

La compétence interculturelle dans les manuels d'enseignement de FLE : étude analytique d'*Alter Ego+ A1*

Dr. Ateib Mohamed Ali Akilha ^{1*}, Mohamed Othman Mohamed ²

¹ Département de français, Université de Sebha, Libya

² Département de français, Université Omar Almokthar, Libya

*Corresponding author: aliakila@yahoo.fr

الكفاءة بين الثقافات في مناهج تعليم اللغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية: دراسة تحليلية لكتاب
(*Alter Ego+ A1*)

د. الطيب محمد علي عقيلة ^{1*}، محمد عثمان محمد ²

¹ قسم اللغة الفرنسية، جامعة سبها، ليبيا

² قسم اللغة الفرنسية، جامعة عمر المختار، ليبيا

Received: 05-11-2025; Accepted: 15-12-2025; Published: 30-12-2025

Résumé:

Cet article propose une réflexion théorique sur le manuel d'enseignement des langues étrangères, il donne un aperçu des problèmes liés à l'utilisation des manuels scolaires et manuels dans l'enseignement des langues étrangères et de l'impact de ces problèmes sur l'éducation. En effet, La majorité des manuels de FLE sont conçus par des auteurs dont l'origine est française et édités par des maisons d'édition françaises. Ces manuels du FLE s'adressent à tout apprenant projetant d'acquérir des compétences linguistiques et culturelles, abstraction faite de ses origines culturelles, de son identité et sa personnalité. Le manuel de FLE, comme tout manuel d'apprentissage d'une langue étrangère édité dans le pays de la langue cible, est un outil « passe-partout » conçu dans un but commercial, propagandiste pour une culture donnée si un emploi réflexif de ce manuel n'en est pas fait « aucun manuel n'est vraiment adapté, fonctionnel pour une classe, pour un public donné » (Francis, Debyser. 1973. 1). Les contenus thématiques véhiculés par le manuel du FLE supposent l'introduction des valeurs culturelles d'un peuple d'une nation en vue de faire acquérir aux apprenants des compétences linguistiques à travers des contenus véhiculant des valeurs culturelles. C'est dans cette perspective que nous nous interrogeons sur la place accordée à la compétence interculturelle dans le manuel *Alter ego+ A1* qui est le corpus de notre recherche.

Mots clés : manuel scolaire, *Alter ego+*, méthodes, compétence interculturelle, représentation, enseignement/apprentissage de FLE.

المخلص

يقدم هذا المقال رؤية نظرية حول مناهج تعليم اللغات الأجنبية، ويسلط الضوء على الإشكالات المتعلقة باستخدام الكتب المدرسية وتأثيرها على العملية التعليمية. وتجدر الإشارة إلى أن غالبية مناهج تعليم اللغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية (FLE) صُممت من قبل مؤلفين فرنسيين ونُشرت عبر دور نشر فرنسية؛ حيث تستهدف هذه المناهج متعلمين من خلفيات متنوعة يسعون لاكتساب مهارات لغوية وثقافية، دون مراعاة كافية لخصوصياتهم الثقافية أو هوياتهم الشخصية. لذا، يُنظر إلى الكتاب المدرسي للغة الفرنسية - كغيره من كتب اللغات المنشورة في بلد اللغة الهدف - بوصفه أداة "نمطية" (*Passe-partout*) ذات

أهداف تجارية، وقد يتحول إلى وسيلة لنشر ثقافة أحادية إذا لم يتم التعامل معه بوعي نقدي، إذ لا يوجد كتاب مدرسي "مثالي" يتوافق تماماً مع كل الفئات والبيئات التعليمية. انطلاقاً من هذا المنظور، يسعى البحث إلى تحليل ومناقشة مكانة "الكفاءة بين الثقافات" (Compétence interculturelle) في كتاب Alter Ego+ A1، وهو المتن المعتمد في هذه الدراسة، للكشف عن مدى مواءمة محتواه الموضوعي والقيمي مع تطلعات المتعلمين واحتياجاتهم الثقافية.

الكلمات المفتاحية: الكتاب المدرسي، Alter Ego+ A1، المناهج التعليمية، الكفاءة بين الثقافات، التصورات الذهنية، تعليم وتعلم اللغة الفرنسية.

Introduction

Ces dernières années, l'enseignement des langues étrangères s'intéresse de plus en plus au développement des compétences chez l'apprenant, en visant à l'outiller pour faire face aux défis du monde réel. L'enjeu est de créer un lien entre les savoirs théoriques et leur mise en pratique, en fournissant aux apprenants des outils nécessaires pour s'adapter à des situations socioculturelles variées.

En effet, adapter un manuel scolaire n'est pas une tâche aisée, le manuel est un support pédagogique indispensable dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues aussi bien pour le professeur que pour l'étudiant.

Mais l'adaptation d'une méthode est toujours confrontée à deux problèmes, le premier est la problématique du choix du manuel surtout qu'il y a une offre importante de manuel généraliste/universel abonde sur le marché proposé par des maisons d'édition française à savoir Clé international, Didier et Hachette, etc...

Le deuxième, même la problématique du choix du manuel est réglée le rôle de professeur est de procéder à une adaptation du manuel à la culture éducative de public d'apprentissage afin de limiter dans la mesure du possible les chocs inter didactiques.

En outre, ces manuels proposent des contenus thématiques, linguistiques et culturels différents. Les concepteurs de ces manuels se réfèrent au CECRL pour élaborer des contenus en fonction des acquis linguistiques des apprenants. Ce qui explique la variété des apprenants ciblés selon leurs niveaux et les compétences acquises pour passer au niveau suivant (A1, A2, B1, B2, C1, C2).

Nous consacrerons cet article à l'analyse du manuel *alter ego+ A1* (Corine Brillant et al. 2012), et voir si le contenu qu'il propose s'adapte avec les schèmes et la culture d'un apprenant libyen dont le contexte culturel est différent de ceux qui ont conçu le manuel en question. D'autre part, nous comptons répondre à la question suivante : dans quelle mesure les contenus culturels, linguistiques et pragmatiques favorisent-ils l'interculturalité.

Les manuels de FLE sont destinés à des apprenants de pays et de cultures différents de ceux qui les conçoivent. En effet, ces derniers sont majoritairement des français et conçoivent des contenus linguistiques et culturels adressés à des apprenants pour qui la culture française relève de l'exotisme. En ce qui nous concerne, qu'en est-il de l'apprenant libyen ? A quels manuels recourent les enseignants libyens du FLE ? Quels contenus culturels véhiculent ces manuels ? Favorisent-ils l'interculturalité et permettent-ils ainsi l'ouverture sur l'autre ? Les contenus culturels véhiculés par ces manuels prennent-ils en considération la référence culturelle de l'apprenant libyen ? Pour répondre à toutes ces questions, nous avons choisi dans cette étude d'effectuer une analyse d'un manuel scolaire utilisé en Libye pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Le manuel en question est (*Alter ego+ A1*).

Nous allons étudier et analyser de près les pratiques scolaires et l'enseignement interculturel en classe de FLE, cela nous permettrait d'identifier les lacunes dans le contenu du *Alter ego+ A1*, en tenant compte du contexte langagier des apprenants libyens et voir si ce manuel favorise la compétence interculturelle.

1-supports pédagogiques et objectifs du manuel d'enseignement/apprentissage du FLE.

Il est indispensable de considérer voire de valoriser la culture d'enseignement des apprenants en classe de FLE, car elle est en confrontation avec d'autres cultures d'enseignement et d'apprentissage des langues, transférées par le professeur et le manuel. Nous signalons également que, une fois la sélection du manuel est faite, l'enseignant a pour rôle essentielle d'adapter ce manuel en fonction de la culture éducative de ses apprenants. Selon (Alain Choppin, 1980, 1), le manuel « *est, le reflet déformé, incomplet ou décalé, mais toujours révélateur dans sa schématisation, de l'état des connaissances d'une époque, et des principaux aspect et stéréotypes de la société. C'est aussi un instrument pédagogique, inscrit dans son emploi, des structures, des méthodes et des conditions de l'enseignement de son temps. C'est enfin le véhicule, au-delà des prescriptions étroites d'un programme, d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture ; [qu'il] participe au processus de socialisation voire d'endoctrinement des jeunes générations auxquelles il s'adresse* »

C'est pour cette raison il est essentiel de mener des recherches sur ce sujet et de d'alimenter continuellement le débat concernant le manuel scolaire. Selon la définition du Petit Robert (2003) : « 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 ».

Un manuel est souvent structuré en leçons, unités ou séquences. Mais, certains présentent des modes d'organisation plus étendue : modules, dossiers ou parcours. Dans une unité éducative, les sections principales sont fréquemment revisitées.

La sélection d'un manuel scolaire n'est pas une chose aisée, car elle nécessite de respecter plusieurs démarches nécessaires tout en observant rigoureusement certains principes et autres critères essentiels pour assurer que le choix du manuel soit réfléchi, efficace et économique. Puisque le manuel scolaire peut fortement influencer le succès ou l'échec du processus d'enseignement/apprentissage, il est important de sélectionner inintelligemment le manuel en prenant en considération de plusieurs critères et exigences, ainsi que du programme pédagogique.

William Francis Mackey, (1972), a confirmé cette idée dans son livre Analyse scientifique de l'enseignement des langues, où il indique que « *l'on a souvent affirmé que la méthode serait cause de succès ou d'échec dans l'enseignement des langues car en ultime analyse, c'est la méthode qui détermine ce qu'il faut enseigner en langue et comment on doit enseigner...* »

En résumé, les pédagogues ont un rôle décisif pour écarter les obstacles qui entravent la professionnalisation des enseignants et il leur doit penser toujours au perfectionnement éventuel des manuels destinés aux élèves, y compris d'un point de vue strictement formel et sur leur approbation en fonction des programmes.

2- Les enjeux du manuel scolaire et ses représentations

Depuis leur apparence, les manuels scolaires font l'objet d'une attention particulière pour multiples raisons, à la fois économiques, idéologiques et sociales. Cette attention varie selon les pays. En effet, dans les pays riches où la scolarité est obligatoire et s'étend sur des années, « *le marché des manuels scolaires fait l'objet d'âpres concurrences à la hauteur des bénéfices espérés* » (Brugilles et Cromer.2005.4). Dans les pays en voie de développement, surtout africains, les manuels scolaires représentent un vrai problème lié au manque de ressources et d'outils didactiques. Dans certains pays, notamment en Afrique, la réussite scolaire dépend de la disponibilité du manuel chez l'apprenant. En plus de l'impact de sa disponibilité ou de son manque quant à la réussite ou l'échec scolaires, les manuels contribuent à la socialisation de l'apprenant puisqu'ils aident à « *apprendre à jouer des rôles, partager des significations avec autrui, répondre et anticiper ses attentes, intérioriser des normes, des valeurs, des systèmes de pensée.* » (Cherkaoui, Mohamed. Cité par Brugilles et Cromer. Op.cit.15). Conçu comme

vecteur de socialisation des apprenants, le manuel scolaire jouit aussi de multiples facettes en raison des rôles qu'il assume à différents niveaux aussi bien en classe qu'en dehors de la classe.

3- Les multiples rôles du manuel scolaires

Dans sa présentation de l'histoire du manuel scolaire, Chopin le présente comme « *un condensé de la société* » et lui confère plusieurs rôles. En effet, il est à la fois « *un objet, un support, un instrument pédagogique et un véhicule.* » (Chopin.1992.18). Comme tout objet commercial, le manuel scolaire évolue avec le progrès technique en rapport avec la fabrication du livre. En outre, le manuel joue le rôle de support d'un contenu éducatif que la société a jugé nécessaire à transmettre aux apprenants. C'est dans cette mesure qu'il est représentatif du niveau de connaissance d'une société, de ses stéréotypes et des valeurs qu'elle cherche à voir naître chez les apprenants. Son rôle d'instrument pédagogique s'inscrit lors de son élaboration et de l'emploi qui lui est dévolu et ainsi il est réflecteur des méthodes préconisées pour l'enseignement/apprentissage de l'époque de son utilisation. Enfin, il joue un rôle prescriptif envers les apprenants parce qu'il véhicule un programme, des valeurs, une idéologie et une culture et contribue ainsi à leur socialisation.

Néanmoins, cette présentation du manuel scolaire nous semble réductrice dans la mesure où elle ne détaille pas son rôle pour l'enseignant et pour l'apprenant en classe et en dehors de la classe. Son utilisation en contexte d'enseignement/apprentissage varie selon la stratégie adoptée par l'enseignant. Ce dernier opérerait pour son choix exclusif comme outil didactique pour l'ensemble des activités pédagogiques, comme il pourrait y recourir de manière sporadique, accompagnant d'autres outils ou d'autres supports.

Force est de signaler que le contenu du manuel est varié. En effet, il propose des leçons théoriques, des textes, des images, des activités lexicales et grammaticales. Parfois, on y trouve des tableaux comportant des mots de vocabulaire ou des points de grammaire contextualisés et non contextualisés. Les textes s'accompagnent de questions pour accéder à leurs contenus. D'autres outils accompagnent le manuel pour consolider l'enseignement/apprentissage. Un CD où on trouve des activités orales ou bien des supports vidéo ou iconographiques viennent compléter les savoirs des apprenants. Ainsi, le manuel est là pour enrichir les propos de l'enseignant.

Si l'apprenant dispose d'un manuel personnel, il peut maîtriser son apprentissage en s'arrêtant dans les pages ou les leçons qu'il n'a pas assimilées. Son utilisation en classe et en dehors de la classe contribue à l'assimilation de son contenu, des codes utilisés (le style d'écriture, les couleurs conférées à chacune des activités.).

Comme le manuel scolaire est utile en classe, il l'est aussi en dehors de la classe. En effet, il joue « *la fonction de référence* » (Chopin. Op.cit.18) à l'apprenant chaque fois qu'il a oublié une remarque ou une règle ou bien qu'il voulût s'assurer de la justesse ou de la fausseté d'une information. En outre, le manuel scolaire est un outil didactique commun à l'ensemble des apprenants, il contribue ainsi à démocratiser le savoir sans distinction d'appartenance sociale à moins qu'il soit accessible à l'ensemble des apprenants. Ainsi, il met tous les apprenants sur un même pied d'égalité.

L'importance du manuel scolaire n'est pas limitée aux apprenants, elle l'est aussi pour l'enseignant. Pour les apprenants, Memaï, Atfa (Memaï.2018.9) voit qu'il joue *une fonction d'information* » puisqu'il contient « *une somme considérable de savoirs* » A son rôle informatif s'ajoute celui de « *structuration et d'organisation de l'apprentissage.* » et une fonction de « *guidage de l'apprentissage* » (Memaï. Op.cit.10). Il permet ainsi à l'enseignant comme à l'apprenant de suivre un cheminement progressif en fonction des acquis des apprenants et des objectifs ciblés par l'enseignant lors des activités d'enseignement/apprentissage.

Comme outil pédagogique, l'enseignant s'en sert comme support aux différentes activités pour faire acquérir des savoirs. En effet, il lui épargne la peine d'effectuer des recherches pour

trouver des supports, des contenus, une progression s'étalant sur une longue période. Le manuel scolaire représente aussi un complément de formation de l'enseignant, que ce soit au niveau du contenu scientifique véhiculé ou bien au niveau de la démarche pédagogique adoptée, que ce soit pour les enseignants débutants ou même jouissant d'une large expérience de pratique de classe. C'est pourquoi Chopin Alain le considère comme « *une référence à la fois permanente et concrète* » pour l'enseignant (Chopin.2000). Gérard, François-Marie et Roegiers, Xavier (1993) confèrent quatre fonctions quant au rôle que le manuel scolaire peut jouer pour un enseignant. D'abord, le manuel scolaire se présente comme une référence scientifique qui vient combler les lacunes de l'enseignant ou bien lui actualiser ses connaissances si bien qu'il permet à celui-ci de préparer ses cours en les adaptant à ses apprenants selon un programme, un contenu, une progression et des objectifs tracés par les autorités didactiques (les inspecteurs généraux, les concepteurs du manuel), administratives et politiques. La seconde fonction du manuel est celle liée à la formation pédagogique en rapport avec la discipline enseignée. En effet, le manuel enrichit l'approche pédagogique de l'enseignant en rapport avec la démarche à préconiser pour faire approprier des savoirs à travers l'ensemble des activités que le manuel met à la disposition de l'enseignant. La troisième fonction est celle en rapport avec son rôle d'aide aux apprentissages et à la préparation des cours. Il est à signaler que certains manuels optent pour une présentation détaillée de toutes les indications et de toutes les étapes de la démarche pédagogique à adopter. Ces manuels sont nommés de *type fermé* dans la mesure où ils contraignent l'enseignant à adopter une démarche précise. *Le type ouvert* est celui qui se limite à de brèves directives et orientations adressées à l'enseignant tout en lui laissant une marge de manœuvre pour élaborer son cours. La quatrième fonction est celle d'aide à évaluer les acquis des apprenants. Certains manuels proposent des pistes qui permettent à l'enseignant de mesurer les niveaux et les compétences acquis par les apprenants à travers la proposition d'exemples d'évaluation formative surtout. Cette évaluation assigne l'enseignant à trouver des remédiations quant aux lacunes constatées chez les apprenants.

4-Le manuel du FLE : médiateur d'une compétence interculturelle.

En didactique du FLE, la médiation interculturelle permet d'aplanir les différences culturelles en vue de les rapprocher et de les mettre en relation. Elle est définie comme « *toute opération, tout dispositif, toute intervention, toute interaction, dans un contexte social donné, vise à réduire les distances entre deux (voire plus de deux) pôles altéritaires qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre.* » (Beacco et al.Op.cit.57). Cette activité pédagogique est assurée par deux médiateurs de terrain, à savoir l'enseignant et le manuel scolaire. L'enseignant assume le rôle de passeur d'un savoir intelligible de la part de l'apprenant à travers la transposition didactique non seulement d'un contenu linguistique, mais aussi à travers la sélection d'un contenu culturel qu'il juge nécessaire pour faire acquérir une compétence interculturelle. Le manuel scolaire contribue grandement à l'installation d'une compétence interculturelle à travers son rôle de médiateur.

5- Analyse du manuel *Alter ego*+ A 1

Lors de cette partie de cet article et dans la perspective d'une démarche de recherche-action, nous procéderons à la présentation matérielle du manuel en question, puis au repérage des indices qui feront par la suite d'une interprétation. Toujours est-il indispensable de signaler que nos interprétations prennent dans le majeur des cas comme point de départ des références théoriques dans le domaine de didactique pour que notre analyse ait plus de rigueur scientifique et ainsi démontrer le côté probant de notre recherche-action où le côté empirique de notre analyse s'associe au côté théorique.

5.1- Présentation matérielle du corpus à analyser : *Alter ego* + A1

Le manuel de *Alter ego+ IA*, publié en 2012 par l'édition Hachette, est une méthode de français langue étrangère destinée aux débutants adultes ou grands adolescents. Il vise, selon les auteurs, l'acquisition des compétences décrites dans les niveaux A1 du CECRL.

Le manuel scolaire *alter ego+ A1* est accompagné d'autres outils didactiques destinés à l'apprenant et à l'enseignant. Ces supports sont les suivants :

1/ Le livre de l'élève composé de 224 pages avec CD- Rom inclus. La structure du manuel se présente comme suit :

- Un dossier 0 intitulé « découverte »
- 9 dossiers de 3 leçons. Les intitulés thématiques des dossiers sont les suivants :
 - Dossier 1 : Les uns, les autres, Dossier 2 : Ici, ailleurs ; Dossier 3 : Dis-moi qui tu es ; Dossier 4 : A chacun son rythme ; Dossier 5 : Temps forts ; Dossier 6 : Voyage, voyages ; Dossier 7 : C'est mon choix ; Dossier 8 : Vivre en ville ? ; Dossier 9 : Lieux de vie.
- Des annexes :
 - Des activités de phonie-graphie
 - Lexique thématique
 - Tableau de conjugaison
 - Précis grammatical
 - Transcriptions
 - Calendrier, carte de la France et de la francophonie.

Les concepteurs du manuel :

Catherine Hugot, Véronique M. Kizirian, Monique Waendendries.

Professeurs formateurs à l'Alliance française d'île- de-France :

Annie Berthet, Emanuelle Daill.

Maison d'édition : Edition Hachette

Date de parution :2012.

• Le livre de l'élève *Alter Ego A1* comprend :

– un mode d'emploi de l'ouvrage

–un tableau des contenus

– un dossier d'ouverture, *Découverte*, qui permet une entrée en matière progressive à travers des situations d'initiation aux langues auxquelles les apprenants pourront s'identifier

– 9 dossiers composés de trois leçons et d'un *Carnet de voyage*

En fin d'ouvrage, se trouvent les transcriptions des enregistrements, un précis grammatical, des activités de phonie- graphie.

-des tableaux de conjugaison et un lexique thématique.

• Le matériel audio pour la classe : audio du livre de l'élève, du cahier d'activités et tests du guide pédagogique.

• Le cahier d'activités, en complément du livre de l'élève, il permet un travail en autonomie :

– les exercices de réemploi permettent à l'apprenant de vérifier et de renforcer ses acquis : lexique, grammaire, communication (actes de parole)

– les activités de compréhension et d'expression renforcent le travail sur les compétences en compréhension orale/écrite et en expression écrite (rubrique *En situation*)

– le portfolio permet à l'apprenant de suivre de façon active et réfléchie son parcours d'apprentissage et de s'autoévaluer.

Les corrigés des activités se trouvent à la fin du guide pédagogique.

Le guide pédagogique comprend :

– une introduction avec la présentation de la méthode, de ses composants et de ses principes méthodologiques.

- un accompagnement à l'utilisation du livre de l'élève (objectifs détaillés et scénario de chaque leçon, précisions sur la démarche et l'animation de classe, précisions sur l'épreuve DELF, corrigés)
- des Points info permettant à l'enseignant de s'informer sur les principaux contenus culturels des leçons et fournissant des pistes de recherche sur Internet.

5.2-Difficultés inhérentes à l'analyse de l'interculturel dans un manuel scolaire.

Dégager les représentations culturelles d'un manuel et voir si elles favorisent l'interculturalité n'est pas tâche facile. Pour l'analyse du contenu linguistique d'un manuel scolaire, le chercheur dispose de références théoriques sur lesquelles il s'appuie et peut mener à bien sa tâche. Ce qui n'est pas le cas pour l'étude des représentations culturelles d'une société dans un manuel scolaire destiné à l'enseignement d'une langue étrangère, notamment le FLE en ce qui nous concerne.

Pour effectuer le choix d'un manuel de FLE, les enseignants se trouvent en difficulté. Nous avons signalé les difficultés auxquelles butent les enseignants du FLE en Libye et le problème de la disponibilité d'un manuel « adapté » et « actualisé ». En effet, le choix d'un manuel scolaire pour faire apprendre des compétences variées, notamment interculturelles, nécessite une capacité d'analyse. Or, « *Une telle analyse requiert, en effet des compétences variées, aussi bien linguistique (linguistique générale, psycho et sociolinguistique...) que méthodologique (des théories pédagogiques sur la didactique des langues étrangères (LE) aux modalités de l'exécution des exercices proposés.* » (Bertoletti et Dahlet 55). Il faudrait signaler que depuis la date de cette remarque (1984), beaucoup de recherches se sont penchées sur le sujet et le manuel scolaire jusqu'à nos jours continue d'être un sujet d'analyse et d'appels à contribution pour des conférences. Des approches variées ont vu le jour, surtout portant sur l'interculturel et ses représentations dans un le manuel scolaire.

Pour ne pas tomber dans la description subjective du manuel lors de l'analyse, le chercheur est appelé à aller au-delà de la description matérielle et à faire preuve d'une objectivité dans son analyse. Pour ce faire, il est indispensable de mettre en avant « un filtre interprétatif » qui assure une démarche objective et ainsi aboutir à des résultats probants. Puren Christian signale les limites d'une analyse « prétendue » objective car elle se trouve forcément entachée de subjectivité puisque cette démarche « *met en jeu, consciemment ou inconsciemment, des idées qui relèvent de la personnalité de l'auteur, de sa formation, de son expérience, de ses croyances, conceptions et motivation, plus largement enfin de son environnement et de son époque* ». (Puren.2011.3).

La difficulté de notre tâche réside dans les axes à retenir dans notre recherche. En rapport avec la problématique exposée de notre recherche, à savoir l'analyse du manuel de FLE *Alter ego+* A1 comme un espace d'exposition discursive. Ce manuel est utilisé comme outil didactique pour faire acquérir des compétences plurielles. Notre objectif étant de voir si le contenu dudit manuel favorise une compétence interculturelle, sachant que « *le public forcément spécifique auquel l'on s'adresse* » (Puren.Op.cit.11) sont des étudiants libyens dont le contexte socioculturel présente des particularités avec la culture de la langue cible.

5.3-Les critères sélectionnés pour l'analyse du manuel *Alter ego+* A1 sous l'angle de l'interculturel

Partant du fait que les composantes du manuel scolaire se subdivise en deux catégories de documents : iconographiques et scripturaux. Un support audiovisuel peut accompagner le manuel scolaire comportant des dialogues contextualisés en rapport avec le thème développé de l'unité didactique ou des compléments de formation adressés aux apprenants. Les documents iconographiques ou textuels peuvent être présentés sous les formes suivantes :

- Des documents iconographiques : photos, publicités, peintures, cartes de La France, villes, plans des villes...

- Des documents écrits : articles de journaux, articles scientifiques, discours, littérature, chansons, témoignages.

Ces documents peuvent être authentiques ou fabriqués ou semi-authentiques. Les définitions portées dans le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde permet de distinguer entre les deux documents :

- *«La caractérisation d'«authentique», en didactique des langues, est généralement associée à «document» et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc...» (Cuq.Op.cit.27)*
- *«Fabriqué : cette caractérisation désigne tout support didactique élaboré en fonction de critères linguistiques et pédagogiques précis en vue de l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle relève donc du concept de progression qui, avec la méthodologie SGAV, a été en étroite relation avec les données du français fondamental. À l'heure actuelle, les documents fabriqués se veulent proches de l'authentique aussi bien pour reproduire une utilisation vraisemblable de la langue que pour donner une vision plus fidèle de la culture française». (Cuq.Op.cit.100)*

Les documents semi-authentiques sont conçus par les concepteurs du manuel et qui se rapprochent des documents authentiques. Il est à signaler que les documents authentiques visent à fournir aux apprenants des représentations réelles sans intervention de la part des concepteurs. C'est-à-dire, ils ne sont pas l'objet de retouches ou d'ajouts d'éléments opérés sciemment. Leur authenticité met l'apprenant en présence d'un support réel, ce qui le rapproche plus de l'environnement socio-culturel de la langue cible. Néanmoins, leur insertion dans le manuel dépend de l'objectif auxquels ils sont destinés. Comme nous l'avons signalé, tout discours, qu'il soit iconographique ou scriptural, est porteur d'un message à interpréter. Le document fabriqué ou semi-authentique est un document conçu par les concepteurs de la méthode de l'enseignement/apprentissage du FLE et qui peut se rapprocher du document authentique dans une visée thématique ou pédagogique ou communicative. C'est qu'il est monté par les concepteurs du manuel pour servir un objectif précis.

En rapport avec les concepts opératoires développés au début de notre travail, pour effectuer l'analyse de notre manuel, nous adoptons une stratégie qui se veut probante dans la mesure où nous faisons suivre l'empirique au théorique. Nous retenons les trois axes suivants que nous considérons comme une condensation des concepts opératoires pour l'analyse de notre manuel scolaire *Alter ego+ A1*. En premier lieu, nous focaliserons notre travail sur les représentations socioculturelles que les concepteurs du manuel ont sélectionnées et qu'ils considèrent comme illustrant la culture française pour faire acquérir aux apprenants du FLE des compétences plurielles, notamment interculturelles. Dans cette article, l'objet de notre analyse portera sur les contenus thématiques et symboliques des supports iconographiques en essayant de voir si ces supports sont véhiculaires de perceptions qui obvient à l'interculturalité telles que la revendication identitaire, l'ethnocentrisme, l'exotisme ou bien ils favorisent la réflexivité, la médiation et l'acquisition d'une compétence interculturelle.

Avant d'entamer l'analyse du manuel selon les critères sélectionnés ci-dessus, il est important de signaler que le manuel *Alter ego+ A1* s'inscrit dans une démarche actionnelle, comme le présentent les concepteurs du manuel dans la présentation des principes méthodologiques du guide d'exploitation adressé à l'enseignant. Ils précisent que le manuel est une application des

directives du CECRL qui prône les trois compétences suivantes « APPRENDRE, ENSEIGNER, EVALUER. ». L'approche actionnelle est privilégiée à travers des « *activités [qui] présentent de véritables contextes permettant à l'apprenant d'accomplir des tâches proches de celle de la vie.* » (le guide pédagogique. p.5). Ceci dit, l'intention des concepteurs du manuel n'oublie pas l'approche interculturelle dans une perspective actionnelle comme le prescrivent les composantes des curriculums selon le CECRL. L'approche suivie par les concepteurs du manuel « *permet à l'apprenant de développer des compétences culturelles allant de pair avec les compétences communicatives et linguistiques... de nombreuses activités sont proposées afin de favoriser les échanges interculturels.* ». En outre, ils signalent que « *l'ouverture vers la culture de l'autre est un élément fondamental de l'apprentissage et du pluriculturalisme.* » (le guide pédagogique. p.7). Il est clair que les concepteurs du manuel ont pris en considération les directives du CECRL qui prône la valorisation « des échanges interculturels » et « le pluriculturalisme ». En effet, les coauteurs du manuel *Alter ego+ A1* essaient de mettre en œuvre les directives du CECRL quant au plurilinguisme dont la parution initiale date de 1997 avec une version rectifiée élaborée par Coste, D, Moore, Daniel et Zarate, Geneviève parue en 2009 et intitulée « *Compétence plurielle et pluriculturelle* ». Des concepts comme « la compétence interculturelle » qui met en avant les notions de « la réflexivité », de « la médiation » et de « la citoyenneté » ne sont pas mis en exergue par les concepteurs car parus plus tard avec les versions rectifiées de 2016 et de 2021. Le contenu et les démarches préconisées par les concepteurs du manuel scolaire *Alter ego+ A1* vont de pair avec les démarches et les méthodologies adoptées puisqu'il est paru en 2012. Néanmoins, force est de constater que l'utilisation du manuel paraît anachronique dans la mesure où elle fait appel en 2024 à des concepts, à des démarches et à des objectifs qui ont fait l'objet de révisions et de rectifications. Sans vouloir devancer les conclusions auxquelles nous arriverons dans notre travail, cet anachronisme en rapport avec les approches didactiques et les méthodologies actualisées nous met d'emblée dans un contexte d'enseignement/apprentissage du FLE en Libye qui nécessite une actualisation des outils didactiques dont les enseignants ne sont pas toujours responsables.

5.4-Les représentations socioculturelles dans *Alter ego+ A1*

Dans notre cadrage théorique, nous avons démontré que la culture comme l'identité sont deux concepts en devenir et qu'ils ne sont pas statiques ni figés. Pour reprendre les termes de Preteceille, Martine-Abdallah « *la réalité sociale et culturelle est de plus en plus polychrome et diversifiée, de plus en plus labile et dynamique. Culture et identité se déclinent désormais au pluriel.* » (Preteceille.Op.cit.14). Toutes les sociétés se caractérisent par le passage du singulier au pluriel. C'est cette pluralité qu'on cherche à valoriser à travers la didactisation des représentations culturelles d'une société. Beaucoup d'attitudes et de représentations sont conçues comme obstacles à l'acquisition d'une compétence interculturelle telles que l'ethnocentrisme, l'exotisme et le stéréotypage. Notre analyse portera sur les indications et les symboles auxquelles renvoient les représentations iconographiques et voir si elles concourent la glorification de l'éthos ou bien à la valorisation de l'altérité. Partant de l'intitulé de notre travail « le manuel scolaire comme espace d'exposition discursive », il faut que l'apprenant sache que « *le discours est traversé de représentations stéréotypées. Ces représentations tendent à survaloriser certains aspects d'une communauté culturelle déterminée, parfois au détriment de la culture de l'apprenant* » (Rochebois 97). L'objectif de notre analyse est de voir si ces représentations iconographiques renvoyant à des acteurs sociaux (Beacco et al.Op.cit.69) ou à des représentations socioculturelles sont exploitées à dessein dans une perspective interculturelle ou bien elles se limitent à des objectifs illustratifs ou linguistiques, servant à présenter simplement une image de la France et de la francophonie.

6- Les supports iconographiques

L'étude des supports iconographiques renvoie à l'analyse des images que les concepteurs du manuel ont sélectionnées en vue de présenter aux apprenants du FLE des items véhiculant des paradigmes culturels de la France. Nous avons reparti ces supports iconographiques en deux catégories. La première renvoie aux images des acteurs sociaux, selon la perception actionnelle du CECRL, la seconde renvoie à l'analyse des représentations iconographiques représentant la culture française dans ses aspects macro et micro structurels.

6.1- Les acteurs sociaux

Un fait que nous ne pouvons pas nier lorsque nous avons répertorié les supports iconographiques, leur abondance, dépassant celui du nombre des supports scripturaux, les activités linguistiques et lexicales ne sont pas prises en considération. Ce choix s'explique par le niveau ciblé par l'enseignement/apprentissage du FLE : le niveau élémentaire dont l'apprenant ne dispose pas encore d'acquis, notamment linguistiques et lexicaux qui lui permettent d'accéder à des supports textuels.

Les représentations iconographiques en rapport avec les acteurs sociaux comme entités anthropomorphes représentent un choix opéré de la part des concepteurs du manuel en vue de faire découvrir des personnes réelles ou fictives comme représentatifs de la culture française à présenter aux apprenants du FLE. Notre étude porte sur l'analyse d'une nouvelle culture que comporte un manuel de FLE destiné à faire acquérir des compétences plurielles, dont la compétence interculturelle.

Les concepteurs du manuel recourent à l'exposition des représentations iconographiques d'acteurs sociaux parce qu'ils sont représentatifs d'une culture donnée. Leur présence sous forme iconographique, qu'elle soit authentique ou fabriquée, véhicule des messages et des symboles qui renvoient aux représentations socioculturelles de ces acteurs. C'est dans cette perspective que le choix des représentations iconographiques n'est pas arbitraire, mais sciemment intégrées dans le manuel.

Les concepteurs du manuel affichent clairement leurs intentions de faire acquérir des compétences interculturelles à travers une méthodologie se basant sur des supports variés. Lors de la conception des curriculums, les contenus, dont les représentations iconographiques favorisent l'acquisition de la compétence de médiation. Lors des activités d'enseignement/apprentissage, il est question d'« *explicitier à l'oral comme à l'écrit le contenu d'un texte écrit, d'un enregistrement ou d'un document iconographique.... Expliquer et commenter les comportements de personnages réels ou fictifs agissant dans le contexte de la culture liée à la langue enseignée.* » (Beacco et al. Op.cit.58). Le manuel scolaire représente un vecteur de représentations qui « *donne à voir* » une mise en forme, voire une mise en ordre, de la réalité visant non seulement à expliciter un ordre social établi mais aussi à le légitimer. » (Brugilles et Cromer 15).

Si on part du fait que les représentations authentiques visent à rapprocher le maximum possible l'apprenant du FLE du contexte socioculturel de la langue cible et ainsi s'y familiariser. Defays, Jean-Marc signale que le document authentique est « *En fait, tout ce qui provient du monde cible et qui peut conduire à une communication plus vraisemblable en langue cible et à une familiarisation plus directe avec la culture cible.* » (Defays, 2020, 305) A contrario, les représentations iconographiques fabriquées ou semi-authentiques sont conçues in fine pour servir des objectifs linguistique ou pédagogique comme le précise Cuq Jean-Pierre. Nous n'avons pas relevé une grande différence entre les supports authentiques et les autres (20 représentations authentiques de représentations iconographiques contre 23 fabriquées ou semi-authentiques). Sans prendre en considération les représentations iconographiques en rapport avec les dimensions micro et macro de la culture française, le recours des concepteurs du

manuel scolaire *Alter ego+ A1* à de nombreux documents authentiques de personnages émane d'une prise en considération de la dimension culturelle et interculturelle de ces représentations. Les personnages authentiques renvoient à des noms de personnages communs issus de la société française : Lucie, Simon, Julie, Léa, Christophe. En outre, il faut signaler la présence de personnages dont les noms renvoient à des cultures différentes : des européens ou bien appartenant à d'autres pays : le Brésil, la Mexique, la Chine entre autres. La page 29 ou des personnages de différentes origines : norvégienne, mexicaine et chinoise illustre cette idée de présenter de faire appel à des réalités autres que la réalité française. La visée est de stimuler l'apprenant du FLE de manière à acquérir des compétences pour ressembler à ces acteurs sociaux qui sont présentés comme locuteurs du français « *Issa, Nora, Tom et Céline ne sont pas français, mais ils parlent français.* »

Certaines représentations renvoient à différents domaines de la vie publique, à des célébrités appartenant au monde du cinéma, de la chanson et de la mode : David Hallyday, Véronique Sanson, Marion, Cotillard, La présence de Céline Dion (canadienne) et de Jacques Brel (belge), Tété (sénégalais) fait appel à la dimension francophone que les concepteurs du manuel présente comme un axe culturel « *Les thèmes abordés ont pour principal objectif de susciter un réel intérêt pour la société française et le monde francophone.* » . (Beacco et al.3)

Cependant, nous avons relevé une représentation qui renvoie à une expression d'ethnocentrisme affiché. La photo d'une famille française à la page 17 avec une question qui l'accompagne « *Connaissez-vous les familles françaises ?* ». Cette représentation est perçue comme l'expression d'un ethos glorifié d'appartenance à une nation. Aucune allusion à une famille mixte. Nous avons signalé la composition « pluriculturelle » du nom de la chercheuse « Pretceille Martine-Abdallah ». Les émigrés et les minorités ethniques (les noirs, les Roms) font partie du paysage culturel français : « *Les « minorités raciales » sont bien françaises et demandent justement à être traitées comme telles L'expression paradoxale de « français issus de la diversité » révèle d'ailleurs combien le paradigme de l'immigration continue de définir « les minorités visibles » par opposition aux français dit « de souche »* (Fassin 658)

Les acteurs sociaux sont intégrés comme supports aux thèmes. Les thèmes abordés se présentent sous forme de dossiers utilisés comme tremplins pour faire acquérir les compétences visées par les concepteurs du manuel. Ils se présentent comme suit : Les uns, les autres, Dossier 2 : Ici, ailleurs ; Dossier 3 : Dis-moi qui tu es ; Dossier 4 : A chacun son rythme ; Dossier 5 : Temps forts ; Dossier 6 : Voyage, voyages ; Dossier 7 : C'est mon choix ; Dossier 8 : Vivre en ville ? ; Dossier 9 : Lieux de vie.

Il convient de noter que le choix des thèmes dans le manuel obéit aux directives du CECRL qui a répertorié quatorze champs thématiques pour asseoir des compétences de communication et culturelles chez l'apprenant d'une langue étrangère. Ils se présentent comme suit :

- 1- *Caractéristique personnelle*, 2- *maison, foyer et environnement* ; 3- *vie quotidienne* ; 4- *congés et loisirs* ; 5- *voyages* ; 6- *relations avec les autres* ; 7- *santé et bien-être* ; 8- *éducation* ; 9- *achats* ; 10- *nourriture et boisson* ; 11- *services* ; 12- *lieux* ; 13- *langue étrangère* ; 14- *(temps météorologique)* (Beacco et al.45)

Ces thèmes se subdivisent en sous-thèmes. Par exemple, le dossier « Voyage, voyages » qui s'étale de la page 115 à la page 134 du manuel *Alter ego+ A1* se subdivise en trois sous-thèmes : Au fil des saisons, La France des trois océans, Une capitale européenne. La fin de chaque dossier est complétée par une extension thématique appelée « Carnet de voyage ». Pour le dossier « Voyage, voyages », le carnet de voyage porte sur les « Succès francophones des années 70 et 2000 ». Il convient de noter que le Guide pour l'élaboration de Curriculums qu'il faudrait tenir compte du niveau cognitif des apprenants classifié par l'UNESCO. Certains apprenants libyens font leur premier contact avec la langue française. Ce n'est que récemment que l'enseignement du français comme langue étrangère est devenu obligatoire dans certains niveaux du secondaire. Le niveau 0 (zéro) de la CITE recommande de faire passer l'apprenant

par des expériences pour s'approprier une compétence interculturelle. Ces expériences se présentent comme suit :

- *Diversité et pluralité linguistiques et culturelles ;*
- *Education au respect de l'altérité ;*
- *Diversité des formes d'expression*
- *Expériences multimodales et multisensorielles ;*
- *Langues étrangères ;*
- *Réflexivité.* (Beacco et al.82-85)

Dans les représentations iconographiques des personnages répertoriés dans le manuel, Nous n'avons pas répertorié une tendance à ce que les thèmes proposés à travers les représentations iconographiques vont dans la direction des contenus à développer selon le Conseil de l'Europe. L'ensemble des personnages sont utilisés comme supports aux thèmes favorisant la connaissance de l'autre, la valorisation de la pluralité et des différences culturelles au sein même du contexte socioculturel français. Cette approche préconise le concept du multiculturalisme et de la cohabitation culturelle. Les concepts poussant l'apprenant à la réflexivité et à la médiation ne font l'objet pas d'un apprentissage de manière à faire acquérir une compétence interculturelle.

D'autre part, les manuels scolaires du FLE sont destinés à être utilisés par des apprenants issus de différentes cultures. Ces apprenants dotés de référents culturels acquis dans leurs environnements immédiats : la famille, la société, les institutions qui gèrent cette société. Lors de notre présentation des représentations, authentiques, semi-authentiques ou fabriquées, nous avons répertorié un certain nombre de représentations qui sont de natures à provoquer un choc culturel pour l'apprenant libyen ayant évolué dans un contexte socioculturel conservateur. Certaines représentations culturelles renvoyant aux traits distinctifs de la culture française rebutent l'apprenant libyen. Par exemple, la représentation de personnages buvant de l'alcool (pages : 18 62.66), la mixité (p.18), un homme qui fait la bise à une dame (p. 27), la nudité (pages.50 et 141), la colocation (pages. 180, 181, 184). Ces représentations font allusion à des tabous dans le contexte socioculturel libyen. Il est vrai que l'apprenant du niveau A1 commence à découvrir certaines représentations iconiques de la culture française et francophone, cependant les concepteurs n'ont pas pris en considération que les apprenants du FLE peuvent être originaires d'un contexte socioculturel où certaines représentations sont des sacrilèges et sont conçus comme une atteinte à ses représentations culturelles. Ceci n'est pas spécifique à l'apprenant libyen, mais il peut concerner tout individu qui ne partage pas les mêmes référents culturels que ceux de la langue cible. Il convient de varier les représentations iconographiques si bien qu'elles favorisent un enseignement/apprentissage qui prenne en compte la diversité des cultures des apprenants du FLE.

Certes, Ces représentations en rapport avec les acteurs sociaux réels ou fictifs véhiculent des significations relatant la culture française. Néanmoins, nous avons pu relever certaines représentations qui, au lieu de favoriser l'enseignement apprentissage du FLE, peuvent le défavoriser, surtout en rapport avec le contexte socioculturel libyen. On reproche aux concepteurs des manuels *Alter ego+ A1* de prôner une stratégie propagandiste pour la culture française sans prendre en considération les profils culturels des apprenants du FLE qui sont originaires de cultures différentes et s'attendent à des représentations objectives sans tendance à leur amplification ou bien à la représentation d'un ethos glorifié, ce qui répercute sur l'acquisition d'une compétence interculturelle de la part des apprenants du FLE, notamment dans un contexte libyen. Dans cette perspective, Rochebois, Christine, Benatti affirme :

« La présentation des contenus culturels conduit souvent à survaloriser la culture cible, et la dimension interculturelle s'en trouve ainsi réduite à un questionnement de l'apprenant. » (Rochebois.130).

Après les représentations iconographiques des acteurs sociaux, passons en revue les images relatant les faits macro et micro culturels de la France.

6.2-Les aspects macro et micro culturels dans le manuel *Alter ego+ A1*

Dans son livre intitulé *Culture et éducation en langue étrangère*, Byram Michael voit que l'étude du volet culturel doit traiter les aspects macro et micro culturels tout en étant réaliste avec une tendance à l'équilibre et à l'exhaustivité entre les deux aspects. En outre, il faudrait voir si ces représentations sont exposés aux apprenants sous leurs aspects positifs, négatifs ou neutres.

Les aspects macro culturels touchent les caractéristiques géographiques, l'Histoire, la politique, l'économie, la société, le système éducatif et l'éducation, la science et la technologie, l'art, les médias, la langue et les sports nationaux. Quant aux aspects micro culturels, ils sont de nature à évoquer la famille, l'école, le travail, les loisirs, le logement, la nourriture, les vêtements, les fêtes et les coutumes, les traits caractéristiques et les comportements et le transport.

Dans notre repérage des représentations macro et micro culturelles, nous tenterons d'y percevoir si ces représentations sont authentiques ou fabriquées, positives, négatives ou neutres. En outre, nous essayerons de dégager le rapport que ces représentations entretiennent avec le thème développé. Enfin, une colonne sera réservée à la portée interculturelle du document en question.

Nous entamons notre analyse par un fait lors de la sélection des items en rapport avec les représentations macro et micro culturelles de la France. Certaines représentations dans le manuel *Alter ego+ A1* prennent une dimension décorative et n'obéissent pas à une contextualisation thématique et par conséquent n'ont pas fait l'objet d'un repérage lors de notre sélection.

Les items sélectionnés comme représentatifs des aspects macro culturelles sont majoritairement authentiques ou semi-authentiques. Ils renvoient à des faits culturels existants réellement sans modifications ou retouches. La carte de la France, de la francophonie, de l'Europe renvoie à des traits géographiques et à la langue en France et en dehors de l'Hexagone. Les représentations ayant trait avec les villes comme Pontoise, Annecy ou Toulouse sont des lieux existant réellement avec des noms de restaurant, d'épicerie et de cinéma. Les sites historiques ou modernes sont présentés de manière authentique. Ce choix de représentations authentiques qui, à l'origine ne sont pas conçues pour la classe, émane d'une intention des concepteurs du manuel, à savoir celle d'aboutir à un degré d'immersion culturelle chez l'apprenant du FLE. Le nombre de locuteurs du français dans les pays francophones, l'indicatif téléphonique de chaque région, la dénomination des anciennes maisons et les régions où elles sont construites, toutes ces précisions dotent le lecteur d'un savoir culturel réel de la langue cible.

Pour un apprenant débutant du FLE, Le contenu informatif est respectable et le flux d'informations culturelles qui s'étale sur l'ensemble du manuel lui permettent d'acquérir des connaissances sur les aspects macro culturelles de la langue cible. Cette remarque est aussi valable pour les aspects micro culturelle en rapport avec les loisirs des français, leurs logements anciens et modernes, la nourriture, les fêtes et les coutumes. Somme toute, on peut déceler une intention réelle de la part des concepteurs de fournir aux apprenants des éléments qui vont dans le sens de l'acquisition « *des connaissances (par exemple, la connaissance d'autres groupes culturels, de leurs produits et de leurs pratiques et des connaissances sur les manières d'interagir des personnes de cultures différentes. »* (Ravez.Op.cit.30)

Néanmoins, certaines informations véhiculées par le manuel méritent d'être perçues comme désuètes, choquantes pour un apprenant du FLE. En effet, le manuel continue à véhiculer des concepts qui ont fait l'objet de polémiques entre les chercheurs en didactique. Le concept de « langue maternelle » est remis en question à titre d'exemple par Vedelhan-Bourgade, Michelle

(2002) et Coste, Daniel (2007). Pour corroborer cette idée, nous citons Martinez, Pierre qui voit en l'expression « langue maternelle » une charge subjective parce qu'elle « *a une valeur psychoaffective et elle implique une reconnaissance, une adhésion, donc une subjectivité qui ne rendent pas aisé son emploi.* » (Martinez. 2017.20). Nous optons pour l'expression « langue acquise dans l'environnement immédiat ». Dans la même lignée d'autres voient en langue première et langue seconde des prédicats qui insinuent un classement, donc une subjectivité. De notre part, nous décelons une dénomination ethnocentrique qui ne cache pas des idées colonialistes. Cette idée se confirme par la carte géographique des pays où le français est une langue officielle, une langue de scolarisation dans d'autres pays francophones.

Un apprenant étranger du FLE ne peut concevoir qu'il y ait des territoires faisant partie d'un pays au-delà de ses frontières : Les DOM-TOM (Domaines territoriaux d'Outre-mer). La page 120 qui représente une carte du monde intitulée « La France des trois océans » ne cache pas des idées colonialistes renvoyant à une époque où les pays du tiers-monde se sont vus conquis par des pays occidentaux, dont la France. La Guadeloupe, Mayotte, la Réunion, la Martinique, la Polynésie française, la Guyane sont des territoires d'outre-mer qui, administrativement, font partie intégrante de la France. En Nouvelle Calédonie, les séparatistes militent pour avoir leur indépendance et des référendums ont eu lieu pour se détacher de la France. Le dernier en date a eu lieu en décembre 2021.

Bien que nous ayons relevé l'intention des concepteurs du manuel à donner aux représentations macro et micro culturelles une dimension cognitive, on souligne l'absence de prise de considération des références culturelles des apprenants de façon à ce que ces derniers prennent des attitudes qui favorisent l'acquisition d'une compétence interculturelle. En effet, Byram Michael souligne que la compétence interculturelle s'acquiert à travers « *des attitudes (comme la curiosité, l'ouverture, le respect de l'altérité et l'empathie)* ». Au lieu d'installer chez l'apprenant « *des savoir-faire pour interpréter et mettre en relation des éléments (par exemple interpréter une pratique d'une autre culture et la mettre en relation avec des pratiques de sa propre culture.* » (Byram.2017. Cité par Ravez.Op.cit.30). Le contenu de certaines représentations culturelles est perçu par l'apprenant libyen comme une atteinte à ses référents culturels, surtout ceux liés à la religion. La consommation de l'alcool (p. 152) et de la viande du porc (p.136) représentent un sacrilège pour un musulman alors qu'il figure dans le rituel des français. La représentation ayant rapport avec l'affiche d'une agence matrimoniale intitulée « La soirée des célibataires » (p. 66) n'est pas de nature à favoriser une attitude qui va dans le sens de l'appropriation d'une compétence interculturelle, non seulement pour l'apprenant libyen, mais pour tout apprenant ayant évolué dans un contexte socioculturel conservateur. Une autre représentation que nous percevons comme illustrative des rituels d'une société en rapport avec les fêtes « Les français et les fêtes » (p.100). Cette représentation énumère les fêtes religieuses, nationales et sociales sans faire allusion à des fêtes des autres communautés. Sachant que l'apprenant du FLE pourrait être originaire de n'importe quel autre pays dont les fêtes religieuses, nationales ou sociales sont différentes de celles des français, une allusion à l'existence d'autres dates de fêtes d'autres communautés inciterait l'apprenant à adopter une attitude critique. Une telle omission, volontaire ou involontaire, est perçu par l'apprenant, non comme une information culturelle, mais comme un contenu idéologique et propagandiste, surtout lorsqu'il est question de religion, un sujet tabou pour beaucoup de communautés dont celle de l'apprenant libyen.

Ainsi, nous pouvons signaler l'abondance des informations culturelles en rapport avec le niveau d'enseignement/apprentissage ciblé (A1), néanmoins, certaines représentations, surtout micro culturelles ne sont pas de nature à promouvoir une compétence interculturelle chez l'apprenant et ainsi installer chez lui « *une sensibilité culturelle (à savoir la capacité à évaluer de manière critique des pratiques et des produits de la culture et d'autres cultures.* » (Byram.2017. Cité par Ravez. Op.cit.30). Au contraire, ces représentations

paraissent comme rebutantes et ne favorisent pas l'installation d'une compétence interculturelle chez l'apprenant libyen qui se sentirait atteint dans ses dogmes religieux et ses rituels sociaux.

Après avoir analysé les supports iconographiques, passons à analyser les supports scripturaux et voir les types de textes proposés aux apprenants.

7-Les supports scripturaux

Ce qu'on entend par supports scripturaux, ce sont les textes proposés aux apprenants pour faire acquérir des compétences plurielles, dont interculturelles. Les directives du CECRL mettent l'accent sur les caractéristiques du texte à proposer aux apprenants tels que « *la complexité linguistique, le type de texte, la structure discursive, la présentation matérielle, la longueur du texte et son intérêt pour l'apprenant.* » (CECRL.2001.126). Ces traits caractéristiques du texte choisis par les concepteurs sont à adapter au niveau de l'apprenant si bien qu'il devient accessible et permet l'appropriation des objectifs pédagogiques et culturels préétablis. A ces traits distinctifs à apprendre en considération s'ajoute le côté générique du support scriptural. De quel genre est-il ?

Les concepteurs des curriculums destinés à faire acquérir des compétences interculturelles sont chargés de rendre compte de la diversité générique des textes mis à la disposition des apprenants. Le guide pour le développement des curriculums définit les genres de textes (ou genres de discours) comme suit :

« On entend par genre de textes les formes prises par la communication telle qu'elle s'effectue dans une situation sociale et une communauté de communication données. Ces situations de communication sont identifiées comme telles par des paramètres (lieu, type de participants...) et comportent une ou plusieurs formes discursives spécifiques : une conférence, un fait divers, une anecdote, une dispute, un mythe, une prière... » (Beacco et al.Op.cit.63)

La diversité générique des textes dans un manuel de FLE enrichit le répertoire, non seulement linguistique, mais aussi culturel dans la mesure où l'apprenant prend conscience que chaque genre textuel dispose de ses spécificités génériques et historiques véhiculaires de schèmes culturels en rapport avec la période et les circonstances de leurs productions. Ainsi, le genre du texte n'est plus uniquement un support conçu pour un objectif linguistique, mais aussi chargé de connotations culturelles mises à la disposition de l'apprenant « *Même si l'on ne nomme pas, la notion de genre de texte constitue, un cadre de réflexion destiné à rendre les apprenants conscients qu'il ne suffit pas globalement d'apprendre à « bien parler » ou « à bien écrire ».* » (Beacco et al.Op.cit.42)

On se pose la question : Quelle place attribuer aux textes littéraires dans le choix des supports scripturaux des manuels du FLE ? On reproche aux concepteurs du CECRL de privilégier l'oral au détriment de l'écrit. Pretceille, M-A soutient l'idée que le texte littéraire représente un support didactique à privilégier en raison de sa valeur interculturelle « *Le texte littéraire représente un genre inépuisable pour l'exercice artificiel de la rencontre avec l'Autre, rencontre par procuration certes, mais rencontre tout de même.* » (Pretceille.1999.2. Citée par Fatah.Op.cit.2). La valeur interculturelle du texte littéraire réside dans la possibilité de passer d'une culture à une autre à moins que l'apprenant sache prendre ses distances de sa propre culture et de celle de la langue cible. Dans cette perspective, Dakhia, Abdelouahab soutient l'idée que la littérature joue le rôle de « passeur » entre les cultures.

« Le texte littéraire est un univers interculturel par excellence. La littérature y joue le rôle de passeur d'une culture à une autre à la condition expresse qu'on maintienne une distance respectueuse à la fois vis-à-vis de la culture de l'émetteur (celle qui l'a vue naître) et de la culture du récepteur (celle qui assure la survie de l'œuvre) ». (Dakhia. Cité par Fatah. Op.cit.4)

Le CECLR a classifié trois niveaux globaux de compétences. Celui d'un utilisateur expérimenté (C1, C2), d'un utilisateur indépendant (B1, B2) et d'un utilisateur élémentaire (A1, A2). *Alter ego+ A1*, est un manuel scolaire conçu pour le niveau A1. La compétence ciblée pour ce niveau en rapport avec la compréhension du support écrit est de « *comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.* » (Beacco et al. Op.cit.26). C'est ce qui explique le recours des concepteurs du manuels à des textes courts et fabriqués. Le répertoire textuel est constitué de textos, d'annonces, d'affiches publicitaires, de carnets de voyage, de souvenirs personnels, de mails personnels ou professionnels. C'est ce qui explique aussi l'absence de textes littéraires dont le contenu est hermétique pour des apprenants de niveau élémentaire. Le seul texte accompagné de celui de son auteur est le poème de Mymi Doinet (p.149). Par contre, le poème intitulé « *Je reviendrai à Montréal* » (p.128) dont l'auteur est Daniel Thibon et interprété par Robert Charlebois. Si les concepteurs du manuel *Alter ego+ A1* s'appliquent à mettre en œuvre les directives du CECRL quant au choix des supports écrits pour le niveau élémentaire A1, l'absence de textes littéraires authentiques avec leurs écrivains (poèmes, cantines, extraits de contes...) met les apprenants à distance de ce qui est à l'origine du fait culturel : le langage soutenu et recherché à travers les figures de style et les tournures qui donnent une idée même simplifiée de l'imaginaire des écrivains français ou francophones. Le recours à des supports construits ou modifiés -l'expression « *d'après* » Aujourd'hui en France. p.172 supposent l'intervention des concepteurs du support- s'inscrit dans une perspective actionnelle où la compétence communicative prime.

Privilégier les textes fabriqués représente un choix didactique de la part des concepteurs du manuel, un choix qui s'inscrit dans des objectifs aussi bien linguistiques (la grammaire, le lexique) que culturels. Des supports scripturaux qui ont pour contenus des représentations macro culturelles (la France, la Francophonie, le français dans le monde) ou micro culturelles (la famille, la nourriture, le logement, les fêtes, les musées, les villes françaises, les français et les multimédias...) ont un intérêt culturel indéniable pour un apprenant élémentaire. Recourir à des supports scripturaux extraits d'articles de magazines « TV mag »(p.82 et p.164), « Modes de vie » (p.100.178), « Thalyscope » (p. 124), « Aujourd'hui en France » (p.172) qui contiennent des témoignages, des sondages chiffrés a pour objectif de donner une représentation réelle et immédiate des faits culturels de la société française au moment de l'apparition du manuel. Dans un monde en perpétuel changement où les mutations sociales sont ce qui le caractérise, ces informatives paraissent anachroniques, si on les apprend plus d'une décennie après leur présence réelle dans une société.

Comme nous l'avons signalé, lors de notre analyse des supports iconographiques, certains faits culturels ne sont pas compatibles avec tous les contextes socioculturels des apprenants du FLE. C'est le cas des supports scripturaux dont le contenu véhicule des idées passéistes, ethnocentriques ou incongrues avec le contexte socioculturel de l'apprenant, notamment libyen. Le passé colonialiste de la France est perceptible à travers la représentation de « la France d'outre-mer » (p.120) comme un pays qui s'étend au-delà de ses frontières. Cette conception d'un pays dont les départements se trouvent en dehors de ses frontières est inconcevable pour un apprenant dont les parents ou les ancêtres ont vécu une période de colonisation. Cette représentation se perçoit comme une continuité de main mise sur de territoires dont les autochtones souffrent encore de colonialisme de la part d'un pays qui se vante d'être un pays démocratique et des droits de l'homme. Depuis des années, des activistes de la Nouvelle Calédonie, département français d'outre-mer, militent pour l'indépendance et le détachement de la France.

L'ethnocentrisme est perceptible dans la découverte du « palmarès des noms de famille français » (p.17). Cette représentation se perçoit comme un ethos glorifié dans la mesure où

elle contribue à véhiculer un message identitaire. Les français de « pure souche » portent les prénoms : Martin, Marie, Alice et Jacques. La société française est composée de plusieurs communautés et des couples de communautés différentes se sont formés et ont donné naissance à des enfants dont les prénoms sont de double dation. La représentation exclusive des prénoms français, sans allusion aux autres communautés, se perçoit comme une revendication identitaire, même si elle concourt à donner une idée sur les différents prénoms français.

L'incongruité de certains contenus textuels avec le contexte socioculturel de l'apprenant libyen abonde, comme on l'a remarqué pour les supports iconographiques. Des contenus sémantiques véhiculant des idées qui choquent l'apprenant libyen sont nombreux. Ces contenus présentent la consommation de l'alcool comme faisant partie de la culture des français : « aller dans des bars » (p. 62), « boire un verre » (p.84), « un petit apéritif » (p. 86), 4 occurrences du terme « champagne » dans le manuel. Il est vrai que ces supports donnent des idées sur des faits culturels français, mais qui ne peuvent être acceptés par un apprenant libyen dont les schèmes culturels sont totalement différents de ceux des français : « La soirée des célibataires » avec des insinuations sexuelles (« soirée et plus » (p.66),) « faire la fête » et la sortie nocturne entre jeunes mixtes (p.86), le voyage de la femme seule sans sa famille (p.90), les femmes qui incitent leurs maris à participer aux tâches ménagères (p.93), la mère qui rentre tard au foyer, retenue par son travail. Toutes ces représentations véhiculées par les textes du manuel *Alter ego A1* sont rebutantes pour l'apprenant libyen dont les référents culturels sont parfois opposés à ceux véhiculés par ces textes.

Nous nous interrogeons sur la méthodologie adoptée par les concepteurs du manuel *Alter ego+ A1*. C'est ce qui est dénommée par la méthodologie universaliste avec des « *manuels conçus en France pour l'ensemble des apprenants de langue française* » (Windmüller. Op.cit. 55). Cette méthode ne prend pas en considération les particularités culturelles de l'apprenant qui dispose d'un référent culturel différent de celui véhiculé par les représentations du manuel. On s'interroge « *dans quelle mesure cette approche peut-elle être compatible avec les valeurs culturelles, éducatives et pédagogiques des apprenants des différents pays, chacun pris dans sa singularité ?* » (Windmüller. Op.cit.156). Un travail de contextualisation des contenus véhiculés par les supports, qu'ils soient iconographiques ou scripturaux, s'impose car cibler une compétence interculturelle deviendrait utopique comme l'énonce Windmüller Florence, si les concepteurs du manuel ne prenaient pas en compte le référent culturel des apprenants.

Un autre critère à prendre en considération lors de la conception du contenu du manuel est celui de l'évaluation, non seulement des acquis linguistiques et lexicaux, mais aussi des acquis culturels.

8-L'évaluation de la compétence interculturelle dans *Alter ego+ A1*

L'évaluation constitue une étape importante dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. On distingue deux formes d'évaluations : formative (ou diagnostique) et sommative. L'évaluation formative permet à l'enseignant de remédier aux lacunes répertoriées chez les apprenants en élaborant des contenus sensés les combler. La formation sommative (ou certifiante) vise à donner une note ou un rang à l'apprenant en fonction de ses acquis. Le CECRL note le recours à d'autres formes d'évaluations, celles de « *l'autoévaluation (démarche par portfolios, journaux de bord) et l'évaluation par des pairs (évaluation mutuelle entre apprenants.* ». (Beacco et al.Op.cit.73) L'évaluation, qu'elle soit formative ou sommative, donne une idée sur le degré d'assimilation des contenus pédagogiques fournis aux apprenants. Ce qui permet à l'enseignant de mesurer leur niveau de compétence. Le problème réside dans l'incapacité à déterminer des critères qui permettent de mesurer des savoir-être interculturels. Le Guide rédigé par Beacco et al mettent l'accent sur le fait qu'on ne peut pas évaluer de manière sommative les savoir-être culturels : « *il n'existe pas de modèle qui fasse l'objet d'un contenu large, permettant de définir*

clairement dans une logique de progression des objectifs de compétences à être évalués palier par palier. Souvent, on constate la difficulté pour des raisons déontologiques, d'évaluer les savoir-être interculturels. » (Beacco et al.Op.cit.133) . Par contre, les concepteurs du CECRL voient que l'évaluation des savoir-faire interculturels est possible : *« les savoir-faire tels que la capacité à observer, analyser, comparer des faits culturels peuvent faire l'objet d'évaluation, même sommatives. »*

En nous référant au guide pédagogique élaboré par les concepteurs du manuel *Alter ego+ A1*, nous trouvons le signalement à l'importance de l'évaluation sous ses deux formes. A la page 7, il est indiqué que : *« Alter ego+ A1 se propose d'entraîner l'apprenant à une véritable évaluation formative. »*. A la page 8 *« Alter ego+ A1 prépare aussi l'apprenant à l'évaluation sommative. »*. Quant à *« l'auto-évaluation »*, elle est présente à travers des fiches vers le portfolio qui se trouvent dans un CD accompagnant le livre de l'apprenant, des tests qui se trouvent dans le guide de l'enseignant et le portfolio qui se trouve dans le cahier d'activités.

L'évaluation des savoir-être n'est pas possible parce qu'elle n'est pas « mesurable » et elle est donc écartée de nos repères d'analyse de l'évaluation de la compétence interculturelle. Dans notre travail de repérage des indices en rapport avec l'évaluation de la compétence interculturelle, nous allons voir si la culture fait l'objet d'une évaluation comme le sont les aspects linguistiques dans chaque dossier. Notre analyse portera sur les savoir-faire que les concepteurs du manuel cherchent à faire acquérir aux apprenants. Pour ce faire, nous procéderons à l'analyse des thèmes et des sous-thèmes proposés dans le manuel et voir s'ils sont propices à l'installation d'une compétence interculturelle. En outre, nous dégagerons la nature des activités (observer, analyser et comparer) qu'on demande aux apprenants pour voir s'ils favorisent la réflexivité et la médiation. Transcrire toutes les occurrences serait perçu comme un remplissage, alors nous signalerons le nombre d'occurrences, puis les interpréter.

Chaque manuel de FLE est entamé par un mode d'emploi pour présenter les différentes composantes de chaque unité didactique ou dossier. D'emblée, les concepteurs du manuel affichent la prise en compte de la dimension culturelle et interculturelle des contenus de chaque dossier. A la page 4 de la présentation de « la structure du livre », ils signalent qu'à la fin de chaque dossier, on trouve un double page intitulé « Carnet de voyage » afin de faire acquérir aux apprenants une compétence culturelle et interculturelle *« Pour un élargissement ludique, culturel et interculturel »*.

En effet, les contenus culturels qu'on cherche à présenter à travers des activités dont l'objectif est l'enseignement/apprentissage de faits culturels Les verbes introductifs « découvrir, identifier, visualiser, prendre connaissance, présenter. » servent à mettre à jours les objectifs culturels que les concepteurs cherchent à faire valoir. Ces objectifs culturels sont souvent suivis de tâches visant l'implication de l'apprenant à travers les verbes « parler de ses pratiques personnelles et des dominantes de son pays », « aborder.. », « rédiger un texte poétique sur une ville », « s'exprimer sur », « imaginer.. », « présenter des personnalités incontournables de son pays », « comparer avec des maison traditionnelles de son pays. ». Un travail d'observation, d'analyse et de comparaison, comme le visent les directives du CECRL est mis en œuvre. Ces activités de réflexion sur les ressemblances et les différences entre la culture de la langue cible et la culture de l'apprenant est perçu comme une activité de médiation visant à effectuer des comparaisons et ainsi réduire les polarités entre les cultures.

Il faudrait signaler que les activités introduites par les verbes « identifiez », « dites » touchent aussi bien les activités linguistiques que culturelles. C'est ce qui explique leurs occurrences élevées. Les activités de comparaison et d'échange visent à asseoir chez l'apprenant un savoir-faire interculturel. L'analyse du fait culturel est absente des objectifs des concepteurs vu que l'analyse demande un niveau cognitif et linguistique permettant l'exécution d'une telle tâche. Les apprenants du niveau A1 en sont dépourvus. En parallèle, des activités donnant libre cours à l'imagination de l'apprenant (37 occurrences) remplacent les activités d'analyse.

Somme toute, à travers les thèmes, les sous-thèmes, la rubrique « carnet de voyage », La rubrique « Point culture » à la fin de chaque dossier, nous pouvons affirmer que le manuel accorde de l'importance à l'évaluation des savoir-faire culturels et interculturels en prenant en considération le niveau des apprenants à travers des activités d'identification, de comparaison et d'échange. Les compétences linguistiques et cognitives des apprenants du niveau A1 ne leur permettent pas de procéder aux activités d'analyse, supplées par des activités d'imagination.

CONCLUSION

Notre travail est né d'une nécessité pédagogique visant à permettre aux apprenants libyens de français langue étrangère (FLE) de s'approprier cette langue à travers des outils didactiques qui ont pour finalité l'acquisition de compétences plurielles.

Cet article a proposé une réflexion théorique sur le rôle du manuel dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, en mettant l'accent sur les problématiques liées à son utilisation et leurs conséquences sur le processus éducatif. L'analyse révèle que la plupart des manuels de FLE, conçus par des auteurs français et publiés par des maisons d'édition françaises, visent à un public d'apprenants hétérogène sans prendre en considération de leurs spécificités culturelles, identitaires ou personnelles.

Par conséquent, le manuel de FLE se présente comme un outil didactique « universel », souvent élaboré à des fins commerciales et susceptible de véhiculer, sans une utilisation réfléchie, une perspective culturelle prédominante. Les contenus thématiques qu'il offre incorporent nécessairement des valeurs culturelles spécifiques à un pays, dans le but de soutenir l'acquisition des compétences linguistiques.

Une des limites principales figure l'ancienneté du manuel, publié en 2012 et toujours utilisé jusqu'à nos jours, malgré l'actualisation régulière des méthodes de FLE et l'accroissement du nombre de manuels disponibles sur le marché. Cette situation s'explique principalement par la difficulté d'accès aux publications récentes et leur prix élevé, surtout lorsqu'ils sont disponibles uniquement en ligne et de manière payante.

Dans cet article, nous avons étudié et analysé de près le manuel *alter ego+ A1*, et voir si le contenu qu'il propose s'adapte avec les schèmes et la culture d'un apprenant libyen dont le contexte culturel est différent de ceux qui ont conçu le manuel en question. cela nous permettrait d'identifier les lacunes dans le contenu du *Alter ego+ A1*, en tenant compte du contexte langagier des apprenants libyens et voir si ce manuel favorise la compétence interculturelle.

REFERENCES

1. Abdallah-Preteille, M. (2023). *L'éducation interculturelle* (6e éd.). Que sais-je ?, PUF.
2. Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Hachette.
3. Berthoud-Aghili, N. (2002). Le dialogue interculturel à l'école. Dans P. Dasen & C. Perregaux (Dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (pp. 143-162). De Boeck Supérieur.
4. Bilhaj, H. (2016). Le manuel scolaire et son rôle dans l'action d'enseignement de FLE en Libye. *Norsud*, (8).
5. Brillant, C., et al. (2012). *Alter Ego+ A1 : Méthode de français*. Hachette.
6. Brugeilles, C., & Cromer, S. (2005). *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*. CEPED.
7. Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Hatier-Didier.
8. Cherkaoui, M. (1992). *Les types de socialisation*. PUF.
9. Choppin, A. (1980). *L'Histoire des manuels scolaires : une approche globale*. Institut National de Recherche Pédagogique.
10. Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Hachette Éducation.

11. Choppin, A. (2000). Le rôle des manuels. Dans D. Coste (Dir.), *La notion de progression* (No. 3). ENS Éditions.
12. Cuq, J.-P. (Dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
13. Dasen, P., & Perregaux, C. (Dir.). (2002). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (2e éd.). De Boeck.
14. Debyser, F. (1973). *La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique*. Didier.
15. Defays, J.-M. (2020). *Le FLE en question : Enseigner le français langue étrangère et seconde*. Mardaga.
16. Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. CLE International.
17. Galisson, R., & Coste, D. (1988). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.
18. Galisson, R., & Puren, C. (1999). *La formation en question*. CLE International.
19. Gérard, F.-M., & Roegiers, X. (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. De Boeck.
20. Leylavergne, J., & Parra, A. (2010). La culture dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère. *Zona Próxima*, (13), 116-129.
21. Mackey, W. F. (1972). *Analyse scientifique de l'enseignement des langues*. Didier.
22. Martinez, P. (2017). *La didactique des langues étrangères* (8e éd.). Que sais-je ?, PUF.
23. Porcher, L. (1981). L'hypothèse interculturelle. *Migrants formation*, (45).
24. Robert, P. (2003). *Le Petit Robert de la langue française*. Le Robert.
25. Zarate, G. (2003). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Didier.
26. Zarate, G., et al. (Dir.). (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Éditions des Archives Contemporaines.

Webographie (Sitographie)

27. Abdelouhab, F. (2019). Textes littéraires et interculturalité en classe de FLE. *Multilinguales*. <https://journals.openedition.org/multilinguales/4241>
28. Beacco, J.-C., et al. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int>
29. Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL)*. <https://www.coe.int/lang-CECR>
30. Fassin, E. (2010). Les couleurs de la représentation : élus de la diversité et minorités visibles. *Revue française de science politique*, 60(4), 655-692. <https://www.cairn.info>
31. Memai, A. (2018). Le manuel scolaire en question. *Educ Recherche*, 8. <https://asjp.cerist.dz>
32. Puren, C. (2011). *De l'approche communicative à la nouvelle perspective actionnelle : analyse critique d'une grille d'analyse de manuels des années 80*. <https://www.christianpuren.com>
33. Puren, C. (2019). L'interculturel, une composante parmi d'autres de la compétence culturelle. *Néofilolog*, (52), 213-226. <https://www.researchgate.net>
34. Ravez, C. (2018). *Regard sur la citoyenneté*. Institut Français de l'Éducation. <https://edupass.hypotheses.org>
35. Ravez, C. (2019). *L'interculturel à l'école : quels cadres de référence ?* (Dossier de veille de l'IFÉ, n° 129). <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr>
36. Rochebois, C.-B. (2016). Langue, culture et didactique du FLE. *Caligrama*, 21(2), 95-111. <https://www.academia.edu>
37. Simon, P.-J., & De Rudder, V. (1990). Questions de vocabulaire : ethnocentrisme, xénophobie. *Migrants-Formation*, (80). <https://www.persee.fr>
38. Windmüller, F. (2015). *Apprendre une langue c'est apprendre une culture : Leurre ou réalité ?*. Giessener Elektronische Bibliothek. <https://geb.uni-giessen.de>

Disclaimer/Publisher's Note: The statements, opinions, and data contained in all publications are solely those of the individual author(s) and contributor(s) and not of **AJHAS** and/or the editor(s). **AJHAS** and/or the editor(s) disclaim responsibility for any injury to people or property resulting from any ideas, methods, instructions, or products referred to in the content.