

Liste des contenus disponible sur ASJP (Algerian Scientific Journal Platform)

**Revue Académique des Etudes Sociales et Humaines**

page d'accueil de la revue: [www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/552](http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/552)



## *L'interculturalité dans les textes explicatifs du manuel scolaire de première année secondaire en contexte algérien*

### *Interculturality in the explanatory text of the first year in secondary school textbook in the Algerian context*

Assia Makhloufi <sup>1,\*</sup>, Nawal Boudechiche <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Université Badji Mokhtar, Annaba, Laboratoire interdisciplinaire de pédagogie et de didactique, Algérie.

<sup>2</sup> Université Chadli Bendjedid, El-Tarf, Laboratoire interdisciplinaire de pédagogie et de didactique, Algérie.

#### **Key words:**

*Explanatory text*  
*Interculturality*  
*Textbook of 1st year*  
*French as a foreign language.*

#### **Abstract**

In addition to the scientific information it provides the reader, the explanatory text could sometimes constitute an intercultural universe par excellence. In secondary school, this type of text occupies a very important place where it is used a lot. This importance given to the explanatory text aims to enrich the linguistic and encyclopedic knowledge of learners of French as a foreign language. However, through this article, we wish to direct the attention of didacticians towards the intercultural potential contained in the explanatory discourse, which can thus be exploited as a medium for learning the language from an intercultural perspective. Through this contribution, we aim to highlight the intercultural load of the explanatory text through a qualitative analysis of the explanatory texts of the first year secondary school textbook; which analysis is based on signs of cultural belonging. The results obtained conclude that there is a real intercultural potential of the explanatory text allowing the learner to put in contact various information referring to the cultures mentioned in the texts.

#### **Informations sur l'article:**

##### **Historique de l'article:**

Reçu le : 28-09-2021

Revisée le : 25-12-2021

Accepté le : 19-02-2022

#### **Mots clés:**

*Texte explicatif,*  
*Interculturalité,*  
*Manuel scolaire,*  
*1ère année secondaire,*  
*Français langue étrangère.*

#### **Résumé**

Outre les informations scientifiques qu'il apporte au lecteur, le texte explicatif pourrait parfois constituer un univers interculturel par excellence. Au secondaire, ce type de texte occupe une place très importante où il est fortement exploité. Cette importance accordée au texte explicatif a pour but d'enrichir les connaissances linguistiques et encyclopédiques des apprenants en français langue étrangère. Toutefois, par le biais de cet article, nous souhaitons orienter l'attention des didacticiens vers le potentiel interculturel que renferme le discours explicatif, pouvant ainsi être exploité comme support d'apprentissage de la langue dans une perspective interculturelle. Nous visons à travers cette contribution à mettre en exergue la charge interculturelle du texte explicatif à travers une analyse qualitative des textes explicatifs du manuel scolaire de première année secondaire ; laquelle analyse se base sur les signes d'appartenance culturelle. Les résultats obtenus concluent à l'existence d'un réel potentiel interculturel du texte explicatif permettant à l'apprenant de mettre en contact diverses informations renvoyant aux cultures citées dans les textes.

## 1. Introduction

L'univers humain est marqué par une diversité linguistique et culturelle très intense. De ce fait, développer une compétence communicative en langue nécessite des compétences autres que l'unique maîtrise d'un système linguistique. Ainsi, la finalité de l'enseignement/apprentissage d'une langue est de « rendre possible la communication active avec des locuteurs de la langue visée » (Blanchet, 2004, p.6) ; ce qui ne saurait réduire cet enseignement/apprentissage à la simple acquisition d'une compétence linguistique (Coste, 1978; Berrendonner, 1982; Moirand, 1982), laquelle compétence n'est qu'un facteur auquel il est impératif d'y adjoindre une compétence interculturelle en tant que défi majeur auquel l'école doit répondre.

En classe de français langue étrangère (désormais FLE), le développement de cette compétence se fait généralement par le biais du texte littéraire, tout en négligeant le potentiel interculturel des autres types de textes (informatif, explicatif, etc.).

Dans cette recherche, nous avons focalisé notre attention sur la charge interculturelle de l'écrit explicatif en formulant la question suivante : le texte explicatif présente-t-il un potentiel interculturel susceptible de contribuer au développement de la compétence interculturelle de l'apprenant ?

Il est admis que le texte explicatif est généralement exploité en vue d'enrichir les connaissances encyclopédiques des apprenants dans le domaine du savoir scientifique et technique et de développer leur esprit analytique (Garcia-Debanc, 1988; Manuel, 2005, p. 6). Cependant, il pourrait également constituer un vecteur d'interculturalité à travers lequel le système éducatif prépare un acteur social qui pourrait faire face à différents défis communicationnels imposés par le monde d'aujourd'hui.

Ainsi, occulter la dimension culturelle lors de l'étude d'un texte explicatif prive l'apprenant d'atteindre un double objectif : l'enrichissement de ses connaissances autres que scientifiques, et le développement d'une compétence culturelle qui lui permettra de s'ouvrir à de nouveaux horizons interculturels. De ce fait, nous formulons l'hypothèse que le contenu référentiel du texte explicatif comprend une dimension

interculturelle pouvant concourir au développement de la compétence interculturelle de l'apprenant.

Par conséquent, la présente contribution a pour but de mettre en relief le potentiel interculturel du texte explicatif, à travers une analyse qualitative de cinq textes explicatifs extraits du manuel scolaire de première année secondaire. Ce niveau d'étude est important en raison du fait qu'il s'adresse à des adolescents en situation de formation combinée de l'éthos et du pathos.

En outre, nous avons choisi de focaliser notre intervention sur les textes explicatifs en raison de leur gouvernance dans l'élaboration des savoirs et leur omniprésence dans les activités de classe, particulièrement au secondaire.

S'il faut encore argumenter, il nous est permis d'ajouter que cette période de pandémie Covid-19 sollicite de manière particulière les discours expositifs, informatifs, explicatifs et les compétences des citoyens à les lire, les comprendre et même réfléchir au sujet des divergences scientifiques que pose cette actualité, ce qui contribue à façonner leur citoyenneté comme l'atteste Wiewiorka « il est des périodes historiques où les scientifiques sont directement et explicitement partie prenante dans le mouvement général des idées en faveur de l'émancipation, du progrès et de la citoyenneté » (Wiewiorka, 2014, p. 5). Par conséquent, il ne peut y avoir de mouvement de pensée ou de citoyenneté sans analyser l'empreinte culturelle sous-jacente à toute production scientifique.

## 2. Le texte explicatif et l'interculturalité

Dans ce qui suit, nous explicitons les éléments théoriques en lien avec notre recherche.

### 2.1 Bref aperçu des caractéristiques du texte explicatif

Le discours explicatif vise en effet à faire comprendre quelque chose à quelqu'un ignorant cette information. D'après les travaux de Garcia-Debanc, « il peut être défini, du point de vue communicationnel, comme une relation de communication entre deux agents, relativement à un objet : le locuteur A fait savoir ou fait comprendre à son interlocuteur B ce qu'est un certain objet en le décrivant, en l'analysant devant lui, en explicitant éléments ou aspects »

(Garcia-Debanc, 1988, p. 130). De ce fait, le texte explicatif a pour principal objectif d'apporter un ensemble d'informations aux lecteurs pour expliquer le « pourquoi » ou le « comment » d'un fait en lien avec un domaine donné. Il s'ensuit que sur les plans linguistique et référentiel, en suivant plusieurs travaux notamment ceux de Marin, Crinon, Legros, & Avel (2007) ainsi que ceux de Dumortier (2001), les textes explicatifs se caractérisent par une compacité informationnelle mobilisant une importante charge de travail pour « catalyser des phénomènes référentiels, sinon nouveaux, du moins encore relativement peu traités » (Oberlé et al., 2018, p. 67). Ce contenu sémantique comprend un vocabulaire précis lié au jargon du domaine scientifique ou technique par l'usage de termes monosémiques intégrés selon un plan énonciatif dominé par des tournures impersonnelles, passives et une présence manifeste de nominalisation. Il convient aussi d'ajouter la présence de phrases complexes et de « concision, car seuls comptent les faits observés – les phénomènes – et le raisonnement qui les ordonne et qui les interprète » (Ryan, 2020, pp. 113-114). Cette concision peut entraîner parfois une absence d'articulateurs de liaison, de ce fait, le contenu sémantique se présentera sous la forme d'« une articulation interphrastique qui opère principalement par parataxe » (Oberlé, et al., 2018, p. 73). Enfin, le texte explicatif présente une macrostructure bien différente de celle des autres types de texte puisqu'elle se compose d'une phase de questionnement; une phase résolutive et au final, une phase conclusive.

Toutes ces caractéristiques montrent que le traitement du texte explicatif, en compréhension comme en production, nécessite de la part de l'apprenant des ressources cognitives de haut niveau impliquant des opérations mentales complexes, à l'exemple de l'activation des inférences afin d'assurer une cohérence causale, anaphorique, déductive, spatiale, etc.

## 2.2. Autour de l'interculturalité

Puisque nous interrogeons la dimension culturelle et celle interculturelle en didactique du texte explicatif, il nous paraît utile de faire le point sur les significations

de ces deux compétences en didactique des langues étrangères. En suivant les chercheurs s'étant intéressés à ce domaine, la compétence culturelle est considérée comme « partie intégrante d'un système plus vaste de compétences langagières. La compétence culturelle est souvent greffée à la compétence communicative incluant un certain savoir culturel tacite ou un savoir relatif aux modes de vie, aux schèmes, aux valeurs et aux croyances diverses de la communauté linguistique » (Sorin, 2001, p. 237). Il s'ensuit que la compétence culturelle renvoie à la connaissance de divers faits patrimoniaux, représentations ou informations socioculturelles permettant à l'individu d'élaborer une conduite communicative efficace. Toutefois, de nombreux auteurs, parmi lesquels Abdallah-Preceille, considèrent que la connaissance de ces faits est insuffisante afin d'instaurer un réel échange avec l'autre fondé sur l'interaction, la compréhension, le respect et la tolérance, d'où l'intérêt de la compétence interculturelle qui « n'implique pas d'abandonner sa propre identité ni ses références culturelles, ni d'adopter les pratiques, convictions, discours ou valeurs d'autres cultures. Il s'agit plutôt d'avoir l'esprit ouvert et intéressé à l'égard d'autres personnes, et d'être en mesure de comprendre et d'interpréter leurs pratiques, convictions, discours et valeurs » (Huber & Reynolds, 2014, p. 87). De ce fait, l'interculturalité permet d'autres façons de penser et d'agir en devenant un prisme d'interprétation de la signification des données informationnelles, s'articulant dans le cadre d'un système nécessairement hétérogène et formant, dans la diversité, des citoyens à patrimoine de connaissances hétéroclites que les expériences de la vie et la réflexion didactique instruisent continuellement. Dans ce sillage, les connaissances des lecteurs sont interrogées et élaborées à partir de données sémantiques catégorisées par Zarate (1986) comme étant des signes majeurs d'appartenance culturelle, lesquelles données sont des informations qui dynamisent le processus de compréhension du texte en créant des rouages entre la culture de la langue cible et la culture originelle.

### 2.3 Le texte explicatif et l'interculturalité dans le manuel de 1<sup>ère</sup> AS

Nous explicitons dans ces lignes la place accordée au texte explicatif de même qu'à l'interculturalité en première année secondaire. Une analyse du manuel scolaire, homologué en 2005 par l'Institut de la recherche en éducation montre que ce type de texte occupe une place très importante. En effet, il convient tout d'abord de noter que les textes explicatifs présents dans le manuel scolaire s'inscrivent dans le cadre du premier projet qui s'intitule : « réaliser une campagne d'informations à l'intention des élèves du lycée », et dont l'objectif est de développer chez l'apprenant diverses compétences lui permettant de comprendre, de produire des textes explicatifs et de les synthétiser sous forme de résumé. Ces textes, au nombre de vingt-deux s'étalant de la page sept jusqu'à la page soixante-six, abordent trois principales thématiques, en l'occurrence, « la communication » pour la première séquence du projet ; « l'environnement et l'homme » pour la deuxième et enfin, « la ville » pour clôturer ce projet didactique.

En se référant à la structure du texte explicatif qui comprend trois parties (phase de questionnement, phase explicative et phase conclusive), nous pouvons avancer l'idée que tous les textes des trois séquences tendent généralement de répondre à des questions portant sur le « pourquoi ? et le comment » ?

Concernant la première séquence, le premier texte traitant le thème des langues est écrit par Mataillet et extrait de la source « JA/ L'intelligent n° 2292-2004. Le deuxième texte abordant l'écriture est écrit par Hamm, et extrait de la source « Pour une typographie arabe, éd. Sindbad, 1975 ». Le troisième texte traitant le même thème que celui du texte précédent est extrait de l'encyclopédie « Universalis, chapitre écriture 1980 ». Le quatrième texte évoquant le thème de la capitale Alger est écrit par René Lespes, et extrait de la source « Revue africaine n° 67 ». Enfin, le cinquième texte abordant le thème de « l'image » est écrit par Yves Agues et Jean-Michel Croissandeau et extrait de la source « Lire le journal, éd. F.P. Lobies, 1979 »

Les textes de la deuxième séquence portant sur la thématique de « l'environnement et l'homme » sont

au nombre de huit. Le premier traite le thème de la planète terre. Il est écrit par trois auteurs Harris, Harrison et Smithson et est extrait de « L'homme et son environnement, éd. Gamma, 1973 ». Le deuxième texte s'intitulant « La terre et l'eau douce » est écrit par Asimov, et extrait de « L'univers de la science, InterEdition, 1986 ». Le troisième texte portant sur le fleuve européen Le Rhône est écrit par Michelet et extrait de la source « Notre France, éd. A. Colin. 1916 ». Le quatrième texte expose le même thème que le précédent, est écrit par Foncin et a pour source « Cours de géographie, éd. Librairie A. Colin, 1934 ». Le cinquième texte abordant le thème de l'alimentation est présenté d'après des informations recueillies dans « L'homme et son environnement », éd. Gamma. 1973. Le sixième texte explique le thème du squelette sous la forme d'un article de presse extrait du journal « El Watan » en date du mardi 26 octobre 2004. L'avant-dernier texte expose le thème de la pollution de l'eau, est écrit par trois auteurs Harris, Harrison et Smithson et extrait de « L'homme et son environnement, éd. Gamma, 1973 ». Enfin, le huitième texte exposant la découverte de l'eau de Javel est extrait du journal français « Le Figaro » en date du 27 avril 1990.

Les neuf textes de la troisième séquence exposent la thématique de la « ville ». Le premier informe sur le thème de « L'établissement », écrit par deux auteurs Dixon et Carlier et extrait de la source « Initiation à la science, éd. Gamma, 1983 ». Le deuxième texte parlant de la « Population d'Alger au XIX » est écrit par Fray Diego de Haedo et extrait de « Topografia de Argel, 1872, cité dans Alger, éd. AdDiwan ». Le troisième texte s'intitulant « Les plans de villes dans le tiers monde » est extrait de l'Encyclopédie Universalis, chap. ville, 1980. Le quatrième, cinquième et sixième texte exposent le même thème « La ville d'Alger ». Le quatrième texte est écrit par Bertrand et extrait de la source « D'Alger la romantique à Fez la mystérieuse, éd. des Portiques, 1930. Le cinquième est écrit par Maupassant et extrait de « Au soleil, nouvelle librairie de France, 1989 ». Le sixième texte est écrit par Farrere et extrait de « Mes voyages -ed Flammarion, 1974 ». Le septième texte a pour thématique la capitale « Tokyo », écrit par Pons, extrait de « le Monde, Cités géantes, éd. Fayard,

1978». Le huitième texte traitant le thème des moyens de transport est extrait de l'Encyclopédie Universalis 1980. Enfin, le dernier texte, qui est présenté sous forme d'une évaluation certificative, s'intitule «Villes géantes ». Il est écrit par Champenois et extrait de la source « le Monde, cités géantes, éd. Fayard 1978 ».

Ce bref descriptif des thématiques, auteurs et sources des textes explicatifs du manuel scolaire nous permet de mettre en exergue l'importance accordée à ce type de discours. En effet, les thématiques sont variées de même que les auteurs et les sources sans omettre le nombre important de textes mis à la disposition des apprenants pour mieux appréhender le discours expositif explicatif.

Quant à la place de l'approche interculturelle au secondaire, il est admis que la formation en langues étrangères contribue à rendre l'apprenant un être linguistiquement, psychologiquement et socialement actif, par l'alliance des deux héritages que décrit Amin Maalouf « chacun d'entre nous est dépositaire de deux héritages : l'un, "vertical", lui vient de ses ancêtres, des traditions de son peuple, de sa communauté religieuse ; l'autre, "horizontal", lui vient de son époque, de ses contemporains » (Maalouf, 1998, p. 137). Ainsi, les concepteurs du manuel inscrivent parmi les objectifs de l'enseignement, le développement de la compétence langagière communicative, notamment par le biais du texte explicatif, en raison du fait que cette formation représente un maillon de l'héritage horizontal que décrit l'auteur. Par conséquent, l'intégration de l'approche interculturelle au secondaire contribue à la prise en compte de la réalité du contexte actuel de l'apprenant algérien teintée par des rapprochements interculturels que les technologies numériques amplifient sans pareil.

Ce nouvel objectif ne serait atteint qu'avec la prise en considération des différents constituants de la compétence communicative, qui selon les travaux de Moirand (1982) englobe quatre composantes complémentaires, en l'occurrence : la composante linguistique, discursive, référentielle et socio-culturelle. De ce fait, la quête du sens dans tout discours, qu'il soit narratif, argumentatif ou encore explicatif, gagnerait à orienter l'attention de

l'apprenant vers ces paramètres, parmi lesquels la dimension socioculturelle, pour asseoir une pratique langagière efficiente.

Par conséquent, orienter l'attention des apprenants vers ce qui constitue une compétence culturelle et une compétence interculturelle nous permet d'aspirer à une interaction avec l'autre fondée sur « compréhension et communication, par-delà de multiples frontières culturelles » (Huber & Reynolds, 2014, p. 73).

La mise en application de cette approche ne semble pas être une tâche aisée. En cherchant à relever ce défi, l'école algérienne a connu une réforme ayant permis de passer d'une pédagogie traditionnelle considérant l'acquisition d'une langue comme étant la seule finalité de l'enseignement/ apprentissage des langues à une nouvelle perspective en l'occurrence l'éducation à l'interculturel.

Selon le programme de français de 1ère As, l'une des finalités de l'enseignement/ apprentissage du français est de permettre « la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle » (Manuel, 2005, p. 6). Ceci montre que l'apprenant ne se limite pas à l'acquisition d'un système linguistique mais s'ouvre à un ensemble de connaissances nécessaires relatives à la culture de l'autre, lui permettant de se situer dans un monde complexe marqué par une diversité culturelle de plus en plus intense.

Vu que nous nous intéressons à l'exploitation de l'interculturel en première année secondaire, nous avons choisi le manuel scolaire de ce niveau comme objet d'analyse, en faisant un survol des textes qui y sont présents. La présence de quelques auteurs représentant la littérature française, comme La Fontaine, Verne, Balzac, Leblanc, Camus, Mataillet et Caillois, montre que la culture française est fortement présente. De même, le manuel scolaire fait également référence à quelques auteurs algériens d'expression française comme Feraoun, Amrouche et Dib. D'autre part, les sources dont sont extraits certains textes indiquent une forte présence de la presse algérienne comme le soir d'Algérie, El watan et El Moudjahed sans occulter la présence de quelques images qui

représentent clairement la culture cible ainsi que la culture d'origine pages 103 et 172 du manuel (voir annexes 1 et 2).

Rappelons que la place de l'interculturel dans le manuel scolaire n'est pas notre objet d'étude ; en effet notre cheval de bataille est l'exploitation interculturelle du texte explicatif. Le choix de cette problématique résulte de notre ambition d'élargir les horizons de l'enseignement/apprentissage du texte explicatif au secondaire. Ce type de texte est généralement, pour ne pas écrire exclusivement, conçu comme un support permettant l'enrichissement des connaissances encyclopédiques des apprenants ainsi que le développement de leur esprit analytique. Cependant, nous nous interrogeons sur l'éventuel potentiel interculturel de ce type de texte, en formulant l'hypothèse que le culturel est également présent dans les écrits explicatifs. Afin de la vérifier, nous avons analysé quelques textes explicatifs du manuel scolaire suscités.

### 3. Méthodologie

Nous exposons les éléments phares de notre démarche méthodologique.

#### 3.1 Corpus et outils méthodologiques

Nous avons choisi de focaliser notre intervention sur les textes explicatifs en raison de leur importance dans l'élaboration des savoirs et leur omniprésence dans les activités de classe au secondaire. Notre corpus est composé de cinq textes issus du manuel scolaire. Le premier est écrit par Mataillet traite le thème des langues africaines. Le deuxième écrit par trois auteurs : Harris, Smithson et Harrison aborde le thème de la planète terre. Le troisième texte explique la découverte de l'eau de javel et ses effets. Il est extrait du journal français le Figaro. Le quatrième traite le thème de l'alimentation sous la forme d'un recueil d'informations extraites de la source « L'homme et son environnement ». Enfin, le cinquième texte qui aborde le thème des « Plans des villes dans le tiers monde » est extrait de l'« Encyclopédie Universalis ».

Du fait de notre position réflexive qui tente d'appréhender les éléments de sens révélateurs d'interculturalité nous permettant ainsi de mieux

comprendre l'éventuel potentiel interculturel du texte explicatif, notre approche méthodologique est donc d'ordre qualitatif, à la recherche du sens interculturel que pourrait véhiculer le manuel scolaire de première année secondaire, et plus précisément les textes explicatifs qui y sont présents.

Nous nous sommes basées dans notre analyse sur les traits qui sont considérés comme des signes majeurs d'appartenance culturelle : les traditions culinaires, la toponymie, l'architecture, les métiers, etc. (Zarate, 1986).

Cette analyse prend appui sur les travaux fondateurs de Zarate. Cette dernière dans un ouvrage consacré à l'approche d'une culture étrangère (1986) et à travers quelques activités de classe, aborde des démarches didactiques susceptibles d'optimiser l'enseignement d'une culture étrangère.

Zarate à travers quelques textes donnés comme exemples, fait référence aux éléments qui pourraient construire l'appartenance culturelle. En effet selon cette auteure « c'est dans l'infiniment petit des relations sociales que l'appartenance culturelle se construit et se signe ; à la mesure de chaque décision, de chaque choix, de chaque attitude que le quotidien impose » (Zarate, 1986, p. 12). De ce point de vue, l'enseignement d'une culture étrangère devrait prendre en considération ces petits détails qui dessinent et signent la culture d'origine et étrangère. Selon la même auteure, l'enseignement d'une culture étrangère ne pourrait être efficace qu'à travers la maîtrise de l'usage des « références géographiques, historiques, économiques, politiques propre à la culture étrangère qui sont les plus fréquentes dans la relation culture maternelle/culture étrangère » (Zarate, 1986, p. 146). Ces paramètres catégorisés par Zarate renvoient à

«la relation dialectique et historique entre la réalité et la symbolisation qui l'accompagne

(...) entre la culture comme système de productions matérielles et techniques, et la culture comme système de valeurs, de croyances et de symboles » (Sorin, 2001, p. 236). Ils sont ainsi les dénominateurs de telle ou telle culture.

De ce qui précède nous avons précisément choisi ces paramètres qui sont considérés comme des signes majeurs d'appartenance culturelle « les traditions culinaires, l'industrie (représentation culturelle), les activités féminines d'autrefois, l'architecture » pour mettre en relief le potentiel culturel et interculturel du texte explicatif.

#### 4. Résultats et discussion

À première vue, le volet culturel semble être pris en considération par les concepteurs du manuel scolaire qui invitent l'apprenant, à travers les textes proposés, à réfléchir sur leur propre appartenance culturelle et l'acceptation de l'autre dans sa différence. En effet les textes explicatifs qui constituent les trois premières séquences sont au nombre de vingt-deux, dont la majorité contient une connotation interculturelle.

Comme nous l'avons cité supra, nous indiquons le potentiel interculturel des cinq textes explicatifs de notre corpus.

##### Traditions culinaires

Le texte de la page 34 abordant le thème de l'alimentation d'un point de vue scientifique « les différents éléments dont le corps humain a besoin, la sous-alimentation dans les pays pauvres, les conséquences de la mauvaise alimentation... etc. », fait également référence aux traditions culinaires de quelques régions dans le monde, invitant ainsi l'apprenant à comparer les traditions culinaires de son pays d'origine avec celles du reste du monde :

\*« En Afrique, en Inde, en Amérique du sud, on constate que l'alimentation de beaucoup de gens n'est constituée que de céréales, telles le riz ou le blé »

\*« Il est à noter toutefois, que dans les pays riches, certaines maladies deviennent de plus en plus fréquentes parce que beaucoup de gens mangent trop ».

De ce fait, ce texte explicatif contribue non seulement à développer des connaissances d'ordre scientifique sur le fonctionnement du corps humain selon le mode alimentaire adopté, mais permet également de prendre conscience que l'art culinaire est un idiome culturel puisque « les mémoires culinaires, la nourriture

et ses traditions incarnent le terroir, les coutumes et l'identité » (Allen-Terry Sherman, 2017, p. 2). Ce texte explicatif contribue de ce fait à raviver les connaissances des traditions culinaires « les maisons et les cuisines abritent les lieux d'enracinement où est mijotée l'identité individuelle et collective » (Allen-Terry Sherman, 2017, p. 3) mais également, un moment de découverte des cultures culinaires du monde « la cuisine (...) permet de déplacer les frontières » (Allen-Terry Sherman, 2017, p. 4).

##### L'industrie

À l'instar des autres faits culturels, le texte de la page 26 fait également allusion à la « cheminée » qui symbolise l'image de l'Europe en général et celle de l'Angleterre en particulier :

« Or, de nos jours, ce que nous faisons chez nous, peut avoir des conséquences dans d'autres pays. Par exemple, les fumées des cheminées anglaises peuvent arriver jusqu'en Suède » (Manuel, 2005, p. 36). Le lecteur est ainsi invité à découvrir les modes de vie, notamment le chauffage par la cheminée (au bois autrefois et électrique ou au gaz à présent), thématique pouvant découler sur d'autres lectures et connaissances, notamment la précarité énergétique et l'exploitation des ressources entre hier et aujourd'hui, évoluant à leur tour vers la thématique des énergies renouvelables ou de la transition énergétique. Toutes ces thématiques de prime abord relevant du domaine scientifique convoquent indubitablement des représentations sociales notamment sur la pollution et les pratiques écologiques pour les exemples mentionnés, lesquelles représentations « ne se construisent pas dans un vide social, elles viennent s'ancrer dans un déjà-là, autrement dit dans un contexte socioculturel et historique » (Caillaud, 2010, p. 10). L'apprenant découvrira ainsi que ces thématiques scientifiques sont liées à une représentation du lien entre l'homme et la nature, représentation soit anthropocentrée fondée sur la suprématie de l'homme sur la nature soit écocentrée dans laquelle « l'Homme devient un des chaînons de l'évolution, il devient partie intégrante de la nature » (Caillaud, 2010, p. 11).

Ce texte aborde également l'environnement urbain et le monde rural. Le lecteur est ainsi invité à élargir la

vision dichotomique classique (exemple : architecture urbaine versus rurale ; médecine urbaine vs médecine traditionnelle) pour intégrer de nouvelles données liées aux mutations sociales, à l'exemple du concept d'agriculture urbaine ou encore celui de « désirabilité environnementale » (Félonneau & Lecigne, 2007, p. 567) ainsi que les représentations y afférentes. L'apprenant est également sollicité à réfléchir au sujet de la vie socioéconomique des métropoles et des campagnes « face aux reconfigurations sociospatiales des territoires ruraux et aux mutations des espaces urbains » (Jean, 2012, p. 104). En définitive, le lecteur du texte explicatif est invité à comprendre que ce type de texte ne peut se limiter à représenter un support monoculturel et admettre qu'il constitue une communication à large spectre interculturel.

#### Activités féminines d'autrefois

Les activités des femmes font partie intégrante de la culture d'une région ou d'un pays. En abordant l'histoire de la découverte de l'eau de Javel dans le texte à la page 42, l'apprenant découvre non seulement l'effet blanchissant et désinfectant de cette eau, mais également des paramètres culturels en lien avec elle.

« Lorsque les lavandières étendaient leur linge sur les près, draps, serviettes et chemises se mettaient à blanchir sous l'effet de l'oxygène dégagé par l'herbe » (Manuel, 2005, p. 42).

En effet, l'auteur relate la découverte de l'eau de Javel, à la fin du dix huitième siècle, en évoquant l'observation attentive des lavandières par le chimiste Berthollet.

À ce niveau intervient un faisceau de connaissances et de représentations : connaissances et représentations de l'hygiène en Europe (puisque la découverte se fait en France), particulièrement suite aux épidémies de choléra, de variole et de typhoïde. Le thème de l'hygiène est à lui seul un monde de connaissances et de représentations puisqu'elle est « génératrice de phobies, d'interdits, de rites, de gestes salvateurs ou bienfaiteurs, de mythes, de lois, de vocations en ce qu'elle permet de défendre le principe vital face à la mort » (Rouxel, 2015, p. 3).

Connaissances et représentations du travail domestique (les lavandières ou « femmes de peine » d'après (Giraudon, 1996, p. 1) et des lieux de ces travaux (le lavoir public communal ou privé). À noter que des lavoirs sont intégrés au patrimoine culturel des pays.

Des connaissances et des représentations sur le travail formel et le travail domestique en lien avec la sociologie de la famille, qui indubitablement convoque des représentations culturelles différentes sur les rôles des hommes et des femmes à l'instar de Martine Séganel notant que « ce qui est défini dans une société comme tâche masculine peut être classé tâche féminine dans une autre : toute division est culturellement définie, ou basée sur un ensemble complexe de facteurs dans lesquels le biologique n'entre que pour une faible partie » (Séganel, 1996, p. 210) citée par (Mahmoudi-Bouri, 2009, p. 8).

S'ajoute à cela, des connaissances et des représentations historiques et géographiques sur « le village de Javel (actuel Quai Javel à Paris » (Manuel, 2005, p. 42). Lieu « devenu un quartier du XVe arrondissement de Paris, où de nombreuses usines chimiques étaient installées au XIXe s. » (Larousse en ligne).

#### La toponymie

Le patrimoine toponymique est considéré comme un signe majeur d'appartenance culturelle, un « référentiel identitaire » comme l'indique (Léonard, 2010, p. 99). En effet, la toponymie désignant l'étude des noms des lieux est l'un des traits culturels les plus importants qui pourrait représenter une région ou un pays.

Le texte de la page 42, abordant « Les grandes familles linguistiques » foisonne en termes de toponymie. L'auteur y montre les divergences des langues selon les continents en mettant le focal sur l'Afrique. Ainsi, le lecteur est invité à enrichir ses connaissances encyclopédiques dans le domaine des langues mais également des connaissances sur les cultures et pays africains cités dans le texte tels que « Niger, Congo, Nigéria, Cameroun, ...etc. ». Ces références pourraient créer chez l'apprenant un plus



fort sentiment d'adhésion à l'Afrique.

### **L'iconographie (analyse des images accompagnant le texte)**

L'image, en tant que représentation figurée, pourrait également être un vecteur d'interculturalité, c'est ce qui explique l'omniprésence des signes iconiques dans les manuels scolaires de tous les niveaux d'étude.

Dans les textes explicatifs, les images qui les accompagnent sont considérées comme des procédés explicatifs auxquels l'auteur recourt pour faciliter la compréhension de son texte et surmonter les différentes difficultés que pourrait rencontrer le lecteur lors du traitement des informations. Toutefois, il convient d'ajouter que ces illustrations servant de paratexte aux textes explicatifs pourraient également véhiculer des signes culturels relatifs aux différentes **cultures**

Le texte de la page 13 traitant le thème de l'écriture est accompagné d'un disque d'argile représentant des hiéroglyphes datant de 1700 avant J.C. (voir annexe 8)

L'écriture, étant l'un des moyens utilisés par l'homme pour exprimer ses pensées, est considérée comme un signe culturel très important. En effet «au-delà de ses formes embryonnaires (nœi.ds, encoche, pictographie), l'écriture est véritablement née avec les « systèmes » idéographique, sémio graphique et phonographique qui sont tous encore utilisés à notre époque » (Auzias & Ajuriaguerra, 1986, p. 145).

Ainsi, l'iconographie a existé avec l'homme en amont à la création de l'alphabet et a constitué des jalons à son existence puisque «ces notations graphiques permettaient de signaler la présence du mystère et du sacré et de dialoguer avec les esprits tout-puissants pour gagner leur faveur. Également, sur un plan plus directement pragmatique, elles servaient à signaler un danger, une direction, à marquer un territoire, un objet, une appartenance et à comptabiliser le temps et les biens » (Mandel, 1991, p. 23). Elles sont aussi différentes d'une culture à une autre ce qui nous permet de conclure avec (Mandel, 1991, p. 32) qu'elle « traduisent à chaque époque la grande diversité de l'Homme sur la terre ».

### **L'architecture**

L'architecture est considérée comme une forme d'expression de la culture et une médiation symbolique de l'identité. Le texte de la page 47 « Les plans des villes dans le tiers monde » aborde une étude contrastive entre deux civilisations différentes : les villes indigènes et les villes européennes. L'auteur décrit et explique tout au long de son texte les différentes caractéristiques qui marquent chaque civilisation en employant un lexique de spécialité :

«par juxtaposition de deux civilisations dont l'une était encore préindustrielle, lors de la pénétration des pays développés, les villes du Tiers Monde opposent la partie indigène à la partie européenne, avec des plans totalement différents ; la ville indigène, en effet, n'a pas été rénovée puisque la vie moderne s'est installée dans la ville européenne, devenue le point de départ de la croissance ultérieure » (Manuel, 2005, p. 47).

L'auteur évoque plusieurs pays du monde : l'Inde, Tunis, l'Afrique noire, Brazzaville et convoque la culture architecturale du lecteur « conception très anglaise de l'espace ; des places rondes et un tissu urbain ouvert ; la médina ; rues perpendiculaires ». À ces données se greffent des connaissances socioculturelles en lien avec « la croissance démographique, accélérée par l'exode des populations misérables des campagnes vers les grandes villes ».

En définitive, les propos de (Vito, 1992, p. 136) mettent en exergue le lien entre l'architecture et le culturel « tout bâti, outre qu'il dote d'une enveloppe physique certaines activités humaines dans un environnement naturel, est destiné à créer un contexte favorisant la constitution d'un milieu social et porte ainsi les marques d'une signification culturelle ».

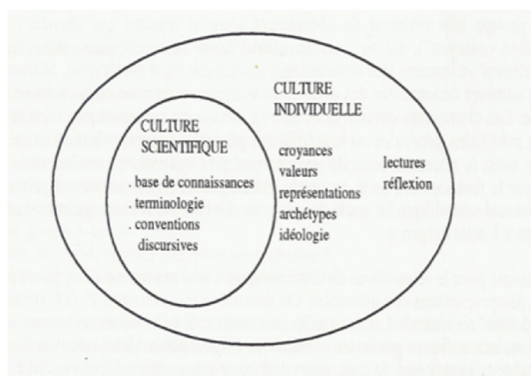
De ce qui précède, nous pouvons noter que ces éléments fragmentaires pris du texte explicatif sont des signes culturels hétérogènes favorisant une pédagogie interculturelle dans la mesure où ils permettent d'enrichir les connaissances du lecteur de données favorables à son évolution dans deux cultures, voire plus, à partir desquelles il se construit un système de représentations, de références et de connaissances lui permettant la rencontre avec des individus issus de ces autres cultures. Le texte explicatif permet ainsi

d'éviter une rencontre exotique avec les autres cultures au sens d'exotique que rappelle Denis Myriam « ce qui reste extérieur, en dehors » (Denis, 2005, p. 45).

Ainsi, s'il est encore utile de préciser, la culture fonctionne à l'image des objets gigognes où le scientifique n'est qu'un élément de la culture de chacun comme l'explique le schéma élaboré par Odile Régent (Régent, 1994, p. 55)

Figure 1

Les cultures : objets gigognes



Source: Régent Odile. 1994.

Ce contenu lexical et sémantique relevé des textes explicatifs du manuel scolaire nous permet de mettre en exergue l'idée selon laquelle le discours explicatif oriente volontairement l'attention du lecteur vers des signes culturels sous-jacents à la compréhension du texte, dans le cadre d'un réseau de significations diverses prenant la forme d'association de données scientifiques mais également culturelles et sociales. Cette activité inférentielle se présente sous l'égide d'un langage d'images et de pensées rendant manifeste les connaissances thématiques socioculturelles latentes des lecteurs sans lesquelles la compréhension est biaisée (Bianco, 2016). À titre illustratif, le lecteur est invité à un raisonnement analogique pour comprendre les différences alimentaires socioculturelles issues des traditions culinaires des régions du monde citées dans le texte page 34 ; il est également conduit à activer ses connaissances thématiques socioculturelles sur les spécificités architecturales de différents pays du texte page 47 pour être en mesure de comprendre le texte puisque « tout bâti (...) porte les marques d'une signification culturelle » (Vito A. , 1992, p. 136). Il s'ensuit que le contenu sémantique du texte explicatif est empreint de signes majeurs d'appartenance

culturelle conformément aux travaux de Zarate (1986).

## 5. Conclusion

Alors que le texte explicatif est majoritairement considéré pour les connaissances scientifiques qu'il permet de développer, nous nous interrogeons sur une autre plus-value possible, en formulant la question suivante : le texte explicatif présente-t-il un potentiel interculturel susceptible de contribuer au développement de la compétence interculturelle de l'apprenant? En référence aux travaux de Zarate (1986), nous formulons l'hypothèse que le contenu référentiel du texte explicatif comprend des informations renvoyant à une dimension interculturelle pouvant concourir au développement de la compétence interculturelle de l'apprenant. Pour ce faire, nous avons tenté tout au long de ce travail de mettre la lumière sur le potentiel interculturel qu'il renferme dans le dessein de permettre à l'apprenant de « se construire des repères à l'intérieur de différentes cultures » (Denis, 2005, p. 49). Nous avons ainsi réalisé une analyse thématique de cinq textes explicatifs du manuel scolaire de 1AS dans le dessein de classer et décrire les données sémantiques des textes puisque c'est le propre de l'analyse thématique de décrire « des catégories thématiques » (Guelfand, 2013, p. 109). Le relevé des informations textuelles à connotation culturelle nous permet de confirmer notre hypothèse et d'avancer l'idée que le texte explicatif comprend des signes majeurs d'appartenance culturelle contribuant à développer la compétence de compréhension de ce type de texte. Ces signes, présents au niveau du texte explicatif, convoquent des informations authentiques d'ordre spatiotemporel, patronymique, professionnel, architectural, etc. qui non seulement ravivent les connaissances culturelles patrimoniales mais également incitent à la découverte de nouvelles informations sur les autres, qu'ils soient géographiquement ou culturellement proches ou lointains, permettant de se représenter les similitudes et les contrastes avec les autres. Ces signes, qui sont des manifestations explicites et significatives des spécificités culturelles de telle ou telle culture, permettent de mettre en avant des savoirs culturels que l'apprenant mobilise pour comprendre le texte. En effet, c'est par la double articulation : celle des connaissances encyclopédiques et culturelles d'une

part, ainsi que celle des schémas de sa culture et des autres cultures citées dans le texte que le lecteur parvient à construire le modèle mental du texte. Ainsi, la lecture du texte explicatif contribue non seulement à amender les connaissances scientifiques et techniques mais également celles liées à sa culture et aux cultures du monde, en tant que voie possible à la compréhension de ce qui nous lie à et ce qui nous distingue de l'autre.

La perspective que permet la présente étude est d'élargir le spectre de l'apport culturel du texte explicatif en lui appliquant le modèle des composantes de la compétence culturelle développé par (Puren, 2016, p. 9) qui nous permettra d'analyser la composante transculturelle, métaculturelle, interculturelle, pluriculturelle et co-culturelle que permet le texte explicatif en français langue étrangère ; lequel texte se caractérise par une vivacité culturelle et interculturelle explicite

Il nous est permis de conclure que la didactique du discours explicatif entretient avec la didactique des langues « une sorte de causalité circulaire ou de relation dialectique, l'une rend possible l'acquisition de l'autre qui à son tour nourrit la première » (Verdelhan-Bourgade, 1986, p. 78). Le didacticien gagnerait ainsi à exploiter le texte explicatif à des fins d'amendement de la compétence culturelle et interculturelle de l'apprenant.

### Conflit d'intérêt

Nous déclarons ne pas avoir de conflit d'intérêts.

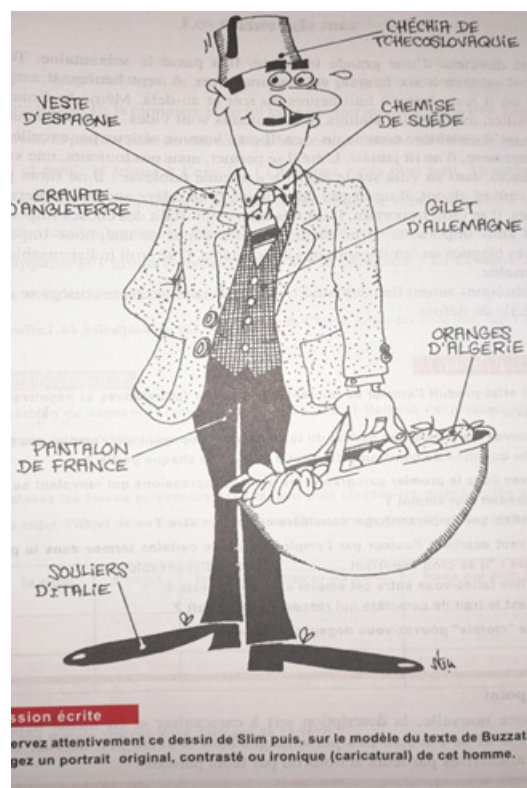
### - Liste des annexes



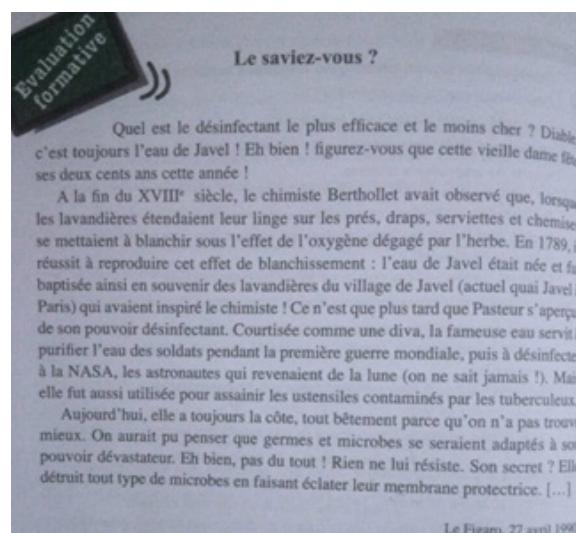
### Annexe I (page 103 du manuel scolaire)

La taumachie

### Annexe 2 (page 172 du manuel scolaire).



### Annexes 3



Annexe 4

Annexe 6

On dénombre environ 7 000 langues dans le monde. L'Asie en compte plus de 2 100, mais sa population est de 3,6 milliards d'habitants. L'Afrique, avec près de 2 000 langues pour moins de 800 millions d'habitants, connaît la plus grande diversité en la matière : affichant une population voisine, les Amériques ne totalisent que 1 000 langues, tandis que l'Europe (730 millions d'habitants) n'en a que 225. C'est dire l'étendue du champ de recherche offert aux spécialistes des langues africaines.

Les linguistes sont tous d'accord pour répartir les 2 000 langues africaines en quatre superfamilles (ou phylums) : Niger-Congo, qui en regroupe 1 436 (y compris les 500 de la famille Bantoue), Afro-asiatique (371), Nilo-Saharienne (196) et Khoïsan, au sud du continent (35).

Tandis que certains pays, notamment en Afrique du Nord, où l'arabe domine largement, abritent un nombre restreint de langues, d'autres sont le foyer d'un nombre étonnant de communautés linguistiques. C'est le cas en particulier du Nigeria, qui en regroupe quelque 500, et du Cameroun (300). Mais la situation de ces deux pays présente une différence de taille. L'émission linguistique au Cameroun a favorisé l'essor de langues étrangères, le français ainsi que, dans une moindre mesure, l'anglais, introduites par les anciens colonisateurs. Le Nigeria utilise largement l'anglais, mais il possède aussi les deux langues subsahariennes comptant

le plus grand nombre de locuteurs : le haoussa, parlé par près de 25 millions de personnes (y compris une bonne partie des habitants du Niger), et le yorouba, par 20 millions.

La très grande majorité des 2 000 langues recensées n'est parlée qu'à l'intérieur d'un même groupe. Certaines, cependant, se sont dégagées du lot pour servir à la communication intergroupes. Parmi les plus connues de ces langues "véhiculaires", l'amharique en Éthiopie, le swahili en Afrique de l'Est, le sango en Afrique centrale, le haoussa, le mandingue, le moré, le songhai dans de vastes régions de l'Ouest africain. On le disait : les spécialistes de la linguistique africaine ont de quoi s'occuper.

d'après D. Malalbet, JAL-INTELLIGENT n° 2292 - 2004.



### L'alimentation

Chaque année, des milliers de gens meurent de faim et parmi ceux qui subsistent il y a des populations entières qui sont sous-alimentées. C'est le cas surtout dans les pays pauvres où d'immenses groupes humains conservent des méthodes de culture très rudimentaires. Si la récolte est mauvaise, c'est la famine. Dans ces pays, les vivres sont importés et doivent en outre être transportés et distribués parfois très loin. Souvent, il y en a trop peu ou ils arrivent trop tard.

Il ne suffit pas d'avoir de quoi ne pas mourir de faim. En Afrique, en Inde, en Amérique du sud, on constate que l'alimentation de beaucoup de gens n'est constituée que de céréales, telles le riz ou le blé. Les céréales contiennent des hydrates de carbone qui fournissent de l'énergie, cependant le corps humain a également besoin de protéines, de vitamines et de sels minéraux.

Il est de première importance de consommer des protéines (les cellules et les tissus du corps en sont constitués). La viande, le poisson et les produits issus de substances animales en fournissent une grande quantité. Les vitamines et les sels minéraux ont aussi une grande importance bien que le corps n'en ait besoin qu'en de petites quantités.

Il est à noter toutefois que dans les pays riches, certaines maladies deviennent de plus en plus fréquentes parce que beaucoup de gens mangent trop, ont trop d'embonpoint. Dans les pays pauvres, à cause des carences alimentaires nombreux sont les enfants qui souffrent de maladies ayant des répercussions sur leur développement physique et intellectuel.

d'après des informations recueillies dans "L'homme et son environnement", éd. Gamma, 1971

Annexe 5

Annexe 7

### La planète Terre

L'environnement de l'homme, c'est tout ce qui l'entoure. Certains hommes vivent dans un environnement urbain, les autres ont la campagne pour environnement immédiat. Mais l'air que nous respirons, le sol que nous foulons et l'eau que nous buvons font également partie de notre environnement.


Il y a des milliers d'années, l'environnement de chaque homme était limité. Les nomades eux-mêmes n'allaient pas très loin et, au delà de leur horizon, ils ne connaissaient pas grand-chose.

Mais les gens commencèrent à voyager, de plus en plus loin, et ils s'aperçurent que leur environnement était plus vaste qu'ils ne le croyaient. De nos jours on peut aller n'importe où dans le monde en quelques heures. Les nouvelles se transmettent rapidement. La Terre nous paraît plus petite.

Jusqu'à une époque récente, l'action des hommes n'avait de conséquences que pour leurs voisins les plus proches. Si par exemple on allumait un feu, la fumée pouvait gêner le voisinage, mais non pas ceux qui vivaient à des kilomètres de distance. Or de nos jours, ce que nous faisons chez nous peut avoir des conséquences dans d'autres pays. Par exemple, les fumées des cheminées anglaises peuvent arriver jusqu'en Suède.

Les hommes commencent donc à s'apercevoir que leur environnement est la ville ou la campagne où ils vivent, mais également la Terre entière.

A.Harris, C. Harrison, P.Smithson, *L'homme et son environnement*, éd. Gamma, 1973



Carte illustrant l'idée que se faisait un Grec de la terre au 6<sup>e</sup> siècle av. J.C.

### Les plans de villes dans le Tiers Monde

Par suite de la juxtaposition de deux civilisations dont l'une était encore préindustrielle, lors de la pénétration des pays développés, les villes du Tiers Monde opposent la partie indigène à la partie européenne, avec des plans totalement différents ; la ville indigène, en effet, n'a pas été rénovée puisque la vie moderne s'est installée dans la ville européenne, devenue le point de départ de la croissance ultérieure.

En Inde, par exemple, la capitale de l'époque coloniale, la Nouvelle-Delhi, a été construite selon une conception très anglaise de l'espace, avec de grandes avenues, des places rondes et un tissu urbain ouvert, en opposition flagrante avec Delhi, ville traditionnelle aux rues très étroites, aux maisons très denses, où la circulation automobile est pratiquement impossible.

A Tunis, la médina, conservée dans son plan ancien, fait contraste avec la ville de l'époque française dont l'avenue centrale et les rues perpendiculaires sont devenues maintenant le centre des affaires et le point de départ de la croissance urbaine. Cette juxtaposition de civilisations se retrouve même dans les cas où il n'y avait pas de villes avant l'arrivée des Européens.

En Afrique Noire, par exemple, l'installation de la ville européenne a provoqué la concentration d'une importante population indigène. Ces migrants, faute de moyens pour payer les loyers de la ville européenne, ont reconstruit l'habitat de leur ancien village dans des quartiers nés plus ou moins spontanément, dont on peut trouver à Brazzaville un exemple particulièrement caractéristique.

D'une façon générale, d'ailleurs, le plan actuel des villes du Tiers Monde reflète les problèmes de structure sociale de ces pays : la croissance démographique, accélérée par l'exode des populations misérables des campagnes vers les grandes villes, est démesurée par rapport aux emplois que celles-ci peuvent offrir, aussi une partie de la population n'accède-t-elle pas à de véritables logements.

Encyclopédie Universalis, chap. ville, 1980.

## Annexe 8 (Disque d'argile représentant des hiéroglyphes datant de 1700 avant J.C)



Disque d'argile représentant des hiéroglyphes datant de 1700 avant J.C

### Bibliographie

Allen-Terry Sherman, V. (2017). Les traditions culinaires: ancrage ou libération culturelle? Une étude des mémoires culinaires. *Revue de l'Institut des langues et cultures d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie*.

Auzias, M., & Ajuriaguerra, J. (1986). Les fonctions culturelles de l'écriture et les conditions de son développement chez l'enfant. *Enfance*, pp. 145-167.

Berrendonner, A. (1982). Les modèles linguistiques et la communication », dans Cosnier, J. et al., *Les voies du langage*, Paris, Dunod.

Blanchet, Ph. (2004). L'approche interculturelle en didactique du FLE : cours d'UED de didactique du français langue étrangère de 3e année de Licences. Haute Bretagne, Université Rennes 2, 2004-2005.

[http://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2017/09/pdf\\_Blanchet\\_inter.pdf](http://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2017/09/pdf_Blanchet_inter.pdf)

Caillaud, S. (2010, septembre). Représentations sociales et significations des pratiques écologiques: Perspectives de recherche. Consulté le AOUT 30, 2021, sur Vertigo: <https://journals.openedition.org/vertigo/9881>

Coste, D. (1978). Lecture et compétence de communication, *Le Français dans le Monde*, n°141, pp. 25- 33

Denis, M. (2005). Une certaine vision de la culture- Vers la compétence interculturelle. Dans G. B. Courtillon, *Apprentissage d'une langue étrangère/ seconde Vol. 4 Parcours et stratégies de formation* (pp. 39-58). De Boeck Supérieur.

Dumortier, J.-L. (2001). Lisibilité du discours didactique: réflexions sur la compréhension en lecture des différents écrits disciplinaires. Liège: Université de Liège.

Félonneau, M., & Lecigne, A. (2007, novembre-décembre). Désirabilité de l'environnement et représentations sociales de la ville idéale. *Bulletin de psychologie*, pp. 567-579.

Garcia-Deban, C. (1988). Propositions pour une didactique du texte explicatif. *Aster*, pp. 129-163.

Giraudon, D. (1996). Lavandières de jour, lavandières de nuit. Etude sur la Bretagne et les pays celtiques. *Kreiz*, pp. 89-130.

Huber, J., & Reynolds, C. (2014). Développer la compétence interculturelle par l'éducation. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Huber, R. (2014). Développer la compétence interculturelle par l'éducation. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Léonard, C. (2010, Décembre). Patrimoine toponymique des minorités culturelles, lieu de complexité: le cas de la Fransaskoisie. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, pp. 99-124.

Jean, S. (2012, Janvier-Avril). Les représentations sociales de la ruralité et l'urbanité québécoise contemporaine. Une approche par la cartographie

conceptuelle. *Recherches sociographiques*, pp. 103-131.

Larousse en ligne. (s.d.). Larousse en ligne. Consulté le Aout 30, 2021, sur Larousse-dictionnaire: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/Javel/44819>

Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris: Grasset.

Mahmoudi-Bouri, O.-C. (2009). Genre et organisation sociale du travail domestique: Pratiques et représentations : Exemple pour deux catégories les femmes actives et les femmes au foyer . Mémoire de magistère . Oran, Es-Senia, Algérie: Université d'Oran Es-Senia.

Mandel, L. (1991). Des écritures et de leurs finalités. *Linx*, pp. 23-37.

Manuel. (2005). Programme de français de 1ere A S. Alger: Office national des publications scolaires.

Marin, B., Crinon, G., Legros, D., & Avel, P. (2007). Lire un texte documentaire scientifique: quels obstacles, quelles aides à la compréhension? *Revue française de pédagogie*, pp. 119-131.

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette .

Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF éditeur.

Oberlé, B., Schnedecker, C., Baumer, E., Capin, D., Glikman, J., Guo, C., et al. (2018). Les chaînes de référence dans les textes encyclopédiques du 12e au 21e siècle : étude longitudinale. *Travaux de linguistique*, pp. 67-141.

Oberlé, B., Schnedecker, C., Baumer, E., Capin, D., Glikman, J., Guo, C., et al. (2018). Les chaînes de références dans les textes encyclopédiques du 12e au 21e siècle: étude longitudinale. *Travaux de linguistique*, pp. 67-141.

Puren, C. (2016). MODÈLE COMPLEXE DE LA COMPÉTENCE CULTURELLE (COMPOSANTES HISTORIQUES TRANS-, MÉTA-, INTER-, PLURI-, CO-CULTURELLES) : EXEMPLES DE VALIDATION ET D'APPLICATION ACTUELLES. Consulté le aout 30, 2021, sur Christian Puren: [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com)

Régent, O. (1994). L'article scientifique: un produit culturel. *ASP la revue du GERAS*, pp. 55-59.

Rouxel. (2015). Etude historique comparative de l'hygiène et des règles religieuses des trois religions monothéistes. Thèse de médecine générale . France, Toulouse, France: Université de Toulouse.

Ryan, R. (2020). La concision en traduction scientifique: une valeur ajoutée. *Traduire*, pp. 113-125.

Séganel, M. (1996). *Sociologie de la famille, l'interaction conjugale*. Paris: Armand Colin.

Sorin, N. (2001). Compétence culturelle et lecture littéraire. Dans F. C. Maeder, *Didactique des langues romanes, le développement des compétences chez l'apprenant* (pp. 235-241). France: De Boeck supérieur.

Verdelhan-Bourgade. (1986). Compétence de communication et communication de cette compétence. *Langue française*, pp. 72-86.

Vito, A. (1992). L'architecture, métaphore culturelle d'une société. *Erudit*, pp. 135-153.

Wang, Y. (2017). Les compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois en contexte secondaire français. Thèse . Paris, Paris, France: Université Sorbonne Paris Cité.

Wieviorka, M. (2014). *La science en question (s)*. France: Sciences Humaines.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

### Comment citer cet article selon la méthode APA

Makhloufi Assia et Boudechiche Nawal (2022), L'interculturalité dans les textes explicatifs du manuel scolaire de première année secondaire en contexte algérien, *revue académique des études sociales et humaines*, vol 14, numéro 02, Université Hassiba Ben Bouali, Chlef, Algérie, pages: 133-145.