvent devenir le point de départ de nombreuses activités pédagogiques. A condition d'adopter une démarche adéquate. « *L'image a une double fonction : celle de mise en ordre du monde matériel et social cognitif, mais aussi celle d'ajustement du moi à ce monde (affectif / connaissances-assimilation)* ». ¹ En tant que projection, toute image, selon certains avis, est essentiellement subjective et reflète autant l'individu que le milieu social, culturel... dans lequel celui-ci évolue, d'où l'idée du ce qui l'appelle Martine ABDELLAH-PRETCEILLE «*la Dialectique entre l'image et l'usage du monde* ».

La place nouvelle qu'elle prend aujourd'hui dans les activités de la classe, l'image est porteuse de valeurs affectives, esthétiques ou cognitives. Elle a toujours accompagné l'enfance ; surtout d'un point de vue ontologique, elle se situe au centre de l'imaginaire, d'un point de vue fonctionnel et génétique, elle est l'initiatrice au monde des signes.

L'image fixe, étant la plus représentative des modes de communication et d'expression pratiqués à l'école. Elle peut s'actualiser sous des formes différentes. L'image publicitaire, par exemple, peut être un dessin ou une photo, visible sur une affiche ou dans un journal. De même l'œuvre d'art peut être un dessin, ou une photo, dont la reproduction paraîtra sous forme d'affiche ou dans un journal.

Selon les différentes approches mises en œuvre par les différents spécialistes dans ce domaine, on peut construire une typologie de fonctions de l'image dans les manuels scolaires :

- L'image-décoration.
- L'image-traduction.
- L'image-exemple.

¹ABDELLAH-PRETCEILLE Martine, 1990 « *Vers une pédagogie interculturelle* », INRP, publication de la Sorbonne 2ème édition.

- L'image-information.
- L'image-support pour l'expression.

Ces signes non linguistiques risquent dans certains cas d'être ambigus que les mots et les phrases. Il importe pourtant que la fonction informative de ces documents soit clairement accessible au destinataire, l'élève qui par définition, doit être considéré comme un non spécialiste. Il existe :

- Les images situationnelles qui privilégient la situation d'énonciation et restituent avec soin les composantes non linguistiques de l'acte de communication (gestes, mimiques, attitudes, rapports effectifs...). Elles sont polysémiques et permettent l'approche du sens par traduction ou paraphrase.
- Les images de transcodage cherchent surtout à visualiser de manière compréhensible le contenu sémantique des messages, proposant par une série de codes, plus en moins sophistiqués, un rapport linéaire et bi-univoque message –image.
- Elles ne permettent qu'un énoncé.

Ces deux types d'images reposent sur deux théories différentes de l'accès au sens.

Les images de transcodage traduisent l'énoncé, en représentant visuellement chaque élément celui-ci, alors que les images situationnelles permettent d'appréhender globalement la situation et les intentions de communiquer des personnages, et c'est sur les éléments situationnels que s'appuiera le professeur pour faire comprendre.¹

2.3. L'image et la culture :

L'image est considérée comme une sorte de langage. « *Elle est chargée de sens, de culture, de communication si la pédagogie ne la réduit pas à l'illustration* ».²

La lecture de l'image dépend divers facteurs, parmi eux, on cite: le contexte (vécu, connaissances et apprentissages préalables...) l'âge, le sexe, l'état psychologique, l'époque, mais aussi le milieu socioculturel. Par contre, « *l'accès à l'image n'est pas identique selon les milieux socioculturels* ». En effet, chaque culture a sa manière propre d'interpréter la réalité non linguistique de l'image. Pour conclure, la langue, la culture et l'image entretiennent dans une relation complexe mais complémentaire. C'est pourquoi, les images utilisées dans la classe doivent être adaptées avec la langue-culture enseignée.

¹ BOYER Henri et RIVERA Michel, « *Introduction à la didactique du français langue étrangère* ». Outils théoriques, Clé International, 1979.

² CHIHI Meriem, L'image support didactique dans l'enseignement /Apprentissage de FLE, Cas de la 3ème année primaire, Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de master, option : didactique des langues- cultures, Université Mohamed KHEIDAR-Biskra, 2010/ 2011.

2.4. L'image dans le manuel scolaire

Le manuel scolaire est un personnage familier du contexte de la classe ; il a depuis toujours bénéficié d'une place de choix dans l'apprentissage des langues étrangères, sa forme ne cesse d'évoluer avec le temps. L'intégration de l'image au sein de chaque projet didactique composant le manuel est un des aspects de son évolution, et un des niveaux de développement auquel le manuel est parvenu. L'image est en effet vue en tant que langage universel, comme productrice de sens, et support indispensable au texte. Dans le domaine du français langue étrangère en Algérie, l'image commence à être intégrée dans les manuels. Cependant, son intégration obéit à des facteurs que seuls les concepteurs des manuels fixent.

La sémiotique et la didactique aidant, l'image est exploitée à des fins d'apprentissage de la langue mais aussi de la culture. Toutefois, elle n'est pas un moyen d'accès direct à la langue mais plutôt un support qui excite l'intellect des apprenants et leur permet des interprétations d'ordre social et culturel. La raison pour laquelle le signe iconique est intégré dans le manuel scolaire est le fait de son envahissement dans l'environnement social de l'apprenant algérien. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication y ont fortement contribué. Il est dès lors possible d'attirer l'attention de l'apprenant et de lui inculquer une autre langue en exploitant l'image. Cependant, son intégration suscite des situations problématiques d'exploitation.

Elle reste encore sous-exploitée car les enseignants, probablement par manque de formation, mais aussi suite à la survalorisation du texte considéré comme plus pertinent que l'image, insistent peu sur son codage qui joue, pourtant, un rôle considérable au niveau de la réception d'un message à la fois linguistique, culturel et même civilisationnel. Or, il existe une rhétorique de l'image, une sémantique et une structure à même d'amener l'enseignant à proposer à l'élève un cadre d'exploitation de l'image en envisageant d'intégrer les voies qu'ouvre la sémiotique à la compréhension et à la prise en charge de la signification.

L'école et le manuel scolaire doivent donc donner à l'élève les moyens et les possibilités de procéder à un « éveil » sur image, indispensable à celui de « l'esprit critique » dans la mesure où l'homme moderne reçoit un nombre considérable de messages visuels. Il est donc bon et même urgent qu'il soit capable de les déchiffrer sous peine d'être bientôt un illettré de ce nouveau langage.

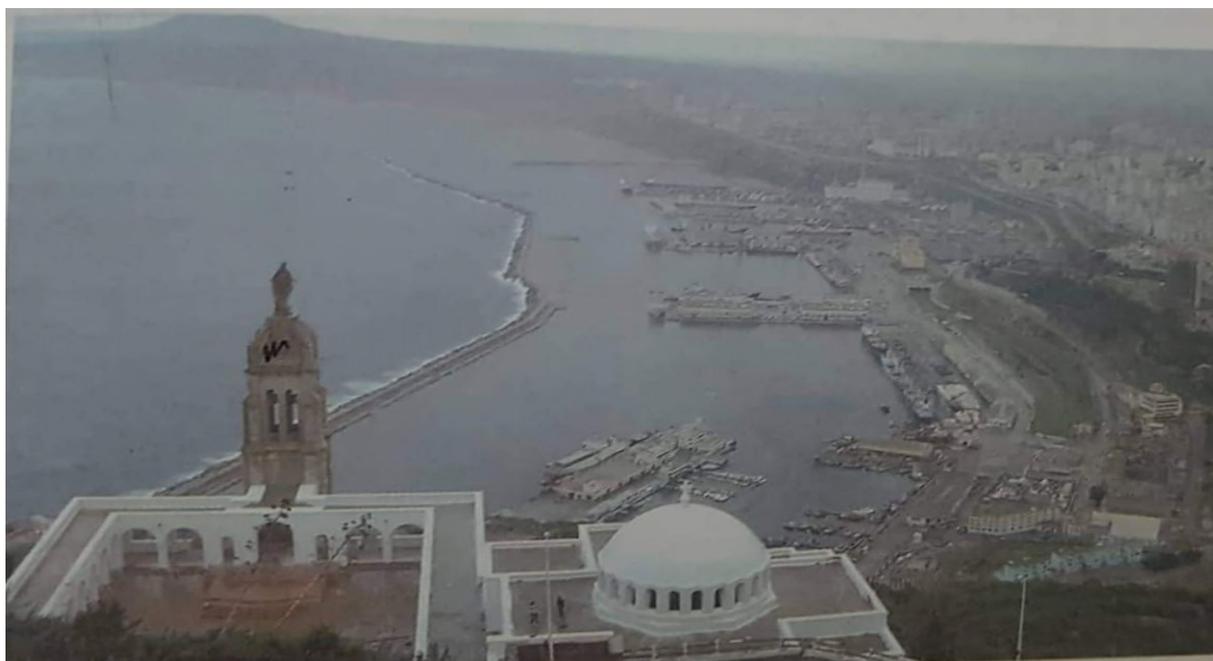
2.5. Le manuel, image et culture

En s'appuyant sur l'image comme un moyen d'enseignement ou l'utilisation de support visuel précisément dans les livres était depuis longtemps, en XVII « *l'orbis pictus* » fut le premier manuel associer des images et des mots ; une idée ingénieuse ; de J.A. Comenius : « *pour quoi ne pas ouvrir, au lieu de livres morts, le livre vivant du monde dont l'étude nous offre plus de plaisir et d'avantage que jamais personne ne pourra nous en offrir* ». ¹ L'impact de l'image et ses conséquences sur les facultés de l'imagination ne sont pas restées indifférentes aux pédagogues car elle peut conférer à un certain potentiel culturel et social, comme il confirme BOURISSOUX :

Cette puissance de l'image, sa capacité à représenter, sa capacité à provoquer l'imagination de celui qui la regarder et de laisser une trace durable dans sa mémoire, n'ont pas échappé aux pédagogues et aussi à ceux qui socialement et /culturellement possèdent quelque pouvoir et veulent l'imposer. ²

2.6. L'analyse culturelle de quelque image :

Image : 1



¹ Le Courier, COMENIUS, Jan Amos. apôtre de l'éducation moderne et de la compréhension mondiale. Unesco 1957. <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000679/067956fo.pdf>(cite (consulté le 03/04/2022).

² NASRI KAHINA, OUARET KAHINA, L'image comme support pédagogique en classe de première année Moyenne : étude socioculturelle et cognitive, Mémoire de master 2, Option : didactique, Université Abderrahmane Mira – Bejaia-, Année universitaire – 2016/2017. P.19.

Le discours didactico-culturel est présenté aux apprenants par le biais de la photo qui accompagne le texte chronique De MAGHNIA à El KALA page 109 représente la ville une partie d'Oran qui a été prise d'en haut, qui se situe au voisinage de la mer ou on trouve l'église de Santacruz qui est un monument historique représentant cette ville à l'époque des espagnols, cette partie haute de la ville reste en contact avec les vieux quartiers ; le boulevard Front de Mer dont on voit l'ancien petit port en haut et les bateaux de Marchandise.

Dans le paysage urbain algérien, Oran seconde ville portuaire, a longtemps été une exception comme ville francophone par excellence. Elle est considérée comme un centre historique en mutation qui s'appuie sur ce qui nous paraît constituer le sens premier des résultantes des processus d'acculturation.

Face à ces processus, se déploient des efforts d'adaptation et de réinterprétation des valeurs et des traits culturels modernes, à la lumière des valeurs et des traits culturels anciens et se mobilisent des énergies en vue de l'apprentissage, mais aussi de l'invention et de la créativité qui finissent par produire une culture urbaine nouvelle aux yeux des apprenants en question.

Cette image, comme discours didactico-culturel, donne une certaine vision sur la région de l'ouest ce qui peut inciter tous les apprenants algériens de toutes les régions à avoir une envie de visiter cet endroit. Donc c'est en quelque sorte un voyage à travers le livre avant même d'y mettre les pieds. Nous savons bien que le voyage permet le contact de l'individu avec les autres cultures. Le manuel scolaire analysé est un contact réel, par son discours, ses textes et ses illustrations. Oran est une ville cosmopolite, elle s'imprègne de l'influence de ces occupants successifs. Elle possède une identité arabe, berbère, espagnole et française qu'il lui donne un caractère significatif est un charme naturel pour les apprenants algériens selon les concepteurs du livre pédagogique.

Image : 2



Cette photo qui se trouve dans l'entrée du projet n: 4 page 152 intitulé « Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir » est insérée pour donner à l'apprenant une idée sur le thème de ce projet. Cette illustration, représente le discours didactico-culturel du théâtre algérien qui se déroule entre deux personnages avec un style vestimentaire purement algérien à titre d'exemple : Bernous, Amama, Abaya, Seroual Mdaouar, Bligha, Avec un décor qui reflète la maison algérienne de l'époque.

Le théâtre c'est l'objet d'étude du quatrième projet, pour les apprenants. Sa culture est quelque chose de nouveau pour eux et au même temps rarement pratiqué, à Ain Temouchent contrairement à quelques villes algériennes telles qu'Oran, Sidi Belabbes, Alger..... C'est un art qui reflète la culture occidentale mais dans cette illustration nous voyons une scène théâtrale algérienne qui reflète la vie et la tradition de la maison algérienne pour les apprenants. Or, le discours didactique comme illustration donnerait aux apprenants l'accès à une meilleure compréhension.

La scène théâtrale présentée dans l'image, guide les apprenants à découvrir l'intention de la communication du corps et les avantages du travail de groupe sur scène. La conclusion tirée c'est que la réussite individuelle reposerait sur celle des autres, et se répercute sur la confiance des membres du même groupe. De ce fait, le travail en collaboration sera donc essentiel pour permettre d'aboutir à des fins satisfaisantes.

Nous voyons, ainsi, que chaque apprenant devrait apporter ses capacités pour permettre la réalisation finale du projet et que les interactions entre membres du groupe seraient décisives pour la réussite de tous. Le but commun serait, donc, de s'organiser, discuter, prendre des décisions ensemble. Lors du travail, les apprenants assimilent de nouvelles idées, même si parfois ils se confrontent à des conflits sociocognitifs qui sont nécessaires à l'élaboration de nouvelles compétences. Michel Barlow dit « *le groupe d'apprentissage n'a de raison d'être que s'il est pour chaque participant un lieu et un moyen de faire des acquisitions intellectuelles* ». ¹

Ainsi, le théâtre rend l'apprentissage motivant et intelligible, car il agit sur l'intellect de l'apprenant et développe son humanisme pour le préparer à être l'homme de demain. Jean-Pierre Cuq a également abordé dans son *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. L'impact que pouvait avoir la pratique théâtrale, comme discours didactique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères :

Le théâtre dans la classe FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle : apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression de sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de la relation, expérience de la scène et du public, expérience du groupe et écoute des partenaires, approche de la problématique acteur/personnage, être/paraître, masque/rôle. ²

L'auteur op cité souligne que « *le théâtre offre comme avantages supplémentaires de faire découvrir une culture à travers l'étude de textes de théâtre francophone de mettre en scène et donc de jouer des personnages insérés dans des univers francophones* », et s'est étonné dans sa synthèse sur l'utilité du discours théâtral en milieu scolaire, que ce dernier ne soit pas intégré comme un cours dans les programmes du Ministère de l'Education Nationale. Pour lui, la pratique théâtrale permettrait de résoudre un nombre de difficultés scolaires et personnelles rencontrées, sur le plan de discours entre enseignant-apprenant et apprenant-apprenant en classe du FLE.

¹ BARLOW Michel, 2002 « *Le travail en groupe des élèves* ». Bordas, p62.

² CUQ Jean-Pierre. 2003. « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Paris : Clé International.

Image : 3



La photo de la page 60 représente un tableau artistique (peinturé) qui représente un discours didactico-culturel sous le titre de « Eloge la vie Bédouine ». Nous remarquons qu'il s'agit d'une représentation positive d'une personnalité historique algérienne qui est « Emir Abdelkader » l'ancien combattant de la résistance populaire qui est accompagné avec deux hommes montés à cheval.

Ce discours pédagogique véhicule une culture algérienne reflétant l'histoire de l'Algérie qui a été dirigée par l'Emir Abdelkader ; la personne héroïque qui a marqué son nom en Or dans les livres de l'histoire de l'Algérie et qui a valorisé la culture du manuel pour les apprenants algériens de ce XXI^{ème} siècle. L'Emir Abdelkader éloge la vie bédouine par rapport à la vie citadine l'avantage de la vie Bédouine est résumé dans la simplicité quotidienne car les bédouins utilisent les ressources naturelles tels que l'eau, le bois de chauffe... la vie de l'homme, chez eux, s'appuie beaucoup plus sur l'animal tels que le transport et la nourriture. Nous déduisons de l'analyse de discours didactique du livre que la chose bénéfique dans la vie bédouine est bien la vie en groupe.

Le but des concepteurs du manuel c'est de montrer les bienfaits de la vie collective au sein de la classe. Cela se reflèterait sur les représentations des apprenants, vis-à-vis des avantages de la pédagogie du groupe et la culture du travail collaboratif dont les avantages sont les suivants :

- Lors du travail en groupe, chaque apprenant pourrait entrer en communication avec les autres, au sein de la classe où l'enseignant pourrait intervenir.
- les apprenants seraient en pleine activité et réaliseraient leurs expérimentations par eux-mêmes. Ils pourraient profiter de « l'intelligence collective », sans pour autant subir, seuls, la complexité de la tâche, ils pourraient se servir des compétences de tous les membres.
- En travaillant en groupe, les apprenants vont donc développer plusieurs habiletés : l'affirmation de soi, le langage, l'écoute, le questionnement, l'entraide et la solidarité, la démocratie et la responsabilité.
- ils argumentent, en défendant leur point de vue, en multipliant les situations de coopération dans la classe, ayant pour but de prendre conscience de leur rôle et de leur responsabilité dans la réussite.

Conclusion du chapitre

A la fin de ce chapitre, dans lequel nous avons éclairé les notions théoriques et cité toutes les notions en relation avec le terme « culture » nous avons analysé et interprété les textes et les illustrations proposés aux apprenants dans le manuel scolaire.

D'après l'analyse du manuel scolaire, nous avons constaté qu'il y a une diversité culturelle ; étrangère et algérienne. Cette variété est un point fort pour les apprenants algériens, en phase d'apprentissage. Elle permet de donner des résultats plus au moins fructueux en matière de culture et de forger un citoyen ouvert sur tout ce qui lui appartient pas et tout ce qui lui est étrange. Le manuel qui est de nos mains est une concrétisation de cet objectif. En didactique des Langues-Cultures, il ne s'agit pas de limiter la compétence interculturelle à la connaissance de la culture d'un autre pays, mais se servir de la langue étrangère comme un outil permettant de découvrir la richesse culturelle et de contribuer, ainsi, à de meilleures connaissances et compréhension réciproques :

L'interculturel est l'attitude qui consiste à construire entre des cultures différentes des relations de réciprocité. C'est-à-dire des connaissances mutuelles, connaissance étant pris ici au sens de saisie des lois de fonctionnement organisant chacune des cultures considérées. ¹

¹ CUQ Jean-Pierre. Op cit p

Conclusion générale

Conclusion générale

Conclusion générale

Nous sommes parties de l'hypothèse qui porte sur l'introduction du discours didactico-culturel dans le manuel de la 2^{ème} année secondaire, en vue d'améliorer les performances et les compétences des apprenants en classe du FLE par le biais des textes et les illustrations. En effet, de part ce travail nous avons cherché à démontrer le reflet de ce discours sur les représentations des apprenants-échantillons et leur ouverture sur le monde, comme culture cible et avoir une vision sur la culture source.

Notre travail est venu corroborer qu'il existe des textes et des images soulignant le discours didactico-pédagogique intégré et introduit par les concepteurs de manuel. Or nous déployons nos démarches sur le lexique employé par les auteurs des textes et les contenus des images. Ainsi au terme de ce travail nous avons tiré les conclusions suivantes :

D'après l'analyse que nous avons effectuée sur des textes et des images, nous avons trouvé vingt deux (22) signes culturels et six indices culturels qui renvoient au lexique scientifique du premier texte. Concernant le deuxième texte nous avons détecté cinq(05) signes qui reflètent la culture sociale étrangère qui renvoi au système du parrainage qui est étranger vis-à-vis de l'Islam, la religion des apprenants échantillons, qui interdit cette pratique socioculturelle. Par conséquent, l'apprenant algéro-musulman, de sa part, va distinguer la différence entre la sérénité et la pureté de la communauté islamique et l'effronterie de la société occidentale. Ensuite, sur le plan régional, nous avons pu trouver cinq (5) autres indices qui symbolisent la générosité et la simplicité se la vie des bédouins, la pudeur des femmes sahariennes et le courage des hommes.

À propos du dernier texte, nous avons recensé six (06) signes culturels appartenant à la culture folklorique d'une fête traditionnelle italienne. Ces signes montrent la naïveté de la communauté occidentale présentée par leur comportement et leur habillement contrairement à la culture des apprenants-échantillons dans leurs fêtes traditionnelles.

L'objectif principal de cette recherche se voit dans la valorisation et l'intégration de la diversité culturelle dans le manuel scolaire du français, comme outil didactique, en vue d'amener l'apprenant à découvrir sa propre culture et s'ouvrir à celle d'autrui. Le deuxième objectif est de préparer l'apprenant à la rencontre de l'autre qui dispose d'une culture qui lui est inconnue.

Conclusion générale

Problèmes rencontrés

Parmi les difficultés que nous avons rencontrées, tout au long de ce travail, le problème d'ordre méthodologique regroupant aussi ceux soulevés par le temps. La difficulté résidait dans entre la réalisation de ce travail de mémoire et notre travail comme enseignantes. Le manque d'accès à des ressources diversifiées ainsi que la non-maitrise des logiciels de traitement de texte et aussi l'indécision du choix du manuel nous ont posé problème.

Quoique l'analyse que nous avons menée été, plus ou moins riche, nous proposons que les concepteurs du manuel algériens opteront pour d'autres types de textes qui s'adapteront avec le niveau, la nationalité, et la tradition des apprenants échantillons, à travers le discours didactico-culturel des apprenants. Car nous avons remarqué que le manuel analysé manque de motivation et de socialisation authentique et de la culture algérienne et arabo-musulmane.

En définitive, nous clôturons cette recherche par des perspectives qui inviteront à d'autres recherches dans cette même optique. L'introduction d'un discours didactico-culturel diversifié et riche d'autres cultures permet-elle à l'apprenant algérien de se situer par rapport à sa propre culture ? Et est ce que le discours culturel des manuels scolaires algériens améliore t-il, vraiment, la compétence et la performance en langue française ?

Bibliographie

Bibliographie

Les ouvrages

1. ABDALLAH- PRETCEILLE., cité par KENOUA S., « *Culture et enseignement du français en Algérie* », in synergie Algérie. PORCHER Louis, 2004 « *L'enseignement des langues étrangères* », Paris: Hachette.
2. ABDALLAH-PRETCEILLE et Louis, Porcher, « *Education et communication interculturelle* », édition PUF.
3. ABDELLAH-PRETCEILLE Martine, « *Vers une pédagogie interculturelle* », INRP, publication de la Sorbonne 2ème édition,
4. BARLOW Michel, 2002 « *Le travail en groupe des élèves* ». Bordas.
5. ADAM, Jean.-Michel., 2010, « *L'émergence la Linguistique Textuelle en France : entre perspective fonctionnelle de la phrase, grammaires et linguistiques du texte et du discours* », Revista Investigações.
6. HANNE LETH Andersen, 2009. « *Langue et culture: jamais l'une sans l'autre. Synergies Pays Scandinaves* ». N 4.
7. ALTET Marguerite, 1994 « *La formation professionnelle des enseignants* », Paris, PUF.
8. BAKHTINE, Mikhaïl., 1984 [1952-1953]), « *Les genres du discours* », Esthétique de la création verbale, Paris, Gallimard.
9. BEACCO, Jean-Claude., (2000). « *Les dimensions culturelles des enseignements de langue* ». Paris: Hachette.
10. BEILLEROT Jacky. 1989. « *Le rapport au savoir : une notion en formation* », in BEILLEROT Jacky. 1989 : « *Savoir et rapport au savoir* » - Élaborations théoriques et cliniques. Paris : L'Harmattan.
11. BEL ABBAS Nabi Azzedine, 2002. « *Typologie de textes méthodes à l'intention des enseignants de langue française* », Palais livre.
12. BERARD Edouard, 1997 « *L'approche communicative théorie et pratique* », éd.CLE International, Paris.
13. BESSE Henri ,2012. « *Éléments pour une archéologie de la méthode directe* ». « *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* ».
14. BESSE, Henri. GALISSON, Robert, 1980 « *Polémique en didactique : du renouveau en question* », éd. Clé International, Paris.
15. BIÉLANDE Pierre ,1991. « *300 questions tests de culture générale* », Allieur (Belgique): Marabout, coll. « Marabout Service », nO 1481, coll. « Challenge Plus ».
16. BOU LAD-AYOUB Josiane 1991. « *Le nouvel honnête homme* », Philosophe, nO II.

Bibliographie

17. BOYER Henri et RIVERA Michel, 1979 « *Introduction à la didactique du français langue étrangère* ». Outils théoriques, Clé International.
18. CADET Christian et CHARLES Rober et GALUS Jean Luis. 1990 : « *La communication par l'image* », Nathan, Paris.
19. CHARAUDEAU Patrick., et MAINGUENEAU Dominique, (DIRS), 2002 « *Dictionnaire d'analyse du discours* », Paris, Seuil.
20. CHOPPIN, Alain, 1992, « *Les Manuels scolaires : histoire et actualité* », Paris, Hachette Éducation.
21. DELEVAY, Michel. 1992. « *De l'apprentissage à l'enseignement* ». Paris: ESF
22. DEMOUGIN, Françoise. 2008. « *Continuer la culture: le littéraire et le transculturel à l'œuvre en didactique des langues* ». *Ela. Études de linguistique appliquée*, N 152.
23. DEMORIS René, 2000 « *La hiérarchie des gemmes en peinture de Félibien aux Lumières* », in ROQUE, Georges (dir.), *Majeur ou mineur? Les hiérarchies en art*, Nîmes, Jacqueline Chambon.
24. FRANÇOIS - MARIE GERARD, et ROEGIERS XAVIER., 2009, « *Des manuels scolaires pour apprendre — Concevoir, évaluer, utiliser* », Bruxelles, Groupe Boeck Université.
25. Le Coran Surate : Al-Ahzab, partie (21)- page (418).
26. FRIBOURG Jaques. 1978 « *La linguistique* », vol.14, fasc. 2, livre-rare-book.com.
27. GALISSON Robert, 1991 « *De la langue à la culture par les mots* », Paris : CLE international.
28. GATE Jean-Pierre, 2009, dans « *l'ABC DE la VAE* ».
29. Geert HOFSTEDE et Daniel BOLLINGER, 1987 « *les différences culturelles dans le management. Comment chaque pays gère-il ses hommes ?* », Les Editions d'organisations.
30. KERLAN, Alain 2000 « *Que faut-il enseigner? Lignes de partage* », dans KERLAN Alain, DEVELA y Michel, LEGRAND Louis, FAVEY Éric (dir.), *Quelles école voulons-nous ? Dialogue sur l'école avec la Ligue de 264 l'enseignement*, Issy-les Moulineaux: ESF éditeur, coll. « *Pratiques et enjeux pédagogiques* », n° 39.
31. MAZET Sophie, prof.2017 : « *les joies du métier* », robert LAFON.
32. Michel Huber, 1999, « *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves* », Lyon, chronique sociale, coll. « *Pédagogie Formation* ».
33. MINDER Michel, 1987 « *didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation. Le cognitivisme opérant* ». De BOEK supérieur.
34. NARCY-Combes, M.-F. 2005. « *Précis de didactique. Devenir professeur de langue* ». Paris: Ellipses.

Bibliographie

35. PORCHER Louis, 2004 « *L'enseignement des langues étrangères* », Paris: Hachette.
36. POTHIER Robert-Joseph 2003, « *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues* », Paris/Gap : Ophrys.
37. PUREN, Christian. 1998. « *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures* ». ÉLA, N 109.
38. ris, NPUREN, Christian. 1988: « *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* », Paathan-Clé International, col. DLE.
39. RIQUOIS Estelle. 2008. « *Evolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE* ».
40. TALBOT Laurent, 1987. « *L'enseignement par projet, un marketing social, Notes de cours* », Université Laval, Département d'information et de communication.
41. TELLIER, Maxime. 2009. « *Enseigner les gestes culturels* ». *Le Français dans le Monde* ». N°362.
42. VACHER Laurent-Michel 1998. « *Les mathématiques: une pièce maîtresse de la culture. Conférence de clôture au 41 e congrès de l'Association mathématique du Québec* », Bulletin de l'Association mathématique du Québec, vol. 38, nO 4, décembre 1998.
43. VIGNER Gérard, 1984 « *L'exercice dans la classe de français* », Paris, Hachette.
44. VIENNEAU, Raymond. 2011. « *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques* ». Gaëtan Morin Éditeur, CHENELLIÈRE éducation.
45. ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. 1999. « *Comprendre et lire les énoncés et les consignes, Cahiers pédagogiques* », CRDP, Amiens.
46. ZARAT, GENEVIÈRE, cité in A.BLONDEL, 1998 « *Que voulez-vous dire compétence culturelle ?* », éd. DUCULT.

Les dictionnaires

1. ARENILLA Luis, GOSSOT Bernard, ROLLAND Marie-Claire, ROUSSEL Marie-Pierre. 2007, « *Dictionnaire de Pédagogie et de l'Éducation* ». Larousse Bordas, Paris.
2. ARENILLA Luis, « *Dictionnaire de Pédagogie* » 1996.
3. CHARAUDEAU Patrick et MAINGUENEAU Dominique, (DIRS), 2002 « *Dictionnaire d'analyse du discours* », Paris, Seuil.
4. CHOPIN Alain, 1979 Petit Larousse illustré, Paris.
5. Cuq Jean-Pierre, 2003, « *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* », Clé International.

Bibliographie

6. GALISSON Robert, COSTE Daniel. 1976. « *Dictionnaire de didactique des langues* ». Paris : hachette.
7. LEGENDRE Renald. 1993. « *Dictionnaire actuel de l'éducation* ». Paris : Larousse.
8. Le Petit Robert, 2003, Dictionnaire
9. MILAN Kundera. *Dictionnaire culturel en langue française, Dictionnaires le Robert-Paris*. Tome 2.
10. Robert, Jean-Pierre, 2002, « *Dictionnaire actuel de l'éducation* ».

Les articles

1. BARTHES Ronald. 1972 : “Jeunes chercheurs”, revue *Communications* n°19, « *Le texte. De la théorie à la recherche* », Paris, Seuil.
2. Champagne, M. C, B. GOLDSCHMID et Marcel Lucien. GOLDSCHMID, 1977, Fichier synoptique des formules pédagogiques au niveau supérieur, Lausanne, Suisse: Chaire de Pédagogie et de Didactique, École polytechnique fédérale de Lausanne (CPD-EPFL).
3. DEPOVER Christian, 2007. « *Enseigner avec les technologies: favoriser les apprentissages, développer des compétences* ». Québec: Presses de l'Université du Québec.
4. DES AVAUX André Félibien, « *Conférences de l'Académie royale de peinture et de sculpture* », Paris, FREDERIC Leonard, 1667, n. p. in BESTERMAN, Théodore (éd.), *The Printed Sources of Western Art*, Portland, Oregon, COLLEGIUM GRAPHICUM, 1972.
5. Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle 2003 sur : <http://www.unesco.org/culture> visité consulté le 03-03-2022.
6. Good, H. M. ET DEWDESWELL, W. H. 1978, “*Peer teaching in project planning*”, *Journal of Biological Education*, vol. 12, no 2.
7. GATE Jean-Pierre, 2009. Dans l'ABC DE la VAE.
8. HAROUEL Jean-Louis 1994/2002. « *Culture et contre-cultures* », Paris: Presses universitaires de France, coll. « *Quadriga* ».
9. HUBER, Michel., « *Apprendre en projet* », 1999. *Chronique sociale*. Article disponible sur le cite suivant : http://www.acg.renoble.fr/disciplines/ses/Content/stages/FCpedago2007/Fiches_de_lecture/Hubert_PPE.htm (Consulté le : 20/04/2022).
10. <https://www.scribbr.fr/ressources/>
11. Le Courrier, COMENIUS, Jan Amos. apôtre de l'éducation moderne et de la compréhension mondiale. Unesco 1957. http://unesd.oc.unesco.org/images/0006/000679/06_7956fo.pdf (cite (consulté le 03/04/2022)).

Bibliographie

12. LEVINSON Stefan, 1983. *Pragmatics*, Cambridge University Press, United Kingdom,
13. MARTIN Michel, 1982. « *sémiologie de l'image et pédagogie de la recherche* », ©presse universitaire de français.
14. MELANÇON Robert 2004. « *Qu'est-ce qu'un classique québécois?* », Montréal: Éditions Fides et Presses de l'Université de Montréal.
15. PORCHER Louis. 1994 « *L'enseignement de la civilisation* » revue française de pédagogie.
16. PORCHER Louis, cité par DEMOUGIN Françoise ., « *Approche culturelle de l'enseignement* ». In tréma [en ligne], consulté le 30 avril 2022. URL : trema.Revues.Org/476.
17. PORCHER Luis « *L'enseignement de la civilisation* » in Revue française de pédagogie.
18. ROUGIER Brigitte, (IEN-SBSSA Versailles, 2009, « *empruntée à la Terminologie de l'éducation* » - BOEN n°35 17-09-1992).<https://sbssa.ac-versailles.fr/spip.php?article50>
19. Talbot Laurent., 1987 « *L'enseignement par projet, un marketing social, Notes de cours* », Université Laval, Département d'information et de communication.
20. l'[UNESCO](https://fr.wikipedia.org/wiki/Venise). <https://fr.wikipedia.org/wiki/Venise> , consulté le 15/04/2022.

Les travaux de recherches

1. CHIH Meriem, 2010-2011. *L'image support didactique dans l'enseignement /Apprentissage de FLE, Cas de la 3ème année primaire*, Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de master, option : didactique des langues- cultures, Université Mohamed KHEIDAR-Biskra.
2. NASRI KAHINA, OUARET KAHINA, 2016-2017. L'image comme support pédagogique en classe de première année Moyenne : étude socioculturelle et cognitive, Mémoire de master 2, Option : didactique, Université Abderrahmane Mira – Bejaia.
3. SOUMIA NECIRI « *Pour une compétence culturelle en français langue étrangère en Algérie : le manuel de FLE de la troisième année Secondaire en question* » mémoire de magistère, l'Université KASDI MERBAH-Ouargla.

Annexes

Table des matières

Remerciements	3
Dédicaces.....	4
Dédicaces.....	5
Sommaire.....	6
Introduction générale.....	7
Chapitre I :	Erreur ! Signet non défini.
Présentation du manuel-corpus d'analyse	Erreur ! Signet non défini.
Introduction du chapitre	Erreur ! Signet non défini.
1. Présentation du manuel scolaire comme corpus.....	Erreur ! Signet non défini.
2. Le manuel scolaire comme outil pédagogique.....	Erreur ! Signet non défini.
2.1. La mission du manuel scolaire.....	Erreur ! Signet non défini.
2.2. Les fonctions du manuel scolaire	Erreur ! Signet non défini.
2.3. L'importance du manuel scolaire	Erreur ! Signet non défini.
a. Pour l'enseignant.....	Erreur ! Signet non défini.
b. Pour l'apprenant.....	Erreur ! Signet non défini.
2.4. Place du manuel dans les méthodologies d'enseignement du FLE.....	Erreur ! Signet non défini.
c. 2.4.1. Le manuel scolaire dans la méthodologie traditionnelle	Erreur ! Signet non défini.
d. 2.4.2. Le manuel scolaire dans la méthode directe.....	Erreur ! Signet non défini.
e. 2.4.3. Le manuel scolaire dans la méthodologie active	Erreur ! Signet non défini.
f. 2.4.4. Le manuel scolaire dans la méthodologie audio-orale	Erreur ! Signet non défini.
g. 2.4.5. Le manuel scolaire dans la méthodologie audio-visuelle.....	Erreur ! Signet non défini.
2.4.6. Le manuel scolaire dans l'approche communicative	Erreur ! Signet non défini.
2.4.7. Le manuel scolaire dans l'approche actionnelle	Erreur ! Signet non défini.
2.4.8. Le manuel scolaire dans la pédagogie de projet	Erreur ! Signet non défini.
3. Définition des concepts clés	Erreur ! Signet non défini.
3.1. Enseignement.....	Erreur ! Signet non défini.
3.2. L'apprentissage.....	Erreur ! Signet non défini.
3.3. L'enseignant	Erreur ! Signet non défini.
3.4. L'apprenant	Erreur ! Signet non défini.
3.5. Le projet	Erreur ! Signet non défini.
3.6. Séquence pédagogique	Erreur ! Signet non défini.
3.7. La séance	Erreur ! Signet non défini.

3.8. Le discours didactique	Erreur ! Signet non défini.
3.9. Le sommaire	Erreur ! Signet non défini.
3.10. L'activité	Erreur ! Signet non défini.
3.11. La consigne	Erreur ! Signet non défini.
4. Répartition du manuel-corpus d'analyse en projets et séquences.....	Erreur ! Signet non défini.
Conclusion du chapitre.....	Erreur ! Signet non défini.
Analyse du discours didactico-culturel.....	Erreur ! Signet non défini.
Introduction du chapitre	Erreur ! Signet non défini.
Notions de base.....	Erreur ! Signet non défini.
1. La notion de culture	Erreur ! Signet non défini.
2. Culture / Civilisation	Erreur ! Signet non défini.
3. Langue / Culture	Erreur ! Signet non défini.
4. Cultures : savante ou anthropologique :.....	Erreur ! Signet non défini.
5. La compétence culturelle	Erreur ! Signet non défini.
6. Les composantes de la compétence culturelle	Erreur ! Signet non défini.
7. Le discours culturel: une notion problématique.....	Erreur ! Signet non défini.
8. Didactique des langues-cultures	Erreur ! Signet non défini.
9. Méthodologie d'analyse du discours culturel	Erreur ! Signet non défini.
10. Le texte	Erreur ! Signet non défini.
10.1. Typologie textuelle	Erreur ! Signet non défini.
10.2. Les types de culture.....	Erreur ! Signet non défini.
11. Analyse culturelle du manuel scolaire.....	Erreur ! Signet non défini.
Contexte pratique	Erreur ! Signet non défini.
1. L'analyse culturelle des textes.....	Erreur ! Signet non défini.
1.1. Analyse de la culturelle scientifique.....	Erreur ! Signet non défini.
1.2 Analyse de la culturelle sociale	Erreur ! Signet non défini.
1.3. Analyse d'une culture régionale	Erreur ! Signet non défini.
Analyse de la culturelle folklorique	Erreur ! Signet non défini.
Les origines du carnaval de Venise.....	Erreur ! Signet non défini.
Les costumes de Carnaval de Venise.....	Erreur ! Signet non défini.
2. Analyse de l'image comme discours didactique	Erreur ! Signet non défini.
2.1. Les différents types d'image fixe.....	Erreur ! Signet non défini.
2.1.1. La peinture.....	Erreur ! Signet non défini.
2.1.2. Le dessin	Erreur ! Signet non défini.

2.2 Rôles et fonctions de l'image des manuels :	Erreur ! Signet non défini.
2.3. L'image et la culture :	Erreur ! Signet non défini.
2.4. L'image dans le manuel scolaire.....	Erreur ! Signet non défini.
2.5. Le manuel, image et culture.....	Erreur ! Signet non défini.
2.6. L'analyse culturelle de quelque image :	Erreur ! Signet non défini.
Conclusion du chapitre.....	Erreur ! Signet non défini.
Conclusion générale	Erreur ! Signet non défini.
Problèmes rencontrés	Erreur ! Signet non défini.
Bibliographie.....	Erreur ! Signet non défini.
Les dictionnaires.....	Erreur ! Signet non défini.
Les articles	Erreur ! Signet non défini.
Les travaux de recherches.....	Erreur ! Signet non défini.
Annexes.....	83
Résumé.....	Erreur ! Signet non défini.

Résumé

Dans cette recherche, nous avons tenté d'analyser le discours didactico-culturel du manuel scolaire de FLE de la deuxième année secondaire, toutes filières confondues. L'objectif était de découvrir la culture que ce manuel reflète réellement aux yeux des apprenants algériens au cycle secondaire. Dans cette perspective nous avons opté pour une description détaillée du manuel en donnant sa place dans l'enseignement/ apprentissage du FLE. Nous avons mis en évidence la culture de l'autre par rapport à celle des apprenants – échantillons, à travers les textes et des supports iconiques ; éléments essentiels pour l'explication et la justification de la présence ou non d'indices socioculturelles français, nationaux ou autres.

Mot clés : le discours didactico-culturel, manuel, FLE .

Summary

In this research, we have tried to analyze the didactic-cultural discourse of the FLE textbook of the second year of secondary school, all sectors combined. The objective was to discover the culture that this manual really reflects in the eyes of Algerian learners in the secondary cycle. In this perspective we have opted for a detailed description of the manual by giving its place in the teaching / learning of French as a foreign language. We have highlighted the culture of the other in relation to that of the learners – samples, through texts and iconic media; essential elements for the explanation and justification of the presence or absence of French, national or other socio-cultural indices.

Key words

The didactic-cultural discourse, textbook, FLE.

التلخيص

في هذا البحث، حاولنا تحليل الخطاب التعليمي الثقافي للكتاب المدرسي للسنة الثانية من المدرسة الثانوية، جميع القطاعات مجتمعة. كان الهدف اكتشاف الثقافة التي يعكسها هذا الدليل حقاً في عيون المتعلمين الجزائريين في المرحلة الثانوية. من هذا المنظور، اخترنا وصفاً تفصيلياً للدليل من خلال إعطاء مكانه في تعليم / تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. لقد أبرزنا ثقافة الآخر فيما يتعلق بثقافة المتعلمين - العينات ، من خلال النصوص والوسائط الأيقونية ؛ العناصر الأساسية لتفسير وتبرير وجود أو عدم وجود المؤشرات الفرنسية أو الوطنية أو غيرها من المؤشرات الاجتماعية والثقافية.

الكلمات المفتاحية:

الخطاب التعليمي الثقافي للكتاب المدرسي