

L'enseignement de la dimension interculturelle via le manuel du FLE en Algérie : cas du manuel scolaire de la 1^{ère} année secondaire

Teaching the intercultural dimension through the FLE textbook in Algeria: the case of the textbook of the 1st secondary year

CHEMMAR Saïd^{*1}, ABADI Dalila²

¹ Université d'El-Oued, (Algérie), chemmar-said@ univ-eloued.dz

² Université de Ouargla, (Algérie), amiraanar@yahoo.fr

Date de soumission: 01/09/2022

Date d'acceptation : 26/10/2022

Date de publication: 30/11/2022

Résumé: Cet article a pour objet d'explorer certains aspects de la notion d'inerculturalité qui représente un élément essentiel dans tout enseignement/apprentissage des langues étrangères. La démarche adoptée est celle de l'analyse de discours, et le type visé est celui de la représentation sociale car tout effet de sens véhiculé par les discours pourra être de l'ordre de la représentation. Le corpus d'étude est constitué d'un manuel scolaire algérien de la première année secondaire, toutes filières confondues. Après quelques préliminaires théoriques, la démarche suivie consiste à (1) repérer les représentations à l'œuvre dans le discours étudié ; (2) montrer la place qu'occupe le volet interculturel dans le manuel de l'apprenant.

Mots-clés: interculturel, représentation sociale, discours, manuel, FLE.

Abstract:

This article aims to explore some aspects of the notion of inerculturality, which is a crucial element in any teaching/learning of foreign languages. The approach adopted is that of discourse analysis, and the type targeted is that of social representation because any meaning effect conveyed by discourses can be of the order of representation. The corpus of study consists of an Algerian textbook from the first secondary school year. After some theoretical preliminaries, the approach is to (1) identify the representations at work in the discourse studied; (2) show the place occupied by the intercultural component in the learner's manual.

Key words: *intercultural, social representation, discourse, manual, FLE.*

* Auteur correspondant.

Introduction :

A l'heure de la multiplication des réseaux sociaux, des déplacements et des échanges entre les êtres humains, les langues restent le seul moyen de communication. Ainsi, c'est notre suivi de la situation actuelle liée à l'exploitation du volet interculturel dans un cours du FLE, d'une part, et de l'évolution historique de la didactique des langues-cultures, d'autre part, qui nous a permis de constater l'existence, malgré les grandes efforts, d'une difficulté. Cette difficulté, à notre avis, se manifeste à travers un écart entre les théories élaborées par les adeptes de la pédagogie interculturelle (les chercheurs dans ce domaine) et les choix méthodologiques appliqués par les enseignants (les praticiens sur le terrain). Cet écart est particulièrement manifeste entre les idées pédagogiques du champ de l'interculturel et la mise en place d'actions à visée interculturelle (surtout les pratiques de classe centrées sur l'usage du manuel scolaire). Nous allons tenter, à travers ce travail de recherche, de vérifier, et cela suite à une lecture du manuel scolaire de la première année secondaire, toutes filières confondues, si le discours que contient ce manuel permettrait l'enseignement/apprentissage du volet interculturel. Autrement dit : quelle est la place qu'occuperaient réellement les représentations interculturelles dans les textes proposés par le manuel du FLE de la première année secondaire, toutes filières confondues?

I. Quelques concepts opératoires:

1. La culture

En fait, la notion de culture recouvre un vaste sémantisme. Selon la discipline à laquelle se rattache, ce terme a plusieurs acceptions divergentes, particulièrement dans les sciences humaines et sociales: la psychologie sociale, l'anthropologie et la sociologie, etc.

La première définition de la culture revient à l'anthropologue britannique Edward Burnet Taylor, qui en s'inspirant des travaux de Gustav Klemm, a rédigé, en 1871, un livre intitulé « *primitive culture* », dans lequel il a défini la culture comme étant synonyme de civilisation, en disant que : « *Culture ou civilisation pris dans son sens ethnographique large est ce tout complet qui comprend la connaissance, la croyance, l'art, la morale, le droit, la coutume et toutes les autres capacités acquises par l'homme en tant que membre de la société.* » (cité par Cuche, 2010, p. 16). A travers cette définition, Taylor rejette totalement l'idée qui suppose l'existence d'une culture supérieure par rapport à une autre, comme il refuse de parler de peuple sauvage et peuple civilisé. C'est ainsi que ce grand chercheur a explicité les principes et les fondements d'une anthropologie prenant la culture comme un ensemble de valeurs universelles.

En sociologie, le terme de culture n'a pas pris à l'époque la même extension qu'en anthropologie, du fait que les sociologues de cette période comme Durkheim, Marx et Weber ne l'ont pas développé.

Actuellement, ce terme a la même importance dans le vocabulaire scientifique et généralement on l'assimile à un iceberg dont l'infime partie est perceptible, alors que sa partie majeure reste inobservable et donc difficile à découvrir. D'autres définitions du terme nous ont paru intéressantes, parmi lesquelles, nous citons celle de Claude Claret qui le présente comme : « *Un ensemble de systèmes de significations prépondérantes qui apparaissent comme valeurs et donnent naissance à des règles et à des normes que le groupe conserve et s'efforce de transmettre et par lesquelles il se particularise et se différencie des groupes voisins.* » (1986, p. 16). Donc, nous pouvons définir la culture comme étant un ensemble regroupant l'identité, les modes de vie et de pensée caractérisant une société.

2. Langue et culture :

La langue et la culture entretiennent entre eux un lien assez étroit, car elles sont indissociables. Luis Porcher affirmait qu' «*Il est clair que la langue ne peut être coupée, même linguistiquement parlant, de ses constituants socio-historiques et socioculturels* » (cité par Galisson, 1982, p. 97). Et il ajoute que : « *toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit* » (1986, p. 78). La langue est à la fois un élément, parmi d'autres, qui composent la culture d'une société et l'instrument à l'aide duquel chaque individu verbalise sa vision du monde. Il est tout à fait évident que toute langue reflète la culture du groupe qui la parle. Elle en tant que produit social et la manifestation de la culture, remplit la fonction de « médiatrice » au moyen de laquelle la culture est s'exprimée, transmise, étudiée et pensée.

En outre, une langue incarne une certaine vision du monde, elle est incontestablement le moyen pour s'exprimer et verbaliser nos faits culturels. En didactique des langues étrangères, le fait de considérer la langue comme le moyen de transmission d'une culture étrangère est fondamental, surtout quand il s'agit de définir les objectifs d'enseignement/apprentissage. C'est pourquoi la culture ne doit pas plus être considérée comme une dimension ornementale du processus d'enseignement/apprentissage du FLE mais plutôt comme une exigence.

3. L'interculturel :

Les besoins de communication entre les individus, les groupes et les peuples incitent l'homme à promouvoir les moyens techniques qui assurent une communication universelle. Cette situation nous amène à de nouvelles situations d'interactions où le linguistique ne suffit pas mais il nous faut du culturel aussi. Dans des situations où les cultures locales et les cultures étrangères (cibles) se rencontrent, le linguistique, le psychologique et le culturel sont liés d'une manière étroite, dans un espace d'échange : « *Tant qu'il y'aura des langues, elles continueront à échanger leurs mots sans craindre de perdre leurs âmes, car une langue qui vit est une langue qui donne et qui reçoit* » (Walter, 1994, p.505). M. Ghandi ajoute: « *Je ne veux pas que ma maison soit entourée de murs de toutes parts et mes fenêtres barricadées. Je veux que les cultures de tous les pays puissent souffler aussi librement que possible à travers ma maison. Mais je refuse de me laisser emporté par aucune* » (cité dans *Rapport mondiale sur le développement humain, 2004, p.85*). De ce point de vue, il serait important d'adopter une manière qui permet l'accueil de nouveaux repères culturels tout en préservant nos repères culturels d'origine.

Définir l'interculturel n'est pas une chose aisée car le terme nous semble plus vaste, il est en perpétuel changement et représente un espace de rencontre de plusieurs cultures. Selon C.Clanet, l'interculturel implique la prise en compte des notions de réciprocité et de complexité dans les échanges et les relations entre cultures. L'interculturalité serait donc : « *L'ensemble des processus psychique, relationnels, groupaux, institutionnels [...] générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle de partenaires en relation.* » (1986, p.21).

Ainsi, le terme « interculturel » désigne à la fois un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent du contact des deux cultures différentes. Il s'agit de la culture comme, rapport particulier au monde d'un groupe social donné, ce qui inclut un ensemble de normes, de valeurs, de modes de vie, de rites ainsi qu'une langue que ce groupe social transmet et qui sont constituants de son identité culturelle.

4. Le manuel scolaire :

Tout travail de recherche sérieux et digne de ce nom doit impérativement définir son objet d'étude (le manuel scolaire dans le présent article). Dans ce travail de recherche justement, il nous a paru indispensable d'expliquer ce que ce terme sous-entend afin d'en délimiter les frontières. Voici la

définition du manuel scolaire que donne Richaudeau: «*On peut alors avancer qu'un manuel est un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté. Ce qui s'applique aussi bien à un atlas qu'à un dictionnaire, une encyclopédie, un manuel scolaire proprement dit, d'apprentissage de la lecture, de mathématiques, de sciences, de littérature, de langue, etc.*» (1979, p.37). Le manuel scolaire serait donc cet outil pédagogique et didactique censé être profitable dans tout processus d'enseignement /apprentissage d'une langue ou de n'importe qu'elle discipline.

a-L'interculturel dans les manuels de FLE en Algérie :

Dans le but de répondre à un certain nombre d'exigences de l'univers socioculturel international et de prévoir les attentes d'ordre linguistique de la communauté mondiale qui évoluent et se transforment de jour en jour, chaque système éducatif national est continuellement repensé et revisité. C'est pourquoi, le système éducatif algérien, optant pour des réformes au niveau de tous les cycles d'enseignement, semble se focaliser à l'endroit de l'enseignement des langues étrangères en général et à celui de la langue française en particulier.

Par conséquent, l'enseignement/apprentissage du français au lycée a connu des changements notables. A l'instar des autres disciplines, l'une de ses premières finalités est la formation d'un citoyen actif d'une société ouverte sur le monde. Un individu algérien autonome capable de préserver ses frontières culturelles et de cohabiter avec le monde qui l'entoure, dans un climat d'amitié et de fraternité : « *La finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif. L'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique, leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.* » (Programme de 1^{ère} année secondaire, 2005, p.25).

Ce discours traduit explicitement les finalités éducatives attendues de l'école algérienne. Ainsi, Les auteurs de programme ainsi que les concepteurs-auteurs des manuels scolaires sont appelés à se conformer à ce discours qui permet une formation optimale de l'apprenant, tout en lui dotant d'un moyen de communication lui permettant de communiquer et reconnaître d'autres systèmes de significations et en consolidant sa culture nationale dans toutes ses composantes, et en même temps, de s'ouvrir sur la culture universelle.

Donc, à l'école algérienne, pour assurer l'efficacité de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), cet enseignement se fait à partir de textes et d'images proposés dans le manuel. Quelle que soit sa nature, le manuel reste un outil pédagogique, indispensable dans les classes, les textes qu'il véhicule ont servi, depuis des millénaires, de supports et d'outils d'enseignement. Le livre scolaire est un outil qui sert couramment de support à l'enseignement d'une discipline scolaire. Ce support pédagogique est mis à la disposition de l'apprenant par l'établissement scolaire pour répondre aux besoins des apprenants, des enseignants et des parents. Il doit impérativement prendre en compte le volet interculturel, parce qu'il est à la fois identitaire et inclusif de l'altérité.

5. La notion de représentation et sa mobilisation :

Pour renforcer l'exposé de notre méthode d'analyse, nous dirons quelques mots sur la notion de représentation, car tout effet de sens véhiculé par les discours pourra être de l'ordre de la représentation. Ainsi, le terme de représentation n'appartient pas originellement au domaine linguistique. Mais, dans le champ de la didactique des langues, cette notion a été empruntée au domaine de la psychologie cognitive et sociale. Jodelet définit la représentation comme : « *une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.* » (Jodelet 1989, p.53). Cette construction de la réalité passe bien souvent, dans les manuels, par des actes d'appréciation construisant la légitimité de certains positionnements, qu'il nous importera d'étudier. Dans notre

analyse de corpus, nous allons essayer de voir comment le manuel de langue étrangère réalise sa propre production de sens concernant l'objet de recherche, la représentation sociale.

II. Les potentialités interculturelles offertes par le manuel :

Il est manifestement clair que notre corpus nous propose un champ interculturel où prédomine largement la culture française véhiculée par ses meilleurs écrivains. Les auteurs choisis sont, pour la plupart, de nationalité française. La référence à ces auteurs français n'est pas fortuite car les conceptions de l'enseignement des langues étrangères sont souvent fondées sur la fréquentation des grands textes. Ces textes avaient la vertu d'assurer le contact avec les formes prestigieuses de la langue française. La sélection des auteurs nous semble arbitraire et disparate dans la mesure où les concepteurs-auteurs du manuel en question ne donnent aucune information susceptible de légitimer un tel choix. Certains écrivains auxquels il fait référence appartiennent au XIX^e siècle : Victor Hugo (1802-1885), Guy de Maupassant (1850-1893), Charles Baudelaire (1821-1867), Jules Verne (1828-1905), Gustave Flaubert (1821-1880), etc. Pour ne citer que ceux-là, ceux qui appartiennent à l'ère contemporaine occupent plus ou moins une place importante : A. Camus, J. Clavel, A. Chérid, J. Dion, R. Caillois, D. Pennac. Il est tout à fait logique qu'un manuel du FLE fasse référence à la culture du pays où la langue est parlée, au même titre qu'un manuel d'anglais qui s'appuie sur la culture anglo-saxonne.

Les auteurs algériens d'expression française qui ont l'habitude d'occuper le premier rang, ne figurent pas également en grand nombre dans ce manuel, la culture nationale est présentée dans le manuel par le biais de quelques écrivains tels : Dib, Feraoun, Amrouche, etc. Ces auteurs appartiennent à une littérature qui a su refléter le grand Maghreb en général, et l'Algérie en particulier tout en utilisant le français. C'est une littérature qui a peint l'homme algérien, non pas selon la vision de l'autre, mais selon une culture algérienne ayant mis des siècles à se construire. La culture nationale est aussi présentée dans le manuel par le biais de quelques extraits journalistiques (Fait-divers) tirés de journaux connus en Algérie tels : El-Watan, El-Moudjahid, Liberté, le Quotidien d'Oran. Une certaine vigilance discursive et sémiologique transparait dans le choix des textes et des images de support, car l'apprenant actuel, qui est loin ou n'est pas impliqué à un passé conflictuel, peut repérer facilement une mise en conformité culturelle avec ses propres valeurs, à travers les cultures véhiculées dans le manuel. Aucune allusion n'est faite à la grandeur de la France, à sa gloire et à son passé colonial.

Les concepteurs-auteurs semblent pris beaucoup de prudence quant aux choix des auteurs et des thèmes proposés. La sélection des auteurs retenus dans un manuel doit être régie par une volonté de diversité. De plus, elle doit être équilibrée de manière à ce que l'apprenant ne se lasse pas à cause de la prédominance d'un auteur. Enfin, la nécessité de faire lire à l'apprenant des œuvres repères implique la présence de grands auteurs, tout en ménageant une place aux auteurs moins célèbres.

III. L'analyse du contenu du manuel :

Pour faire cette étude nous avons opté pour une analyse du manuel scolaire de la première année secondaire. Ce manuel est édité par l'office national des publications scolaires à partir de 2005 et il est destiné à tous les apprenants (toutes branches confondues). Méthodologiquement, notre travail s'inscrit dans une perspective descriptive et analytique, ce qui implique que nous sommes dans l'obligation d'opter pour un cadre conceptuel et instrumental à partir d'un champ théorique qui circonscrit le discours didactique. Nous tenterons, dans un premier temps, d'identifier la place qu'occupe l'enseignement interculturel dans le manuel de la première année secondaire en classe de FLE. Nous nous référons, dans un deuxième temps, aux travaux majeurs ayant appréhendé la didactique des cultures pour une lecture analytique des contenus didactiques des manuels scolaires

de FLE en usage dans l'enseignement secondaire afin d'analyser les données obtenues, en nous inspirant des travaux de Zarate (1993) sur les représentations de l'étranger dans les manuels de français langue première.

1. Les représentations associées aux toponymes :

a. Localisation géographique : Le cadre naturel, les références climatiques

Comme les autres faits culturels, nous pouvons observer que les toponymes sont présentés pêle-mêle à l'apprenant et ils s'alternent arbitrairement tout au long du manuel. Aussi, la toponymie ne semble pas obéir à des critères ou à une progression régulant sa fréquence dans l'espace du manuel.

C'est la toponymie africaine qui a le privilège d'introduire l'apprentissage. Les toponymes **Niger, Congo, Nigéria, Cameroun** cherchent à reproduire, chez les apprenants, le sentiment de l'appartenance à l'Afrique, cet espace qui traduit des échanges commerciaux et culturels entre les habitants de ce continent.

Nous entamons la toponymie française par « **Paris** ». En effet, un espace livresque important est imparti au toponyme « Paris » (pages 16, 55, 85, 106). Paris est la capitale de l'art et de la culture universelle. Elle est la ville des bibliothèques, des églises, de l'opéra et du théâtre :

« *En marchant dans **Paris** li m'arrive de rêver que tu es à mon bras* » (manuel, p. 85).

« *Quand **Paris** a présenté son dossier pour les jeux olympique de 2012 certains ont expliqué que l'engagement de la France dans la lutte contre le dopage était un handicap* » (manuel, p. 106).

Toujours dans la toponymie française, le choix est porté cette fois-ci sur les deux villes **Evreux** et **Eure**, deux villes dans la haute Normandie.

« *J'ai fait mes débuts au Club d'**Evreux**, dans la préfecture de l'**Eure*** » (manuel, p.90).

Dans un souci d'interculturalité la toponymie nationale est représentée par Constantine : « *Bien sure ! Je suis allé à **Constantine** voir ma terre, la terre des aïeux, j'étais ému, bouleversé, heureux* » (manuel, p. 73). Annaba et Chleff sont évoquées dans un article de presse portant sur la drogue. **Annaba** (pages 123-127), **Chleff** (manuel, p. 123), **Ouargla** (manuel, p. 127). **Tlemcen** qui se caractérise du reste du pays par les vestiges du passé notamment par la civilisation islamique est citée à deux reprises (pages 128-130), **Biskra** (manuel, p. 144) et **Alger** (pages 48-55-123-150) :

- « ***Alger** n'est pas seulement une grande ville européenne au bord d'un golfe africain, c'est une ville moderne, mêlée et fondu avec une vieille ville barbaresque* » (manuel, p.48).

- « ***Alger** a passé mes attentes. Qu'elle est jolie, la ville de neige sous l'éblouissante lumière* » (manuel, p.48)

-« *et quant à l'ancienne **Casbah**, elle est devenue si petite qu'il vous faudra la chercher* » (manuel, p.48).

-« *Je voyage bien peu. J'ai vu Londres, Bruxelles, Rome, **Alger**. De musée en église s'épuisant mon désir d'encore voyager.* (Manuel, p.55)

-« *Un policier a failli être écrasé, hier matin, à un rond point sur les hauteurs d'**Alger*** » (manuel, p.123).

L'enseignement de la dimension interculturelle via le manuel du FLE en Algérie : cas du manuel scolaire de la 1^{ère} année secondaire CHEMMAR Saïd,*, ABADI Dalil

La toponymie étrangère autre que française semble balayer tout l'espace universel. Tous les continents sont représentés, d'une manière déséquilibrée : les villes européennes semblent prédominer le contenu pédagogique, donc valorisées aux dépens d'autres espaces non européens.

Ainsi, les villes italiennes évoquées sont : **Venise, Rome, Milan, Florence**. (manuel, p.55). D'autres villes européennes sont évoquées aussi, **Genève** (p.31), **Grenade, Murcie, Alicante, Almeria, Saragosse, Valence** (p.45), **Londres, Bruxelles** (p.55), **Berlin** (p.106), **Prusse** (p.105).

L'espace non européen est représenté par : **Brésil** (p.6), **Inde** (p.6-47), **Canada** (p.14), **New York** (p.43), **Tunis** (p.47), **Rades** (p.85), **Michigan** (p.90).

b. Ville et campagne :

Dans ce manuel, tout porte à penser que la vie citadine fait l'objet d'une valorisation conséquente. Les concepteurs-auteurs font référence à un décor urbain enchanteur faisant allusion à la ville et sa vie quotidienne animée. La vie à la ville est abordée dans pratiquement 23 textes. Cette valorisation de la vie citadine, nous semble n'avoir qu'une visée de sensibiliser les apprenants aux problèmes que connaissent les villes : croissance démographique, problèmes de logement et d'emplois, ainsi que les problèmes de l'environnement (pollution, bruit).

-« *La croissance démographique, accélérée par l'exode des populations misérables vers les grandes villes est démesurée, par rapport aux emplois que celles-ci peuvent offrir* » (manuel, p. 40).

-« *La plupart des grandes villes sont situées au bord de la mer ou d'un fleuve important* » (manuel, p. 40).

Voici des expressions qui connotent négativement la vie en ville : « *trop fumée* », « *pas d'égouts* », « *de gaz toxique et de déchets chimiques* » (manuel, p. 57).

« *Le bruit est sans doute l'agression majeure, les industries, les chemins de fer en pleine ville* » (manuel, p.50). Il est clair que ces éléments et aussi bien d'autres concourent à créer un environnement citadin épuisant.

Le décor paysan forcément réduit au profil de la vie urbaine n'est abordé que sporadiquement tout au long du manuel :

-« *A mesure que les cultivateurs apprenaient à produire plus de nourriture leur nombre diminuait. Certains purent employer leur temps à fabriquer des poteries et des outils* » (manuel, p. 64).

-« *Je courrais retrouver mon père dans les champs* » (manuel, p. 69).

-« *En plus du poulailler, du jardin potager, des champs, de la vigne, on a ajouté l'élevage laitiers et même une pépinière* » (manuel, p. 71).

Le décor maritime est alternativement présent dans quelques textes ayant une fonction d'appui au naufrage (p. 175), à la pêche (p. 173), à l'expédition (p. 178) mais jamais en tant que moyen de distraction ou de divertissement.

La vie au sud, n'est pas du tout valorisée. Elle est abordée dans un seul texte intitulé Le jeune conteur de D. Pennac. (p. 158)

c. La strate archaïque (culture patrimoniale) : monuments, lieux de mémoire, emblèmes, symboles:

- **Tour Eiffel**, dans « *La tour Eiffel de notre squelette s'appelle le fémur. Il peut atteindre 76cm* » (p. 37). El Watan. Il s'agit d'une comparaison qui évoque le monument le plus connu en France.
- **Superman**, dans « *Superman existe* » (p.127). L'on sait bien que la personnalité de Superman abondamment présente dans le monde des enfants, grâce aux dessins animés, représente un personnage de fiction et l'emblème de la charité et de la force.
- **Dragon**, dans « *Un dragon dévoreur terrorise Beyrouth* » (p. 149). Ce titre d'un article de presse actualise le personnage mythique « Dragon » qui symbolise la force dans la culture chinoise

d. Allusions a la situation socio-économique : moyen de transport, immigration, économie, sport, travail, monnaie, mode, vêtements, technologie, usines, magasins

La façon de s'habiller d'un individu ne peut être que le résultat d'un arbitrage entre ses goûts personnels, ceux de son entourage et son pouvoir d'achat ainsi que le climat et d'autres facteurs comme la morale du pays et de l'époque...etc.

-« *Voilà qu'un certain vendredi, se présente devant le maire de la ville, un grand homme, sec, avec un chapeau pointu* » (manuel, p. 158) M. F. Gillard.

-« *J'aperçus un personnage au cou long qui portait un chapeau feutre entouré d'un galon tressé* » (manuel, p. 161) R. Queneau.

-« *Ses sabots, comme des marteaux, battaient l'herbe de la prairie* » (manuel, p. 164) G. Flaubert

Pantalons des conscrits les moins fortunés. Des sabots énormes lui cachaient les pieds » (manuel, p. 176) Balzac.

-« *Elle était vêtue de logues, la tête enveloppée d'un lambeau de foulard, les pieds nus dans de gros souliers d'homme* » (manuel, p. 186) E. Zola.

Nous avons remarqué que tous les passages choisis sur ce thème sont des textes écrits par des auteurs français et que ces passages tournent autour des personnages misérables. La culture algérienne dans ce champ est quasi-absente dans le manuel.

Pour le champ du travail, les métiers abordés dans ce manuel ne semblent pas faire l'objet de progression ou d'équilibre dans les secteurs économiques. Les professions insérées dans les activités pédagogiques ne sont fréquentes que sporadiquement et ne font pas l'objet de valorisation et de consolidation par répétition de toutes les fonctions citées, celles-ci se rapportent au secteur primaire ; ensemble des activités économiques productrices de matières premières notamment l'agriculture et les industries extractrices semblent l'emporter sur les autres secteurs de la vie économique.

Le travail de la terre fait l'objet d'une revalorisation considérable de la part des concepteurs du manuel.

-« *Mon père, il a toujours dit que la terre, ce n'est pas pour tout le monde ... il faut l'aimer* » (manuel, p. 70).

-« *Au moment de la moisson ou au moment des vendages quand les ouvriers remplissent les hottes de grappes dorées [...], je suis le plus heureux des hommes* » (manuel, p. 70).

-« *Il est utile que les agriculteurs détruisent les mauvaises herbes et retournent la terre pour en assurer la fécondité* » (manuel, p. 118).

-« *Et brusquement, comme les ingénieurs s'avançaient avec prudence, une suprême convulsion du sol les mit en fuite* » (manuel, p. 157).

-« *Que le mineur descende chaque jour dans la mine bien qu'il coure de grands dangers, dans le même secteur, la pêche n'est pas omis* » (manuel, p. 118).

L'artisanat est présente dans un seul texte.

« *L'argile, mélangée à de nombreuses matières, est malaxée, tamisée, puis délayée dans une grande quantité d'eau* » (manuel, p. 64). Nous sommes donc en face d'un métier très ancien.

La poterie, une activité artisanale représente un fait culturel important dans notre culture algérienne, qui est en voie de disparition.

Le secteur secondaire impliquant l'ensemble des activités économique correspondant à la transformation des matières premières en biens productifs ou en bien de consommation ne compte que peu de textes :

« *Il est nécessaire que le boulanger pétrisse la farine pour en faire du pain* » (manuel, p. 118). Ce secteur est dévalorisé par rapport au premier secteur d'activité. De même que les textes ayant trait à la technologie n'y figurent pas du tout.

Quant au secteur tertiaire qui comprend la population active employée dans l'enseignement, l'administration, le commerce, les banques, l'armée..., il offre un espace extrêmement réduit aux tâches nobles telles les fonctions : médecin, avocat, magistrat, savant, à l'homme de science en général.

-« *Il est directeur d'une grande industrie* » (manuel, p. 171).

-« *Le médecin répond jour et nuit à l'appel des malades* » (manuel, p. 122).

-« *Elle a été reçue à son concours et enseigne depuis la rentrée au lycée* » (manuel, p. 89).

Compte tenu du phénomène de mondialisation, certaines institutions internationales auraient dû également faire l'objet de prise en charge, telles l'UNICEF – l'ONU – l'UNESCO, le FMI.

Quant au thème de l'école, dans ce manuel, il occupe une place peu importante eu égard au nombre considérable de textes. Habituellement, cette thématique couvre considérablement l'espace livresque. Ce qui n'est pas du tout le cas avec ce manuel qui accorde peu de place à l'institution du savoir. Pourtant, c'est à l'école que l'on acquiert les bons et les mauvais réflexes, les bonnes et les mauvaises habitudes. C'est aussi dans ce lieu que l'on forme le « citoyen de demain ».

Le premier texte qui parle explicitement de l'école nous donne une image du discours scolaire qui est marqué par des préoccupations d'organisation formelle, de présentation et de représentation précises : « *Le professeur a dit au délégué de classe, devant ses camarades, qu'il ; devait prendre ses responsabilité et que la situation demandait qu'il recherche la meilleure solution pour tous* » (manuel, p. 66).

Un passage tiré d'un texte de A. Daudet montre explicitement l'image positive de l'institution scolaire : « *En commençant, on ne te met pas dans une grande baraque. Je vais t'envoyer dans un collège communal [...] là tu feras ton apprentissage de l'homme* » (manuel, p. 96).

P. Dupin nous donne une description d'une salle de classe : « *Il s'arrête sur le seuil et parcourt lentement la salle du regard. Les chaises étaient renversées sur les bancs, les vitres avaient été lavées et quelques grains de poussière dansaient dans un rayon de soleil qui se heurtait aux murs nus. Les élèves pouvaient arriver, la classe était prête* » (manuel, p. 157).

Une autre description de la salle de classe est présente dans un poème intitulé *Mathématique* : « *Quarante enfants dans une salle, un tableau noir et son triangle, un grand cercle hésitant et sourd, son centre bat comme un tambour* » (manuel, p. 192).

Il est à signaler que les textes du manuel ne comprennent aucune allusion à l'institution scolaire algérienne, pourtant, le manuel est destiné à des apprenants algériens.

Et enfin s'agissant du thème du divertissement, nous pouvons avancer que le jeu entraîne une atmosphère de délasserment ou divertissement. Il évoque une activité sans contrainte. D'abord il repose sur le besoin de vaincre un obstacle. Ensuite, il permet à l'homme de satisfaire le désir de détendre et ce besoin d'utiliser le savoir, l'application et l'intelligence, il permet aussi la maîtrise de soi et la capacité de résister à la souffrance ou à la fatigue. Le jeu à une portée culturelle aussi : « *De par sa portée et sa fécondité culturelle, le jeu apparaît comme un élément fondamental de l'équilibre de l'homme, lui permettant de s'évader des contraintes de la réalité* » (manuel, p. 101) R. Caillois.

En page 103 du manuel un texte intitulé *la tauromachie : sport, spectacle, ou barbarie ?* nous repérons un genre de sport qui s'appelle **la corrida** représentant un élément essentiel de la culture ibérique, aussi existante en France. Dans notre culture, nous refusons ce genre de spectacle car il nous semble sanguinaire et se termine souvent par la mise à mort du taureau : « *Il en va ainsi de la course camarguaise en France, qui consiste à arracher au taureau divers attribues tels la cocarde placée au milieu du front ou les pompons fixés à ses cornes* » (manuel p 103) l'encyclopédie Larousse.

Un autre texte en page 106, intitulé *La médaille cachée de l'athlétisme américain* de J. Dion parle de la question de « dopage ». Il revêt une importance pour les adolescents dans la mesure où il les sensibilise de ce phénomène et il les encourage à participer à la lutte contre le dopage.

Concernant les autres activités de divertissement, il est à signaler la présence d'un texte, en page 107 qui parle de la musique. Ce texte évoque la question de « piratage » qui touche aussi ce domaine.

En page 116 nous trouvons un texte intitulé *sport et télévision*. Ce texte explique la relation entre sport et télévision : « *De nombreux événement sportifs n'auraient pas lieu sans les recettes liées aux droits de retransmissions télévisées* ». La question de l'exclusivité des droits de retransmissions télévisées des événements sur des chaînes payantes comme « bein sport » fait l'objet, aujourd'hui, d'un débat chaud surtout aux milieux des jeunes algériens.

La culture de masse est présente dans tous les foyers grâce à la télévision. C'est ce qu'affirme G. Montassier dans un texte en page 120 du manuel : « *Ils sont avant tous des moyens de diffusion : dans la littérature, dans les sciences, dans les arts, dans l'histoire et dans la vie sociale. La culture étant sans doute l'effort de l'homme pour comprendre le monde et s'adapter à lui* ».

Or, la présence des thèmes relatifs aux activités sportives et aux loisirs nous donne l'impression que tout ce qui est plaisir et détente a droit de cité dans la vie sociale des algériens. Portant, les mœurs qui sous-entendent ce type de société sont strictes et même rigides quelques fois.

2. Les représentations associées à l'anthroponymie :

L'anthroponymie représente un signe majeur d'appartenance, à la fois individuelle (par le prénom) et collective (par le patronyme). Sa fonction est d'identifier l'individu dans une société donnée. Son trait définitoire est qu'il renvoie à un référent unique, c'est-à-dire à un individu singulier.

L'anthroponymie française abondante dans le manuel partage l'espace pédagogique imparti avec l'anthroponymie locale et avec celle d'autres pays étrangers et implique des périodes historiques et des courants littéraires divers.

Les prénoms, **Léon** (p.13), **Michel, Denis** (p.75), **Olivier** (p.90), **Aubin, Félice, Virginie, Paul** (p.164), introduits alternativement dans le manuel traduisent une patronymie française qui la différencie du reste de l'Europe.

L'anthroponymie nationale se caractérise par la présence de prénoms berbères telle que : **Ouardia** (p.79), **Fathma** (p.85), **Houria** (p.89), **Khadra** (p.157). Une anthroponymie à laquelle semble s'accrocher désespérément les régions berbérophones dans un souci de sauvegarder l'authenticité culturelle berbère. L'usage des prénoms comme « Houria » qui veut dire « Liberté » en français et « Ouardia » ; « Rose » en français et « Khadra » qui veut dire « la verdure » en français aussi, nous semble représenter l'espoir des algériens pendant la période coloniale car le nom propre est toujours porteur de sens.

Aussi, M. Dib, dans l'incendie montre que les régions berbérophones sont à vocation rurale : « **Omar** avait un ami **Laid**, du même âge que lui, un noiraud qui était le génie grimpeur même des arbres » (manuel, p.157).

« *Devant la porte **Khadra**, la mère tournait une meule posée entre ses jambes écartées [...]. Elle écrasait de l'orge* » (manuel, p.157). Omar, Laïd et Khadra sont les héros de l'incendie de M. Dib. Des patronymes que la télévision algérienne a pris en charge. Ils sont donc connus.

L'anthroponymie étrangère autre que française et présente avec : l'américaine **Rosa Parks** (p.159), la suédoise **Ezekiel** (p.124), la slave **Pavel** (p.142), l'italienne **Stephano** (p.167), la japonaise **Urashima Mus** (p.170).

Il est à signaler que certains prénoms comme : **Salamano** (p.68) et **Lepic** (p.109) ne sont pas du tout connus de l'adolescent de 2022. Cela rend, à notre avis, difficile la lecture des faits culturels.

a. Les rites religieux :

Les concepteurs-auteurs du manuel, très soucieux des répressions négatives que pourrait occasionner une revalorisation du thème religieux sur le comportement des adolescents, semblent adapter une attitude de vigilance et de réserve. Ce qui explique que les textes ayant trait à cette thématique sont peu fréquents dans le manuel, sujet d'étude.

En page 82, V. Hugo dans son poème intitulé Demain, dès l'aube évoque une tradition occidentale qui veut que l'on mette sur la tombe du défunt un bouquet de fleur.

« Et quand j'arriverai sur la tombe.

Un bouquet de houx et de bruyère en fleur » (manuel, p. 82).

La religion de l'autre est également présente avec le passage suivant : « *Le sacrifice humain que nous avons abandonné depuis Abraham* » (manuel, p. 75). Dans cette interview, le philosophe français Michel Seres, lie le sacrifice « Cette valeur communément appréciée » à Abraham.

En page 136 un petit passage fait allusion à la culture étrangère : « *En Inde, les vaches sont sacrées. Et les chiens sont pour bientôt...* » Dans ce texte, le journaliste évoque la culture de l'autre (Indien) d'une manière satirique alors que l'un des principes fondamentaux de l'interculturel est de respecter l'autre « différent ». Ce genre de textes met en cause le choix des textes proposés à l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie.

b. Organisation de la vie familiale :

Pour le statut de l'homme ainsi que celui de la femme. Tout au long du manuel et dans la répartition des rôles entre l'homme et la femme, il se trouve que le statut masculin est survalorisé.

Dans les textes de type narratif proposés dans le manuel, nous trouvons que le personnage central, emblématique, le héros est constamment un homme :

- Stephano est le héros du récit. Le K de D. Buzzati (pages 153, 167, 176, 179).
- Némé est le héros du récit. 20000 lieues sous les mers de J. Verne (page 160).
- Omar est aussi le héros du récit. L'incendie de M. Dib (page 157).

L'homme est également aventurier, artiste « *L'artiste s'empare d'une tige de plante et se met à frapper résolument les flancs de l'animal* » (manuel, p. 189).

Il est marin :

-« *Cependant le capitaine Némé s'était précipité sur le poulpe et d'un coup de hanche, il lui aurait encore abattu un bras* » (manuel, p. 160).

-« *Il demanda comme cadeau à son père qui était capitaine au long cours et maître d'un beau voilier* (manuel, p. 153)

« *Le capitaine surgit de la cale du bateau, prend place à la proue, déplie sa longue vue* » (manuel, p. 189).

L'homme est aussi pêcheur :

« *Un jour, un pêcheur qui se promenait sur une plage, vit des enfants jouer avec une petite tortue* » (manuel, p. 170),

« *Le pêcheur épuisé, dormait toujours* » (manuel, pages 163, 173).

Il est directeur :

« *Il est directeur d'une grande industrie* » (manuel, p. 171).

Il est médecin :

« *Le médecin a vu sa radiographie* » (manuel, p. 62).

Il est savant :

Berthollet (page 142), Pasteur (page 42) et Descartes (page 75).

Collés signale à ce propos : « *Le personnage est d'une certaine manière, le produit de son environnement : la nature ambiante, le climat, le relief, la proximité ou l'éloignement de la mer, les structures familiales, sociales, les institutions* ». (1994, p. 19)

Culturellement, une organisation familiale et sociale fondée sur la descendance par les males et sur le pouvoir prépondérant du père, ne donnera naissance qu'à un portrait qui ne fait que confirmer le statut patriarcal. C'est dans telles représentations que l'élève se reconnaît et construit ses propres valeurs. Un exemple frappant, une tradition ancienne, encore en vigueur chez nous, valorise les naissances masculines et quand il s'agit d'une naissance féminine, les félicitations sont plutôt froides.

En revanche, le statut conféré à la femme diffère de celui de l'homme. Nous trouvons dans le manuel que la vision ancestrale considérant la femme comme partenaire inférieure, femme de foyer assurant les tâches domestiques est changée. À côté de l'homme, elle partage avec lui les mêmes tâches parfois bien plus.

Elle est agricultrice :

-« *Ma sœur ça l'intéressait de reprendre la ferme* » (manuel, p. 69).

-« *Ma sœur, c'est l'agricultrice, moi je suis le gestionnaire* » (manuel, p. 69).

Elle est gérante d'une entreprise :

« *A l'école, ils disent que leur maman est **gérante** d'une entreprise* » (manuel, p. 70).

La femme n'oublie pas son rôle de ménagère :

-« *Mais en ce moment je suis débordée par le travail au bureau, la maison me fatigue mais en plus* » (manuel, p. 89).

-« *Car malgré tous les travaux qui usent l'âme et le corps, Dieu t'a accordé la grâce la plus rare* » (manuel, p. 85).

Elle est aussi enseignante :

-« *...elle a été reçue à son concours et **enseigne** depuis la rentrée au lycée* » (manuel, p. 89).

-« *J'ai tellement désiré devenir maîtresse d'école depuis mon enfance que j'ai eu le temps de prendre conscience de l'importance de cette mission* » (manuel, p. 111).

Elle a le statut de journaliste :

« *Je crois sérieusement que **le journalisme** n'est pas fait pour moi* » (page manuel, p. 114).

À partir de ces exemples précis, nous pouvons remarquer l'existence d'« une mise en conformité culturelle » car, dans les textes choisis par les auteurs du manuel, l'homme et la femme ont presque le même statut. Cette mise en conformité a trait, à la fois, au choix thématique et/ou au choix des auteurs. Ce qui nous ramène à penser que nous sommes relativement proche du statut féminin dont jouit la femme française et de la réalité quotidienne où l'apprenant confronte la femme chauffeur de

taxi, policière, avocate, wali, magistrat, professeur universitaire, militaire, femme politique, maire et récemment ministre (Soraya Mouloudji, Krikou).

Nous sommes donc en face d'une réalité caractérisée par un changement radical concernant la distribution des rôles entre homme et femme dans la société. Une réalité à prendre en compte pendant la conception des manuels du FLE.

Quant au champ affectif, nous avons l'impression que les relations affectives entre adolescents et adolescentes constituent un tabou dans l'institution scolaire algérienne. Or, les textes cités dans ce manuel semblent tourner autour du domaine familial. Pourtant ces mêmes adolescents évoluent dans un milieu mixte. En fait, cette mixité demeure tributaire d'un espace. Elle n'a pas droit de cité. L'absence des textes abordant le domaine affectif entre filles et garçons dans ce manuel nous laisse penser que l'institution scolaire ne fait que traduire des mœurs rigides obéissant à un conformisme rigoureux. Ces mœurs faisant partie de notre « culture implicite » présentent une pudeur et une réserve qui semble fonctionner d'une manière dogmatique. Comme nous le voyons clairement dans un texte de M. Feraoun « *Nous ne craignons pas qu'on rencontre nos femmes, ni qu'on les trouve saines, vigoureuses ou belles. Mais les écarts, nous les détestons, car tout est mesuré chez nous. Un jeune homme bien éduqué n'ira pas se porter à proximité des femmes, ni flâner sur leur passage. Une jeune fille bien élevée passe son chemin sans se retourner et on la voit rarement seule* » (manuel, p. 79).

Comme nous l'avons signalé, les textes abordant le thème affectif, dans ce manuel, ne s'éloignent pas du foyer familial. Voici ce qu'un auteur écrit sur la relation (fils/mère) : « *Petite maman, douce maman, maman patiente et résignée, maman douloureuse et pleine de courage [...] Petite maman, tu es notre miracle secret.* » (manuel, p. 85) F.Amrouche.

En revanche, un autre auteur décrit la relation paternelle comme suit : « *Pour moi, les titres de famille ne signifient rien. Ainsi, papa, tu sais combien je t'aime ! Or je t'aime, non pas parce que tu es mon père ; je t'aime parce que tu es mon ami. En effet, tu n'as aucun mérite d'être mon père* » (manuel, p.109). Les deux exemples décrivent le champ affectif familial d'une façon contradictoire et différente. Mais l'esprit interculturel veut que l'un accepte l'autre différent de lui.

Conclusion :

Au terme de ce travail, nous rappelons le constat en défaveur de l'enseignement de la dimension interculturelle dans le manuel scolaire de la première année secondaire, toutes filières confondues. Dans cette étude, nous avons pu constater à travers les extraits servant d'appui aux thèmes retenus que :

- ✓ Les potentialités culturelles insérées dans ce manuel ne s'avèrent pas prises en compte par les concepteurs-auteurs comme il faut. Ce manuel présente des lacunes concernant les textes supports proposés, car ceux-ci ne favorisent pas le développement de la dimension interculturelle, pourtant essentiel, dans la formation des apprenants
- ✓ Les faits culturels ne semblent pas obéir à aucun critère pédagogique .Ils sont disparates et leur progression est anarchique .Les textes choisis, mutilés d'œuvres sont jugés très anciens projetant l'apprenant dans un passé lointain. A titre d'exemple « *Alger n'est pas seulement une grande ville européenne* » (manuel, p.48). Il est impératif que les textes choisis soient toujours précisément situés dans le temps car la description des faits culturels périmés présente une distanciation par rapport au présent. Pour cela, nous proposons d'introduire des textes supports ayant relevant des cultures : celle de soi-même, de l'autre, ainsi que celle des autres.

Références bibliographiques

- 1--CLANET, CLAUDE. (1986). *l'interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. CLA, Toulouse, France.
- 2- CUCHE, DENIS. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*, 4e éd., Paris : La Découverte, « Repères ».
- 3- GALISSON, ROBERT. (1982). *D'hier à aujourd'hui : la didactique des langues étrangères*. Paris : CLE international.
- 4- GANDHI, MAHATMA (2004). *Rapport mondiale sur le développement humain*.
- 5-JODELET, DENISE. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- 6- PORCHER, LUIS. (1986). *La civilisation*. Paris : Clé International.
- 7- Programme de la 1^{ère} année secondaire, (mars 2005).
- 8-RICHAUDEAU, FRANCIS. (1979). *Conception et production des manuels scolaires*, Ed. UNESCO, Paris.
- 9-WALTER, HENRIETTE. (1994). *L'aventure des langues en occident*, Ed. Robert, Laffont, S.A, Paris,