

**Université Mentouri -Constantine**

N° d'ordre :.....

Série :.....

**Faculté des Lettres et des langues**  
**Département de Langue et Littérature Françaises**

**Ecole Doctorale Algéro-française**

**THESE pour l'obtention du diplôme de**

**DOCTORAT en Sciences**

**Option: didactique**

**La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE**  
**de l'enseignement secondaire**

Sous la direction :

**Professeure Yasmina CHERRAD-BENCHEFRA**

**Professeur Daniel COSTE**

**Membres du jury :**

**- Président:** Derradji Yacine, Professeur à l'Université de Constantine1

**- Rapporteurs:** Cherrad Yasmina, Professeur à l'Université de Constantine 1

Coste Daniel, Professeur émérite à l'Ecole normale supérieure de Lyon

**-Examineurs:**

Develotte Christine, Professeur à l'Ecole normale supérieure de Lyon

Temim Dalida, Professeur à l'Université d'Annaba

Hanachi Daouia, Professeur à l'Université de Constantine 1

Année universitaire 2012-2013

## ***Remerciements***

Nos remerciements les plus significatifs vont à tous ceux qui, de près ou de loin nous ont encouragé et soutenu tout au long de ce travail de recherche.

Nous tenons à leur exprimer, ici, toute notre reconnaissance.

Nous remercions ainsi :

La Professeure Mme Yasmina Cherrad, notre codirectrice de thèse envers laquelle nous nous sentirions indéfiniment redevable pour nous avoir soutenu tout au long de ce travail de recherche. Qu'elle trouve ici toute notre reconnaissance pour toute son implication pédagogique et sa constance durant tout notre rapport pédagogique.

Le Professeur Monsieur Daniel Coste, notre second codirecteur de thèse qui nous a toujours encouragé et soutenu par la pertinence de ses éclairages pédagogiques et sa compréhension tout au long de ce travail. Qu'il trouve ici, toute ma reconnaissance la plus significative.

Ma famille : Ma mère, mes deux frères et ma sœur

Ma femme : Ameer Wouided qui m'a toujours soutenu sans réserves.

Mes trois enfants : Adam (6 ans), Tara (13 ans), Anis (15 ans).

C'est à eux que nous dédions ce travail.

<b>Table des matières</b>	
1. Introduction générale.....	7
<b>Première partie : La pluralité culturelle en milieu scolaire :</b>	
<b>Questions et cadrage théorique.</b>	
Introduction.....	20
<b>Chapitre I : La dimension culturelle entre théories et pratiques</b>	
Introduction.....	21
1.1 La dimension culturelle dans l'espace scolaire, notre objet de recherche.....	22
1.1.1 Le fait culturel en milieu scolaire, notre questionnement initial.....	31
1.1.2 Position des enseignants face à la dimension culturelle.....	35
1.1.3 La dimension culturelle en milieu scolaire, nos hypothèses de départ.....	41
1.1.4 La dimension culturelle en milieu scolaire, les études antérieures .....	43
1.1.5 La culture dans les ouvrages scolaires, les limites de la recherche.....	65
<b>Chapitre II : Les réformes dans le système éducatif algérien</b>	
Introduction.....	69
2.1 La réforme du FLE dans le cycle secondaire.....	72
2.1.1 La réforme des programmes.....	78
2.1.2 La réforme des manuels scolaires.....	88
2.1.3 Les réformes méthodologiques dans la praxis scolaire.....	97
<b>Chapitre III : La dimension culturelle dans l'espace scolaire</b>	
Introduction.....	100
3.1 Quelques perspectives sur la notion de culture.....	104
3.1.1 La notion de culture/civilisation.....	106
3.1.2 Notion de culture nationale.....	112
3.1.3 Notion de culture étrangère.....	116
3.1.4 Notion de culture universelle.....	118

## **Chapitre IV : Constructions didactiques de la dimension culturelle dans l'enseignement du FLE**

Introduction.....	120
4.1 Evolution de la réflexion didactique pour une prise en charge culturelle.....	123
4.1.1 La dimension culturelle comme savoir.....	126
4.1.2 La dimension culturelle comme savoir faire .....	127
4.1.3 La dimension culturelle comme savoir être.....	129
4.1.4 La dimension culturelle comme savoir apprendre.....	130

## **Deuxième partie : Description et analyse des potentialités culturelles offertes par les manuels scolaires**

Introduction.....	133
-------------------	-----

## **Chapitre V : Présentation des manuels scolaires, traducteurs des finalités**

Introduction.....	135
5.1 Le manuel scolaire de 1 <sup>ère</sup> as, édition 1998/1999.....	136
5.2 Le manuel de 1 <sup>ère</sup> as, édition 2005/2006.....	139
5.3 Le manuel de 2 <sup>ème</sup> as, édition 1999/2000.....	142
5.4 Le manuel de 2 <sup>ème</sup> as, édition 2006/2007.....	147
5.5 Le manuel de 3 <sup>ème</sup> as, édition 2004/2005.....	154
5.6 Le manuel de 3 <sup>ème</sup> as, édition 2007/2008.....	158

## **5.7 Analyse des potentialités culturelles offertes par les manuels.....**

5.7.1 Les types de textes choisis.....	167
5.7.1.1 Le manuel de 1 <sup>ère</sup> as, édition1998/1999.....	170
5.7.1.2 Le manuel de 1 <sup>ère</sup> as, édition 2005/2006.....	175
5.7.1.3 Le manuel de 2 <sup>ème</sup> as, édition 1999/2000.....	180
5.7.1.4 Le manuel de 2 <sup>ème</sup> as, édition 2006/2007.....	183
5.7.1.5 Le manuel de 3 <sup>ème</sup> as, édition 2004/2005.....	186
5.7.1.6 Le manuel de 3 <sup>ème</sup> as, édition 2007/2008.....	189

<b>5.7.2 Les domaines d'expérience appréhendés.....</b>	<b>190</b>
5.7.2.1 Le manuel de 1 <sup>ère</sup> as, édition 1998/1999.....	191
5.7.2.2 Le manuel de 1 <sup>ère</sup> as, édition 2005/2006.....	197
5.7.2.3 Le manuel de 2 <sup>ème</sup> as, édition 1999/2000.....	207
5.7.2.4 Le manuel de 2 <sup>ème</sup> as, édition 2006/2007.....	213
5.7.2.5 Le manuel de 3 <sup>ème</sup> as, édition 2004/2005.....	221
5.7.2.6 Le manuel de 3 <sup>ème</sup> as, édition 2007/2008.....	227
<b>5.7.3 Les sources d'informations retenues.....</b>	<b>239</b>
5.7.3.1 Le manuel de 1 <sup>ère</sup> as, édition 1998/1999.....	243
5.7.3.2 Le manuel de 1 <sup>ère</sup> as, édition 2005/2006.....	248
5.7.3.3 Le manuel de 2 <sup>ème</sup> as, édition 1999/2000.....	259
5.7.3.4 Le manuel de 2 <sup>ème</sup> as, édition 2006/2007.....	262
5.7.3.5 Le manuel de 3 <sup>ème</sup> as, édition 2004/2005.....	268
5.7.3.6 Le manuel de 3 <sup>ème</sup> as, édition 2007/2008.....	272
<b>5.7.4 Le choix des auteurs de textes à l'E/A dans les manuels.....</b>	<b>279</b>
5.7.4.1 Le manuel de 1 <sup>ère</sup> as, édition 1998/1999.....	281
5.7.4.2 Le manuel de 1 <sup>ère</sup> as, édition 2005/2006.....	287
5.7.4.3 Le manuel de 2 <sup>ème</sup> as, édition 1999/2000.....	292
5.7.4.4 Le manuel de 2 <sup>ème</sup> as, édition 2006/2007.....	296
5.7.4.5 Le manuel de 3 <sup>ème</sup> as, édition 2004/2005.....	300
5.7.4.6 Le manuel de 3 <sup>ème</sup> as, édition 2007/2008.....	302
<b>5.7.5 Le choix des thèmes de support à l'E/A.....</b>	<b>307</b>
5.7.5.1 Le manuel de 1 <sup>ère</sup> as, édition 1998/1999.....	310
5.7.5.2 Le manuel de 1 <sup>ère</sup> as, édition 2005/2006.....	315
5.7.5.3 Le manuel de 2 <sup>ème</sup> as, édition 1999/2000.....	332
5.7.5.4 Le manuel de 2 <sup>ème</sup> as, édition 2006/2007.....	334

5.7.5.5 Le manuel de 3 <sup>ème</sup> as, édition 2004/2005.....	339
5.7.5.6 Le manuel de 3 <sup>ème</sup> as, édition 2007/2008.....	342

## **Chapitre VI : Analyse du traitement méthodologique des faits culturels**

Introduction .....	347
<b>6.1 Le questionnaire d'appui à l'E/A.....</b>	<b>350</b>
6.1.1 Le manuel de 1 <sup>ère</sup> as, édition 1998/1999.....	352
6.1.2 Le manuel scolaire de 1 <sup>ère</sup> as, édition 2005/2006 .....	365
6.1.3 Le manuel scolaire de 2 <sup>ème</sup> as, édition 1999/2000.....	378
6.1.4 Le manuel scolaire de 2 <sup>ème</sup> as, édition 2006/2007.....	382
6.1.5 Le manuel scolaire de 3 <sup>ème</sup> as, édition 2004/2005.....	387
6.1.6 Le manuel scolaire de 3 <sup>ème</sup> as, édition 2007/2008.....	390

## **Chapitre VII : Quelle représentation de la société sous-tendent les manuels de FLE en usage et comment représentent-ils les autres sociétés ?**

Introduction.....	394
<b>7.1 Les représentations sociales retenues dans l'E/A.....</b>	<b>396</b>
7.1.1 Le manuel scolaire de 1 <sup>ère</sup> as, édition 1998/1999.....	397
7.1.2 Le manuel scolaire de 1 <sup>ère</sup> as, édition 2005/2006.....	408
7.1.3 Le manuel scolaire de 2 <sup>ème</sup> as, édition 1999/2000.....	427
7.1.4 Le manuel scolaire de 2 <sup>ème</sup> as, édition 2005/2006.....	434
7.1.5 Le manuel scolaire de 3 <sup>ème</sup> as, édition 2004/2005.....	441
7.1.6 Le manuel scolaire de 3 <sup>ème</sup> as, édition 2007/2008.....	447
Conclusion.....	460
Bibliographie.....	480
Annexe.....	492
Page de garde des manuels étudiés.....	519
Résumé de la thèse.....	526

### **La pluralité culturelle dans les manuels de FLE de l'enseignement secondaire**

#### Introduction générale

Toutes les sociétés du monde sont soumises continuellement à des mutations de grande envergure dans des compartiments aussi variés que le social, l'économique, le politique et le culturel. Les chercheurs d'aujourd'hui, notamment dans les sciences humaines et sociales, désignent ces mutations sous le terme de mondialisation.

La société algérienne n'est pas un monde à part. Elle subit, comme les autres communautés, cette tendance à l'uniformité, à une sorte de standardisation. Manifestement, l'universalité nous libère du repli identitaire, de l'enfermement communautaire et nous conduit vers d'autres rivages. Cependant, l'éducation dans une perspective planétaire, conforte l'idée d'un courant éducatif où la culture risque d'être standardisée. Le capital humain est une ressource qui intéresse tous les pays. C'est pourquoi, chaque système éducatif national tente de préserver ses frontières culturelles incarnées dans des finalités éducatives. L'Union Européenne est un exemple édifiant de résistance contre cette tendance à la standardisation. Les pays du vieux continent veulent créer leur unité dans leur diversité en recourant à la politique ! Parce que leurs peuples ont du mal à se reconnaître spontanément dans un projet de société commun à tous les pays membres, parce qu'ils sont culturellement différents tout simplement ! Les efforts déployés du Conseil de l'Europe sont impressionnants dans le domaine de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue.

Dans cette atmosphère d'ouverture planétaire, le système éducatif algérien, optant pour des réformes dans toutes ses composantes, semble consolider ses assises tout en s'adaptant à cette nouvelle donne. L'école algérienne, appuyée par un discours officiel réformateur se démarquant du discours monolithique d'antan, relègue au second plan le curriculum classique, bouc émissaire du sinistre scolaire des années quatre vingt. *“Un sondage d'Ecotechnics réalisé pour le quotidien El Watan porte à la connaissance du large public que seuls 20% des Algériens jugent que le niveau de l'école est bon et 59%*

*des sondés sont pour l'enseignement des matières scientifiques en français'' (El Watan, mercredi 7 octobre 2009 p.1).*

Le sondage a été réalisé du 23 au 29 septembre 2009, auprès d'un échantillon représentatif de la population algérienne de 18 ans, et plus de 1243 sondés ont pris part à cette enquête.

Sa réforme s'inscrit donc dans l'urgence. Les correctifs remettent en question tous les compartiments du système : l'école fondamentale considérée comme le rempart contre la déperdition scolaire et la bouée de sauvetage au début des années quatre vingt devient, au regard des spécialistes et des pédagogues, le bouc émissaire de tous les maux du système scolaire eu égard aux résultats mitigés des apprenants.

Les différentes réformes qu'a connues l'institution du savoir, depuis quelques années, plaident pour son adhésion à un nouveau projet de société qui tiendrait compte du contexte qui prévaut sur le plan international.

Tout porte à penser, par conséquent, que l'institution éducative, à l'instar du pays dans le domaine économique, n'a pas d'autres choix que de s'ouvrir sur ce monde dont elle est partie intégrante par la force des choses. L'enseignement des langues étrangères n'est plus ce qu'il était, focalisé souvent sur le savoir linguistique. Aujourd'hui, la réforme veut qu'il soit un moyen entre les mains de l'apprenant pour l'aider à s'ouvrir sur ce monde dynamique associant l'aspect utilitaire de la langue et sa dimension culturelle.

Reléguée au second plan dans la conception scolaire, généralement perçue comme une sorte de sous rubrique dans la didactique des langues, la dimension culturelle ne parvient toujours pas à se frayer un chemin et à trouver une place dans les objectifs pédagogiques escomptés. Tous les efforts, notamment dans la recherche, semblent se focaliser sur la compétence linguistique omettant, consciemment ou non, que la bonne maîtrise de la langue ne suffit pas à la communication : *'L'enseignement de la civilisation est le lieu d'un étrange paradoxe : chacun s'accorde à prétendre qu'il constitue une partie essentielle de l'enseignement*

*d'une langue, mais très peu de travaux systématiques lui sont consacrés, tant sur le plan de la recherche qu'au niveau de la production pédagogique. Des choses existent, certes...mais l'on voit bien qu'aucune priorité n'est accordé à ce secteur, chez les didacticiens professionnels'' (L. Porcher, 1982).*

Manifestement, les structures morphosyntaxiques d'une langue ne sont qu'un vecteur et ne représentent que la surface apparente et émergente de la communication. Ce n'est pas l'acquisition d'une somme de connaissances culturelles qui importe, mais l'apprentissage d'un savoir faire et d'une compétence culturelle, lequel permettra à l'apprenant de mieux appréhender la culture étrangère. En effet, comme le souligne G. Zarate *''l'initiation culturelle doit relever davantage d'une démarche que d'une accumulation de connaissances'' (G. Zarate, 1983 : 98).*

Bien entendu, le travail d'interprétation et de décodage des faits culturels articulés avec la langue passe principalement par une activité linguistique et par la connaissance du contexte socioculturel de la culture cible. L'apprenant, en tant qu'acteur social dans une culture donnée, use de ses représentations personnelles pour décoder la réalité étrangère. Ce sont ces représentations intrinsèques qu'il faut mettre continuellement à jour pour éviter de tomber dans la stéréotypie, qu'il faut conscientiser, dans le double but d'une part de leur ôter leur caractère d'évidence et de les déconstruire afin de les apprécier à leur juste valeur, d'autre part de les relativiser et d'introduire d'autres modes d'appréhension du monde qui relèvent d'un enseignement à la fois linguistique et culturel. Ceci afin de permettre une construction de connaissances la plus juste possible.

Dans notre pays, l'enseignement de la langue française a été de tout tributaire d'un contexte qui lui impose telle ou telle option depuis l'indépendance. Les spécificités culturelles de l'apprenant ne semblent pas être prises en compte dans la conception scolaire et au niveau des manuels. C'est toujours le contexte du moment qui semble peser de tout son poids dans le choix des objets d'étude.

Dans les années quatre vingt, le contexte économique a imposé un apprentissage linguistique instrumental/fonctionnel qui réfère à des champs d'expérience relatifs aux applications de la connaissance théorique dans le domaine de l'économie, de la production... permettant à l'apprenant d'accéder à la science et à la technologie dans une langue amputée de sa substance culturelle. C'est pourquoi, le discours littéraire s'est effacé au profit des textes scientifiques et techniques abondants dans les manuels scolaires dans tous les paliers de l'enseignement du FLE à cette époque.

Dans les années quatre vingt dix, les programmes officiels ainsi que les manuels scolaires connaissent un léger réaménagement sur le plan méthodologique tout en gardant intact la conception antérieure. Les auteurs du programme sont suffisamment explicites à ce sujet : *''Le programme que nous vous présentons ne vise pas une redéfinition ou un bouleversement des programmes actuels. Les programmes et les manuels existants sont reconduits dans leurs contenus et leurs objectifs'' (Programme de 2<sup>ème</sup>as, mai 1992, p.2).*

Les mêmes manuels scolaires sont restés en usage relativement pendant plus d'une décennie orientés sur des objectifs linguistiques et fonctionnels. La notion de ''compétence culturelle'' ne fait pas encore partie de la culture didactique des auteurs de manuels.

Dans les années deux mille, l'espace scolaire algérien connaît une véritable rupture avec l'avènement de la réforme du système éducatif. Le compartiment des langues étrangères intéresse, en premier chef, les réformateurs. Le français et l'anglais connaissent des changements notables dans cette réforme du système éducatif. Ainsi, le français est enseigné à partir de la troisième année primaire et l'anglais, à partir de la première année moyenne. Il est important de souligner que le français est la seule langue étrangère à laquelle se frotte l'apprenant de l'école primaire, alors âgé de huit ans. L'usage instrumental/fonctionnel du FLE semble remis en question. Les auteurs des programmes actuels clarifient les attentes pédagogiques : *''Doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de transactions possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser*

*efficacement si on distingue l'aspect utilitaire de l'aspect culturel. Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'identité/altérité. (Programme de 1<sup>ère</sup>as, mars 2005 : 24).*

Pour la première fois, les concepteurs de programmes sont explicites sur l'indissociabilité de la langue et de sa culture et du coup, la dimension culturelle/interculturelle se trouve réhabilitée dans l'apprentissage et trouve un droit de cité dans les directives institutionnelles. Il appartient, par conséquent, aux auteurs de manuels scolaires de traduire cette réhabilitation dans les supports retenus à l'enseignement/apprentissage. Force est de constater que les manuels scolaires de la réforme, en usage, aujourd'hui dans les classes de FLE sont relativement distants des directives institutionnelles et continuent à se focaliser sur un perfectionnement plutôt linguistique.

Le questionnaire accompagnant les textes montre explicitement la part impartie à la langue au détriment de sa culture. Les questions appelant une explicitation d'une connotation culturelle sont quasi-inexistantes. Les cultures étrangères retenues dans les manuels ne semblent pas s'inscrire dans une optique interculturelle tant le signe culturel des documents de support est quasiment inexploité. Certes, des propositions intéressantes en matière de situation d'apprentissage sont présentes dans les programmes, mais peu de réflexion est consacrée à la finalité poursuivie par les apprentissages en lien avec un profil explicite à atteindre chez l'élève. Le profil de sortie de l'élève est présenté explicitement par les auteurs du programme de 3<sup>ème</sup>as.

*'Les apprenants, au terme du cursus, auront :*

- acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires.*
- utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale.*
- exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte-rendu.*

-adopter une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias  
- produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, exposer, rapporter des dires ou à exprimer une prise de position)  
- appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique." (Programme de 3<sup>ème</sup>as, avril 2006 : 30).

L'accent semble mis sur un apprentissage basé essentiellement sur la maîtrise de la langue à des fins de réemploi et variantes dans les diverses situations de communication. L'option instrumentale/fonctionnelle est explicite "les apprenants auront exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte rendus", alors que la dimension culturelle et l'option interculturelle ne sont pas du tout citées dans ce profil de sortie. Ce qui signifie que c'est qui importe, de prime abord, pour les concepteurs de ces programmes de l'enseignement secondaire, c'est d'abord la langue en tant qu'outil de communication, avant toute considération.

Dans *un glossaire* qu'ils proposent dans leur programme de l'enseignement secondaire, les auteurs présentent un certain nombre de concepts didactiques aux enseignants dans le but de les aider manifestement dans leur nouvelle tâche :

*"L'objectif de ce glossaire est de favoriser la compréhension du programme. Il porte sur des notions qui peuvent être nouvelles pour une partie des enseignants, mais qui sont indispensables pour sa mise en œuvre. Il permet également de fixer la signification des termes utilisés pour rendre les concepts plus opératoires. Le document d'accompagnement les explicitera davantage et prendra en charge les notions relatives à chaque objet d'étude"* (Programme de 3<sup>ème</sup>as, avril 2006 : 48).

Les concepts liés à la didactique des cultures, pourtant en vogue aujourd'hui, ne semblent pas du tout bénéficier d'une présence dans ce glossaire dont la trentaine de notions qui le composent, faut-il le souligner, n'est pas étayée par des références bibliographiques, justifiant l'origine du contenu. Les concepts retenus et présentés dans le glossaire sont

donc anonymes et ne sont pas motivés par un souci pédagogique et explicités par des critères didactiques permettant à l'enseignant d'élargir sa culture scolaire. Voici les concepts retenus tirés de ce glossaire par ordre alphabétique tels qu'ils sont proposés dans le document :

*'Acte de parole, analepse, approche par projet, champ sémantique, champ lexical, cohésion textuelle, cohérence textuelle, démarche d'apprentissage, discours, énoncé, fantastique, implicite d'un discours, objet d'étude, onomasiologie, prolepse, récit encadré et récit cadre, référence situationnelle, référence contextuelle, sémasiologie, situation d'apprentissage, situation cible, situation de communication, situation d'énonciation, situation d'enseignement, situation pédagogique, stratégie d'apprentissage, stratégie d'enseignement, texte.'*

*(Programme de 3<sup>ème</sup> as, avril 2006 : 48).*

Le choix de ces concepts ne semble pas balayer le champ conceptuel dont a besoin l'enseignant du secondaire appelé, à la fois, à s'impliquer dans l'ouverture de l'apprenant sur l'altérité et à s'initier à une nouvelle méthodologie basée essentiellement sur l'approche par compétences. De même, certains concepts, tels "champ sémantique, champ lexical", pour nous limiter seulement à ces deux notions, ne méritent pas leur retenue dans cette liste tant leur fréquence remonte à l'école primaire, censée pourtant faciliter l'interprétation du programme.

Par conséquent, les concepts de "culture maternelle/culture étrangère", "altérité/identité", "représentations et stéréotypes", "connotations culturelles", "diversité", "compétence culturelle", "compétence interculturelle", "enseignement culturel", "perception interculturelle", pluralité culturelle", finalité éducative... pour ne citer que ces notions demeurent méconnus du public enseignant.

L'initiation du personnel pédagogique à ces concepts de base se pose avec acuité si l'on veut que l'apprenant algérien s'ouvre sur l'altérité et modifie sa vision du monde par l'entremise de l'enseignant. Il appartient aux concepteurs de programmes et de manuels scolaires de mettre l'accent sur l'articulation langue/culture en matière d'E/A pour permettre à l'enseignant de s'intéresser d'une manière équitable à ces deux entités

indissociables. Pour notre part, nous nous demanderons, à la lumière d'un examen minutieux des manuels, comment la place à laquelle aspire la dimension culturelle/interculturelle dans l'espace scolaire reste encore parsemée d'embûches, malgré tous les efforts déployés dans ce sens.

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. Notre recherche prendra forme autour de deux parties cardinales.

Dans un premier temps, nous tenterons de construire un cadre théorique à partir de références bibliographiques traitant de la question culturelle en milieu scolaire.

Nous exploiterons de la sorte tous les travaux majeurs ayant appréhendé la didactique des cultures. Pour circonscrire rigoureusement notre champ théorique, nous serons contraint de puiser dans la conceptualisation didactique en vigueur en nous référant aux auteurs qui s'inscrivent dans cette perspective. Et afin d'éviter tout débat lié à la terminologie conceptuelle et instrumentale, nous nous conformerons à l'épistémologie en usage dans la didactique des cultures.

Nous n'avons la prétention de nous démarquer des théories didactiques en vigueur ou de proposer une néologie terminologique. Explicitement, les instruments et les outils utilisés pour analyser les corpus retenus seront puisés de ces théories. Notre souci pédagogique se situe dans l'articulation de la notion de *pluralité culturelle* avec l'apprentissage linguistique dans la description scolaire, tout en reconnaissant que le champ définitoire de la notion dont il est question est problématique.

L'articulation langue/culture est méthodologiquement un adjuvant non négligeable pour l'exploitation des faits culturels imbriqués dans la langue.

Comment acquérir une compétence culturelle à partir des potentialités offertes par les manuels reste la question fondamentale de notre problématique. C'est la raison pour laquelle nous essayerons, tout au long de notre travail de recherche, de vérifier si cette compétence est sollicitée dans les objectifs pédagogiques escomptés.

Dans un second temps, nous nous intéresserons aux injonctions du discours officiel relatives à la prise en charge de la dimension culturelle dans l'institution éducative algérienne parce que nous partons du principe que c'est le discours officiel qui balise les frontières de tout projet éducatif.

Nous envisageons de faire un état des lieux de la situation linguistique du système éducatif actuel en tenant compte des réformes effectuées à l'endroit des langues étrangères et, en particulier, à celui de la langue française qui est instaurée aujourd'hui, officiellement en 3<sup>ème</sup> année primaire, après avoir été introduite en 2<sup>ème</sup> année par une première commission de réforme. Cette correction de décalage préserve le fond du changement et manifeste une volonté d'offrir une stabilité relative à l'enseignement de la langue française dans notre système éducatif. Les programmes de support qui s'inscrivent dans une perspective d'innovation constituent notre cadre d'analyse.

Dans la deuxième partie, une lecture analytique des contenus didactiques des manuels scolaires de FLE en usage dans l'enseignement secondaire est fondamentalement nécessaire pour l'identification des objectifs attendus. Un manuel scolaire, c'est en particulier, un ou des auteurs qui adressent un contenu linguistique et culturel, à la fois, à un enseignant et à un élève. Cet apprenant est âgé entre seize et dix huit ans, évoluant dans un système éducatif et un univers socioculturel relativement connus des auteurs des manuels.

Nous essayerons, dans cette partie, d'analyser les critères ayant présidé au choix de la substance culturelle dans l'E/A. Une confrontation de manuels anciens et nouveaux est

envisageable dans le but de déterminer ce qui les diffère fondamentalement les uns des autres quant à l'étude de l'enseignement de culture.

Un entretien avec des enseignants de FLE de générations différentes, par le biais d'un questionnaire, s'avère nécessaire pour l'identification de l'exploitation ou non de la dimension culturelle dans les pratiques de classe. Si les faits culturels obéissent à une continuité méthodologique avec l'enseignement moyen, nous repérerons facilement les indices de cette complémentarité dans l'édifice culturel de support à l'enseignement secondaire. Si la compétence culturelle est sollicitée dans le produit pédagogique conçu, le contenu didactique laissera transparaître cette intention au niveau du cotexte.

Si nous constatons que les faits culturels sont inexploités, nous nous situerions dans une optique prospective et nous nous demanderons quels contenus culturels devraient comporter les manuels pour une pédagogie interculturelle efficiente en milieu scolaire et conforme aux finalités du système éducatif algérien.

Quels seraient les critères qui présideraient au choix des faits culturels retenus dans le projet pédagogique est un questionnement tout à fait opportun pour une meilleure prise en charge pédagogique de cette entité extra linguistique.

Les faits culturels retenus par les auteurs devraient, manifestement, traduire dans une démarche méthodologique, les finalités du système éducatif.

La représentation de la société que sous-tend le manuel devrait être conforme à celle dans laquelle une communauté se reconnaît et reconnaît les autres. Les

savoirs culturels préalables des élèves constituent le filtre majeur par lequel passe l'E/A. Intuitivement, l'apprenant use de schèmes profondément enracinés dans son affectif orientant sa perception, celle des autres et des choses.

Comment le manuel représente-t-il les autres sociétés dans la description scolaire est aussi une interrogation légitimant notre curiosité scientifique.

Dans cette optique, G. Zarate souligne que *“les différences entre nations ne sont qu’un type particulier de frontière culturelle”* (G. Zarate, 1986 : 36).

Ce sont ces différences interculturelles qu’il faudra, par conséquent, extirper et exploiter dans la praxis scolaire. Les frontières culturelles qui ne correspondent pas naturellement aux circonscriptions territoriales constituent une opportunité idéale pour la reconnaissance de ses propres caractéristiques culturelles.

L’apprenant algérien qui n’aborde pas l’apprentissage d’une culture étrangère vierge de tout savoir culturel dispose déjà d’outils conceptuels fonctionnant, sans défaillance, dans son système culturel d’origine : le signe culturel est une évidence partagée par l’ensemble des membres de la communauté dans laquelle il est en usage. Il est non seulement connu de tous, mais il est accepté par tous, et il n’est pas contestable.

L’E/A de la pluralité culturelle consisterait donc à créer l’unité et à prévenir les malentendus dans la diversité humaine, sur la base d’une prise de conscience des faits culturels offerts par les manuels. Autrement dit, l’élève doit savoir qu’il obéit à *“des règles culturelles”*, une sorte de codes implicites fonctionnant de la même manière que les règles morphosyntaxiques dans les échanges langagiers.

Nombreux sont les manuels scolaires de langues étrangères où les images sociales comportent souvent les idées reçues stéréotypées, des domaines entiers sont encore omis, négligés, affadis et simplifiés. Le manuel scolaire est le canal par lequel s’achemine le message culturel vers l’apprenant. La prise en compte de la spécificité culturelle du public apprenant ne peut que combler les carences d’une pédagogie d’innovation basée sur le transfert de modèles conçus dans des contextes culturels très différents.

Les cours de français pourraient être vécus comme un lieu de diversité culturelle et d'échanges d'idées où les apprenants algériens réagissent autour de textes issus de la littérature française et d'autres littératures, une excellente opportunité pour une pratique interculturelle à distance et en différé, à défaut de déplacement ou de rencontre avec les étrangers.

L'adéquation des programmes officiels aux réalités socioculturelles des élèves doit obéir à des paramètres scientifiques. Autrement dit, les élèves devront se reconnaître dans les faits culturels de support et reconnaître leurs frontières dans la pluralité des discours sur les cultures présentes dans les manuels.

La motivation des apprenants demeure le meilleur moyen. La méthodologie d'exploitation de la substance culturelle est toujours subordonnée à l'aspect motivationnel. Des élèves motivés adoptent le statut d'acteurs et celui de chercheurs dans les démarches. Ils apprennent à construire leur savoir culturel à partir d'expériences vécues, de frottement au contact humain, d'émissions télévisées et des littératures diverses ...

Pour l'apprenant algérien, la classe de langue demeure la seule opportunité de contact à la culture étrangère.

Dans la conclusion, dernière étape de ce travail, nous essaierons de synthétiser les résultats auxquels nous serions parvenu à l'issue de toutes nos analyses.

## **Première partie**

# **La pluralité culturelle en milieu scolaire : questions et cadrage théorique**

### Introduction

Le manuel scolaire est l'outil le plus pertinent, le plus approprié, pour traduire ce projet d'ouverture sur le terrain. Notre rôle en tant que chercheur consiste, par conséquent, à *chercher* ces signes révélateurs d'ouverture en milieu scolaire, à les décrire, à les analyser et à formuler des hypothèses conformément à un cadre théorique posé et justifié car aller à la recherche de signes d'ouverture culturelle et sociale par le biais d'un manuel scolaire, sans idées préconçues est sans doute un leurre d'une pseudo méthodologie de l'analyse scolaire. Et compte tenu de la littérature abondante dans le domaine de la didactique des cultures, nous n'avons pas la prétention de retenir tout ce qui se dit de la pluralité culturelle en milieu scolaire. Par conséquent, nous sommes amené à retenir un cadre théorique minimum qu'il nous faut mettre au départ de ce travail de recherche.

C'est dans cette atmosphère de réformes que connaît le manuel scolaire dans tous les cycles de l'enseignement que nous émettons *l'hypothèse* d'une ouverture certaine du champ de vision de l'apprenant sur les autres peuples et ce qui les caractérise culturellement. Notre travail de chercheur consiste à *repérer* ces signes de pluralité culturelle dans la description scolaire pour confirmer/infirmier, le cas échéant, notre hypothèse de départ.

Le manuel scolaire occupe une place de choix dans une société comme la nôtre où l'acte de lire n'est pas un comportement observable dans le quotidien. Il a l'exclusivité d'être le premier document grâce auquel l'élève se frotte pour la première fois au processus d'identification des substances phoniques et graphiques. Il constitue donc le premier contact avec la transcription graphique et la lecture.

''Ce document officiel'' revêt un caractère dogmatique dans la mesure où tout ce qu'il propose est considéré comme exempt de tout reproche par l'ensemble des couches de la société, vieux réflexe social. Il ne peut donc faire l'objet de débat compte tenu du crédit moral dont il bénéficie.

### Chapitre I : La dimension culturelle entre théories et pratiques

#### Introduction

Notre regard de chercheur consiste à *interroger* le manuel par rapport à l'ouverture supposée qu'il propose aux élèves. Cette ouverture, illustrée par une pluralité culturelle, est-elle facilement localisable et identifiable par les apprenants eux-mêmes ou nécessite-t-elle une négociation impliquant l'intervention de l'enseignant ? Nous émettons *l'hypothèse* que, dans ce cas, le cotexte justifie l'explicitation ou le caractère implicite de la dimension pluriculturelle.

Pour l'élève, le manuel scolaire reste le seul support qui lui permette d'évoluer efficacement dans sa scolarité. Le manuel parascolaire qui reprend le même projet pédagogique ne jouit pas de la même valorisation sociale. C'est juste un adjuvant pour les classes d'examens, sans commune mesure avec le manuel officiel. Le centre national d'enseignement généralisé (CNEG) accueillant les élèves en situation d'échec ou exclus du système scolaire et offrant un enseignement à distance avec une évaluation certificative, ne semble pas bénéficier du même statut social et intellectuel des établissements scolaires, aux yeux des élèves, des parents et de la société.

Le nouveau curriculum dans lequel évolue l'élève algérien dans le domaine des langues étrangères, et, en français en particulier, institué en troisième année primaire, la seule langue étrangère présente à ce niveau de l'enseignement, présume implicitement *des signes d'ouverture* dans sa conception.

Cette nouvelle mesure vise essentiellement à familiariser l'élève avec la langue française qu'il ne cesse de rencontrer quotidiennement dans les lieux et les domaines suivants : télévision, y compris toutes les chaînes françaises, radio, cinéma, crèche, communication dans la rue impliquant tous les espaces sociaux, les technologies informatiques de communication : Internet, salles de jeux... Le volume horaire imparti habituellement à la langue française dans les séquences d'enseignement a connu un changement notable dans ce nouveau cursus scolaire, en particulier dans le cycle moyen.

Traditionnellement, les séances de français programmées en fin de journée dans les emplois du temps des enseignants, connaissent aujourd'hui un positionnement relativement équitable au sein des autres disciplines dispensées.

“L’approche par compétences”, la nouvelle méthodologie applicable à l’école algérienne dans les différents paliers du système éducatif fait de l’apprenant “la plaque tournante” de l’acte pédagogique. S’inscrire dans une telle perspective méthodologique montre la bonne foi des réformateurs de vouloir expérimenter une méthodologie extrêmement récente et justifie manifestement une sorte d’ouverture dans le champ de traitement du discours didactique en usage dans l’espace scolaire.

Il est tout à fait clair que le projet pédagogique se voit enrichi d’un axe méthodologique (faire savoir, faire comprendre, faire adhérer, faire agir) dans tous les compartiments du processus de la communication. Ce qui semble viser à travers cette nouvelle méthodologie, c’est le transfert des connaissances acquises à l’école vers les espaces extrascolaires. En s’impliquant personnellement dans l’E/A, l’apprenant passe d’un statut de consommateur scolaire à celui de consommateur social.

Ce qui nous conduit, par conséquent, à circonscrire notre objet de recherche, à lui proposer un questionnement adéquat à partir duquel des hypothèses seront émises qui tiendront compte des études antérieures et des limites de ce travail de recherche pour mieux contenir le champ de notre problématique.

### **1.1 La dimension culturelle, notre objet de recherche.**

Il est indubitable que derrière tout acte d’enseignement, derrière toute pratique de classe, des objectifs pédagogiques sont prédéfinis, des publics sont ciblés, un discours officiel est mis en fonctionnement conformément à une politique linguistique en vigueur et en adéquation avec les finalités du système éducatif.

Ces objectifs attendus sont compartimentés dans des activités pédagogiques fonctionnelles et de structuration impliquant, de prime abord, le linguistique, le social, le culturel et le politique et soumis à une démarche évaluative.

Le culturel, objet de notre étude, s'imbrique dans une ramification s'illustrant dans *la culture cultivée* dont l'enseignement a été marqué d'ethnocentrisme, une culture prétendant détenir le conservatoire universel de la culture tels que l'art, la littérature et l'histoire. H. Besse en donne la définition suivante : *''La culture cultivée est relative aux œuvres de l'esprit, plus particulièrement à celles produites par la littérature et les beaux arts, et ce qu'il en résulte dans l'esprit de celui qui élabore ces œuvres, qui les étudie ou qui les fréquente assidûment. La culture cultivée, ainsi circonscrite, est l'apanage de couches relativement réduites de nos sociétés''* (H. Besse, 1993 : 42). Tout le monde reconnaît que l'Europe occidentale constitue une référence incontestable, riche de vingt cinq siècles de recherches et de réussites artistiques. Elle dispose, en effet, d'un héritage extraordinairement impressionnant et infiniment varié des siècles passés. Les milliers de temples, d'églises, de châteaux, de sculptures, de tableaux, venant témoigner de ce legs artistique sont des traits caractéristiques de sa civilisation. Tirer vanité de cette activité intellectuelle revient à valoriser sa culture nationale et à marquer, du moins implicitement, son ethnocentrisme à l'égard des autres cultures.

Pendant très longtemps, le regard culturel de l'apprenant a été orienté dans cette direction. L'Europe occidentale, détentrice du patrimoine culturel universel, et notamment la culture française a tenu le haut du pavé dans l'enseignement de la civilisation, sous la forme de la littérature française en pédagogie du FLE, et, à un degré moindre la peinture. En revanche, la science qui fait partie de la culture cultivée n'a jamais été introduite dans l'enseignement de la civilisation.

*La culture quotidienne*, une autre ramification de l'enseignement culturel où l'on retrouve la vision anthropologique d'une somme de valeurs partagées et qui s'étend aux genres et aux modes de vie, à la façon de s'habiller, à la façon de consommer, aux loisirs et aux

divertissements. “Le foulard islamique” qui a fait couler beaucoup d’encre dans l’espace médiatique français est un exemple édifiant de culture quotidienne. Cependant, dans la description scolaire, la culture quotidienne est souvent tronquée au profit d’une conformité culturelle balisant le champ perceptuel du public scolaire.

Le discours didactique des manuels scolaires ne traduit pas fidèlement la réalité socioculturelle dans laquelle évolue l’apprenant. Une sorte de censure didactique est observée dans la conception des ouvrages scolaires même dans les pays développés qui semblent partager les mêmes valeurs, notamment en Europe occidentale.

Certains tabous scolaires sont universels et il est parfois difficile de situer un réflexe social à une appartenance culturelle ; face à cette carence, le stéréotype que nous avons sur les autres s’impose, à notre corps défendant, et fonctionnera comme une représentation légitime.

L’autre rubrique de l’enseignement culturel sera *la culture*, définie comme structures, modes de penser et d’agir de l’homme dans sa vision du monde et dans sa diversité. ‘*En raison du développement croissant de la coopération et des échanges internationaux, l’apprentissage des langues étrangères en tant que mode d’accès à la communication internationale attire à présent l’attention des chercheurs du monde penchés, sur les manuels scolaires*’ (Byram et al, 1991, Beveridge et Reddiford, 1993). Aujourd’hui, l’espace scolaire constitue le lieu idéal pour une nouvelle vision du monde où les malentendus relevant du culturel entre les peuples seront prévenus opportunément.

La transmission d’une image culturelle sur un pays ou sur une culture étrangère n’est pas la priorité des manuels de langues, faut-il le reconnaître. Leur but est avant tout de rendre les élèves capables de manipuler correctement une langue étrangère. Mais comme la langue et la culture sont indissociables, les élèves apprennent aussi à connaître une autre culture d’un pays étranger en acquérant sa langue.

Chaque manuel de langue, conçu manifestement pour apprendre, en priorité, le fonctionnement linguistique, contient, malgré lui, un nombre considérable d'informations sur le pays en question : on se frotte à distance à son peuple, à des valeurs, à des conventions sociales, à des mœurs, à des coutumes et à des pratiques sociales. Des lieux enchanteurs et des merveilles naturelles sont cités dans ce pays. Des hommes politiques, des acteurs, des sportifs ou des artistes accompagnent souvent le support à l'E/A. Sur la base de ces supports riches et variés et pas à pas, les élèves apprennent non seulement un nouveau lexique et de nouvelles structures grammaticales, mais intériorisent également toutes sortes d'informations sur le pays étranger, le comportement de ses habitants et des situations de communication jusque là inconnues. Toute expression langagière renvoie à un contexte socioculturel circonscrit dans le temps et dans l'espace.

Aujourd'hui, les auteurs de manuels scolaires s'efforcent d'introduire ce phénomène aussi tôt que possible. Les textes que lisent les élèves ne servent pas seulement à exercer le vocabulaire et la grammaire, mais proposent "une lecture entre les lignes" impliquant une dimension culturelle inévitablement. La lecture de textes littéraires fait partie de l'enseignement d'une langue étrangère : "Les anthologies brossent le portrait d'un pays, d'un groupe linguistique ou d'une culture" (Castell et al, 1989).

En prenant contact avec les contenus des textes, les élèves doivent apprendre aussi à discerner les intentions de l'auteur, les présupposés sous-jacents et les connotations qu'un texte peut évoquer dans leur esprit. Le discours didactique, traduit dans des contenus et consigné dans un programme officiel, est manifestement porteur d'un message explicitement ou implicitement formulé à l'intention d'un public destinataire.

Ce message traduit le projet de société dans lequel veulent s'inscrire les auteurs de manuels. Comme le souligne si bien L. D'Hainaut : "*Une politique éducative ne naît pas du néant..*". (L. D'Hainaut, 1983 : 114). Manifestement, la conception des manuels scolaires s'appuie fondamentalement sur le discours officiel des institutions éducatives. Ainsi, tous

les ouvrages scolaires sont orientés sur un projet de société où toutes les options fondamentales sont prises en compte.

C'est ce message servant de prétexte à l'apprentissage de la langue cible qui est *l'objet de notre recherche* : un texte, une image, un exercice sont les variantes du message pédagogique, de la politique éducative et des valeurs dans lesquelles se situent les représentations des concepteurs des manuels. La démarche évaluative adoptée dans les manuels, dans les pratiques de classe et dans les examens fera transparaître indubitablement l'articulation langue/culture. Il s'agira, par conséquent, d'identifier comment ces deux entités cohabitent dans un même curriculum.

La dimension culturelle, n'appartenant pas à la langue, n'est pas souvent prise en charge méthodologiquement dans le processus communicatif. Notre regard de chercheur consistera, par conséquent, à *identifier* le traitement méthodologique préconisé à cette dimension dans la conception des ouvrages scolaires. Tous les didacticiens reconnaissent, aujourd'hui, unanimement que les mots, à eux seuls, ne suffisent pas à assurer une intercompréhension dans les échanges interpersonnels ou internationaux.

Y. Bernard, pour ne citer que lui, écrit que *'' l'enseignement des langues, tel qu'il est défini, par exemple, dans les instructions des différents pays ou les préfaces des manuels, poursuit quatre objectifs :*

*1. un objectif pratique : l'élève apprend à communiquer dans la langue étrangère.*

*2. un objectif culturel : l'élève découvre la littérature, la civilisation, les arts etc., en un mot la culture du pays étranger.*

*3. un objectif éducatif ou formatif : l'apprentissage d'une langue étrangère forme la personnalité en développant les qualités physiques, intellectuelles et le caractère.*

*4. un objectif politique : la connaissance chez une grande partie de la population procure une position favorable dans les rapports avec les autres nations et, de plus, cette connaissance des langues est censée favoriser la compréhension, la paix et l'amitié entre les peuples '' (Y. Bernard, 1977 : 215 cité par D. Coste).*

Au regard de la didactique et des didacticiens, l'objectif culturel est partie intégrante de l'activité langagière, l'éluder revient à compliquer davantage le schéma classique de la communication. Sa conception dans l'espace scolaire n'est pas souvent chose aisée ; il demeure tributaire d'une politique linguistique, d'une idéologie souvent inconsciente, d'un contexte général qui, dans beaucoup de cas, prennent le pas sur certains principes fondamentaux de la linguistique.

Il serait utile de souligner que l'E/A du français en Algérie représente l'une des principales préoccupations dans la formation scolaire. Son emploi dans tous les espaces sociaux lui confère un statut de langue étrangère privilégiée et montre qu'une bonne partie des élèves arrive à l'école avec une relative compétence linguistique dans cette langue.

Le français et la culture française sont fortement présents, aujourd'hui, dans la plus grande majorité des foyers algériens grâce à la parabole collective ou individuelle. Ce qui favorise considérablement l'acquisition intuitive de la langue française, développe le réflexe linguistique et participe grandement à une meilleure représentation de la société française par le biais d'une vision extrascolaire. Il n'est donc pas exclu qu'une comparaison se construise au fur et à mesure entre deux représentations appartenant à deux espaces différents.

Le but majeur de ce travail de recherche consiste à extirper la dimension culturelle de la coquille linguistique, à la décrire, à l'analyser et à identifier sa prise en charge méthodologique et le partage établi entre elle et le compartiment la langue dans les manuels actuels et antérieurs à la réforme.

La vertu de cette comparaison entre les manuels en usage et ceux précédant la réforme est de nous permettre différentes mises en relation faisant apparaître des décalages ou des convergences, des ruptures ou des continuités dont il faudra manifestement proposer des

interprétations. Le discours officiel de la réforme du FLE dans l'espace scolaire algérien, incarné dans l'ensemble des directives institutionnelles transmises au corps enseignant, semble s'inscrire dans une nouvelle vision exhortant à l'ouverture de l'apprenant sur le monde qui l'entoure.

Comment préparer les élèves du secondaire à devenir des citoyens actifs d'une société ouverte sur le monde ? Dans cet objectif, l'enseignement des langues étrangères est déterminant. Encore faut-il qu'il soit accueilli positivement par les élèves, qu'il trouve l'écho escompté et interroge leurs représentations, qu'il prenne sens et droit de cité.

Intéresser au FLE des élèves peu portés sur la discipline, faire que cet enseignement les forme intellectuellement, leur donne les outils de compréhension du monde et leur permettent ainsi de devenir des citoyens actifs, c'est ce défi que semble relever la réforme du système éducatif algérien à l'endroit de l'enseignement des langues étrangères et en particulier à celui de la langue française.

Comme l'espace économique s'ouvre aux investisseurs étrangers, l'espace scolaire algérien semble bénéficier du même appui officiel. Les programmes de l'institution éducative connaissent une véritable rupture dans tous les paliers. Pour la première fois, les auteurs des programmes parlent de l'articulation langue/culture et l'ouverture de l'apprenant sur le monde qui l'entoure par l'entremise des langues étrangères.

Langue et culture sont donc considérées comme deux entités indissociables qu'il faut apprendre à manier ensemble dans un même objet d'étude, c'est ce maniement qui est de mise, désormais, qui semble conforter les auteurs des nouveaux programmes. Le Président de la République s'implique personnellement dans la réforme du système éducatif. Une commission constituée d'éminents spécialistes en matière d'éducation, voit le jour en mai 2000 illustrant le grand intérêt porté à la connaissance des langues étrangères, en milieu scolaire :

## La pluralité culturelle en milieu scolaire : questions et cadrage théorique

---

*‘La connaissance voire la maîtrise des langues étrangères est une nécessité impérieuse, pour qui veut faire partie de ce monde dont les frontières ne cessent de rétrécir, en raison notamment des progrès incommensurables réalisés dans le domaine des nouvelles technologies de l’information et de la communication’ (CNRSE 2001 : 23).*

Le contexte international semble imposer l’apprentissage des langues étrangères à des fins de communication et d’adaptation à cette nouvelle vision du monde. La langue française retrouve un statut de langue étrangère privilégiée parmi les langues étrangères présentes dans notre système éducatif, relativisant ainsi un passé colonial qui a toujours été encombrant dans la conception scolaire :

*‘La langue française est une des langues les plus importantes sur la scène internationale en sus du fait qu’elle jouit en Algérie d’une place privilégiée pour des raisons historiques évidentes, le français étant aussi fortement présent dans l’environnement linguistique des élèves. Par ailleurs, le français est la langue que notre pays utilise dans ses relations avec les pays limitrophes. Dès lors, il serait malvenu de considérer le fait de privilégier le français comme symptôme de quelque aliénation. Il s’agit ici tout simplement d’obéir au principe de réalité et non à celui de plaisir’ (CNRSE 2001 : 23).*

De même, les participations du Chef de l’Etat dans les sommets de la francophonie illustrent explicitement ce nouveau regard projeté sur la langue française qui est animé par une forte volonté d’ouverture sur le monde qui nous entoure aujourd’hui. Ainsi, la langue française n’est pas mise en relation avec la colonisation et la réalité historique encombrante est relativisée au profit de l’ouverture et de l’amitié entre les peuples et leurs cultures. Le discours officiel s’inscrit dans cette vision.

*La loi d’orientation du 23 janvier 2008 portant organisation de l’éducation et de la formation, stipule dans son article 2 : ‘l’école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l’entoure, de s’y adapter et d’agir sur lui et en mesure de s’ouvrir sur la civilisation universelle’ (Loi d’orientation du 23 janvier 2008, article 2).*

La présente loi abroge toutes dispositions antérieures, notamment celles de l’ordonnance n°76-35 du 16 avril 1976. Manifestement le discours officiel appuie explicitement

l'ouverture de l'apprenant sur le monde dans lequel il évolue et dont il est partie intégrante dans cette cohabitation planétaire.

Ce discours traduit explicitement les finalités éducatives attendues de l'école algérienne. Les concepteurs de programmes ainsi que les auteurs de manuels scolaires sont tenus à se conformer à cette nouvelle loi d'orientation qui permet à l'apprenant de consolider sa culture nationale dans toutes ses composantes, et en même temps, de s'ouvrir sur la culture universelle. A ce sujet, le discours présidentiel précise :

*''L'élaboration du manuel scolaire est ouverte aux compétences nationales. Toutefois, la mise en circulation de tout manuel scolaire dans les établissements est subordonnée à un agrément accordé par le ministre chargé de l'éducation nationale'' (Loi d'orientation du 23 janvier 2008, article 91).*

L'apprentissage des langues étrangères est un adjuvant de taille qui permet à l'apprenant de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui. Dans son article 4, la loi d'orientation stipule :

*''Permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères'' (Loi d'orientation du 23 janvier 2008, article 4).*

L'intervention du Président de la République dans ce domaine précis traduit son souci pour ce secteur extrêmement sensible dans la vie d'une nation. Le message présidentiel exhorte à l'apprentissage des langues étrangères et aux échanges interculturels susceptibles de permettre à l'apprenant de s'ouvrir sur l'altérité et d'éviter le repli sur soi. Il appartient, par conséquent, aux enseignants de s'impliquer personnellement pour concrétiser cette consolidation de la culture nationale et cette ouverture de l'apprenant dans cette atmosphère de mondialisation, dans un espace scolaire ''préservé de toute influence ou manipulation à caractère idéologique, politique ou partisan'' (loi du 23 janvier 2008, article 16) sur un monde hautement complexe culturellement.

Autrement dit, l'école est un espace neutre réservé exclusivement à l'acquisition du savoir objectif où l'idéologie, la politique et le discours partisan n'ont pas droit de cité.

Cet article est un message explicite aux concepteurs de programmes et de manuels pour promouvoir et prémunir, à la fois, la souveraineté et l'efficacité de la scène pédagogique de toute ingérence extrascolaire susceptible de porter préjudice à son bon fonctionnement.

Tous les actes de l'existence d'un membre d'une communauté ne sont pas tous forcément culturels. Pour qu'une façon d'agir puisse recevoir l'étiquette voire le label de 'culturel', il faut qu'elle comporte des connotations, c'est-à-dire un rapport à des significations qui sont articulées et forment un tout dans les échanges inter communicatifs. S'interroger sur la notion de culture dans la description scolaire permet de clarifier davantage les finalités éducatives et de connaître comment le manuel représente la société de l'apprenant et les sociétés étrangères retenues comme support à l'E/A. *''Parmi les représentations de communautés étrangères, certaines sont des stéréotypes, perceptions figées et appauvrissantes, voire fantasmatiques, de réalités autres. La valeur identitaire des stéréotypes est bien connue et a été analysée dans le cadre des sciences sociales''* comme le rappelle Jean Claude Beacco. (J.C Beacco, 2000 : 119).

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, *''les représentations de l'étranger constituent l'une des voies les plus accessibles pour amorcer une réflexion sur le fonctionnement de son identité''* (G. Zarate, 1993 : 30). C'est pourquoi, en optant pour telle ou telle représentation d'une société étrangère, les auteurs de manuels offrent l'occasion à l'apprenant de prendre conscience de son identité, de ce qui le différencie des autres et de déconstruire et de reconstruire d'autres images mentales plus ou moins objectivées.

### 1.1.1 Le fait culturel en milieu scolaire, notre questionnement initial

En tout premier lieu, il faut s'interroger sur *les finalités* de l'enseignement des langues étrangères en général et celle du français en particulier au sein du système éducatif algérien. A ce sujet, les auteurs des programmes précisent : *''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<sup>ère</sup> as, mars 2005, p.25).

La réponse à ce questionnement passe nécessairement par l'analyse de trois discours différents présents dans l'espace scolaire.

*Le discours officiel*, illustré dans l'ensemble des instructions et des orientations de la politique linguistique, jalonne le champ de ces finalités et permet aux auteurs des manuels de concevoir des objets d'apprentissage qui s'inscrivent dans cette voie.

*Le discours didactique*, traduit dans des contenus venant prendre en charge ces mêmes finalités par le choix d'œuvres littéraires, d'auteurs, de textes, de thèmes, d'illustrations et de questionnaires, concrétise sur le terrain l'option officielle.

*Le discours pédagogique*, illustré dans les pratiques de classes, informe sur le traitement méthodologique des contenus didactiques retenus à l'E/A, sur le processus motivationnel mis en œuvre et sur la qualité de l'interaction entre apprenants et le statut de l'enseignant dans la mise en scène pédagogique. L'exploitation des contenus didactiques n'est pas neutre.

En premier lieu, toutes les questions liées à la culture et à l'enseignement doivent être traitées, à notre sens, avec prudence et rigueur dans la seule perspective de l'efficacité. Le petit écolier fait une entrée décisive dans le monde culturel quand il apprend à lire. L'enseignant qui est le passeur culturel est aussi celui qui accompagne sa formation civique dans laquelle les programmes situent les finalités éducatives. Compte tenu de l'évolution de notre mode de vie et de la société toute entière, on peut penser que la fonction de l'école consiste à consolider et à recenser, de façon très précise, les programmes d'études, l'enseignement et l'acquisition des connaissances. '*Le regard culturel*' peut être partout pour toucher tous les domaines.

En deuxième lieu, il faut s'interroger sur le type d'école que l'on veut promouvoir et le type de défi que l'on veut relever par le biais des réformes qu'a connues l'école algérienne dans les années 2000 à l'endroit de l'enseignement du français, langue étrangère, en particulier. Ce type d'école doit s'inscrire naturellement dans un projet de société envisageant et garantissant le plein épanouissement de la personnalité humaine.

Ce type d'école doit favoriser la connaissance de l'Autre avec ses différences, et la connaissance des Autres avec leurs histoires, leurs traditions, leurs spiritualités. Cette école doit s'inscrire nécessairement dans une optique de compréhension, de tolérance et d'amitié entre les peuples et les nations, projet de société universel exhorté par les Nations Unies.

La réforme du système éducatif algérien à l'endroit de l'enseignement des langues étrangères en général et à celui de la langue française en particulier, s'inscrit dans cette perspective d'ouverture à l'altérité, à la diversité, dans cette atmosphère de globalisation pénétrant visiblement dans tous les espaces.

Les critères qui ont présidé aux différents choix transparaissent indubitablement dans le discours didactique, traducteur des finalités éducatives, sachant pertinemment que l'équipe des auteurs de manuels scolaires a toute la latitude de choisir conformément au programme le support dont elle juge la pertinence et l'adéquation avec l'âge, le sexe, les centres d'intérêt...etc.

Nous partons *du constat* que l'Algérie s'ouvre à toutes les opportunités économiques avantageuses en facilitant l'accès frontalier aux investisseurs étrangers. L'école est là pour mettre en œuvre cette ouverture économique dans la formation des esprits car une politique éducative ne peut se concrétiser sans un resserrement des liens entre l'éducation nationale et l'univers économique.

L'école n'est pas un monde isolé ; elle est en osmose avec la société et la culture, en un mot, avec un projet de société. Si nous *admettons* qu'il y a ouverture du champ économique, l'école devra s'ouvrir, à son tour, pour accompagner cette nouvelle option et aider à faire naître le '*réflexe culturel*' chez le citoyen algérien appelé à cohabiter avec l'Autre dans un climat d'amitié et de fraternité.

Jusqu'à quel point, les dimensions culturelles sont-elles prises en compte dans l'espace scolaire est un questionnement qui traduit notre souci de voir de plus près ce qui nous permet d'affirmer précisément cette ouverture de l'apprenant algérien sur l'univers socioculturel dans lequel il évolue.

Comment l'école algérienne arrive-t-elle à concilier culture nationale, culture étrangère, culture universelle et diversité culturelle ? est une question qui s'inscrit dans notre projet de recherche et nous incite, par conséquent, à examiner de très près le traitement méthodologique préconisé à cette ouverture de l'espace scolaire aux élèves algériens, par le biais d'un processus central qui oriente leur perception et fonde leur comportement de communication à partir des contenus culturels qui leur sont proposés dans les ouvrages scolaires.

Dans le même ordre d'idées, référons-nous à *Segall* qui rappelle dans son manuel que *'le comportement humain doit être examiné dans le contexte socioculturel dans lequel il se situe si nous voulons le comprendre'* (*Segall et al. 1999*). Le mécanisme par lequel nous découpons notre environnement, notamment en construisant des représentations sociales, demeure, à notre sens, tributaire de l'organisation du système éducatif qui a nécessairement une forte incidence sur les perceptions et la nature des productions des élèves dans l'espace scolaire. Les contenus classiques des manuels scolaires renferment des *préjugés* qui agissent à l'encontre d'une perception objective. Les ouvrages scolaires et parascolaires dans les espaces arabes et européens participeraient à créer l'unité dans la diversité humaine dans leurs apports éducatifs en véhiculant une image plus conforme à la réalité humaine des peuples et de leurs cultures.

Quelle représentation de la société sous-tendent les manuels et comment représentent-ils les autres sociétés ? Les auteurs de manuels scolaires ne peuvent se limiter aux seules préoccupations pédagogique et scientifique. Leur conception du produit scolaire s'inscrit dans un cadre plus large qui répond manifestement au pourquoi. C'est ce pourquoi qui

traduit ce souci qui n'est pas seulement celui des concepteurs mais de toute l'ambiance dans laquelle s'insère l'ouvrage. Ce souci se trouve concrétisé dans une politique éducative. La présence d'une politique éducative globale et consensuelle susceptible d'identifier les axes stratégiques, les priorités et les modalités de mise en œuvre constitue, à notre sens, la réponse ad hoc à ce questionnement.

Nous nous intéresserons particulièrement aux thèmes prônant l'ouverture tel le statut de l'homme, celui de la femme et son espace d'expression, le monde du travail, la consommation, les loisirs...etc. Les programmes actuels d'enseignement des langues étrangères distinguent souvent trois niveaux de compétence interculturelle :

- *'le développement de compétences de communication qui serviront à l'apprenant dans des circonstances prévisibles ;*

- *le développement d'une conscience de la nature de la langue et de l'apprentissage linguistique*

- *le développement de l'étude des cultures étrangères et d'attitudes positives envers les étrangers'' (M. Byram, 1993). Autrement dit, l'enseignant qui dispense un savoir interculturel doit s'appuyer sur ces trois niveaux afin de faire asseoir une véritable compétence interculturelle au sein de la classe de langue.*

### **1.1.2 Position des enseignants face à la dimension culturelle/interculturelle**

La formation à l'enseignement culturel/interculturel ne fait pas toujours partie de la formation des professeurs de langue étrangère, appelés souvent à parfaire un code linguistique imposant une urgence prioritaire. M. Byram souligne *'qu'en dépit d'un large éventail de publications, il manque à l'étude de la culture un axe précis. Le peu de recherche empirique qui existe a été effectué sur une petite échelle et vient souvent de la pratique individuelle des enseignants sans considérations théoriques, et s'intéresse plus aux résultats qu'aux processus d'enseignement et d'apprentissage'' (M. Byram et al, 1991)*

Les rencontres pédagogiques, journées de formation, séminaires, colloques auxquels prennent part, habituellement, les enseignants de langue française excluent de leur thématique de formation la prise en charge pédagogique de la dimension

culturelle/interculturelle. Les professeurs stagiaires ont rarement entendu parler de compétence langagière ou de communication et encore moins de compétence culturelle au cours de leurs études universitaires ou dans l'exercice de leur fonction. Les journées pédagogiques auxquelles nous avons personnellement assisté, en notre qualité d'enseignant de FLE pendant de longues années, au niveau du secondaire, ont toujours privilégié le principe de fonctionnement de la langue exempt de sa culture.

*''Le guide du professeur''*, un document élaboré à l'intention des enseignants du secondaire, propose des pistes méthodologiques relatives au traitement pédagogique du contenu retenu, se focalise essentiellement sur le traitement morphosyntaxique de la langue et consolide le registre métalinguistique, en usage, dans l'espace scolaire. L'auteur du guide d'accompagnement méthodologique ne fait aucune allusion au traitement du contenu à forte charge culturelle, pourtant mis en relief dans les programmes : *''sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions que chaque culture porte en elle, l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix''*. (Programme de 1<sup>ère</sup> as, mars 2005 : 25).

Ce vocabulaire à forte charge culturelle qui est souvent implicite dans l'objet d'étude semble exclu du discours méthodologique dans ce guide. L'auteur du document précise, en effet : *''Ce guide vise à expliciter la démarche adoptée dans le manuel de français de 3<sup>ème</sup> as et son contenu. Il présentera le manuel, son organisation et donnera des explications quant à la progression et à la démarche adoptées''*. (Guide du professeur de 3<sup>ème</sup> as : 31). Il se limite à l'explicitation de la configuration générale du manuel sans plus. La dimension culturelle/interculturelle demeure tributaire de la bonne volonté des enseignants dans les pratiques de classe.

Les concepteurs de manuels scolaires balisent souvent le champ d'étude et de feed-back des élèves, en tronquant l'objet d'étude de support de ses éléments para textuels et de son contenu culturel. C'est pourquoi, certains textes sont anonymes, présentés sans titre, ni référence bibliographique, empêchant l'apprenant de les situer dans leur contexte

socioculturel. Il est important de préciser que les passeurs du savoir ne sont pas tenus par leur hiérarchie à accorder un peu plus de crédit à l'aspect culturel/interculturel dans leurs prestations dans la mesure où même les inspecteurs de langue française de tous les paliers de l'enseignement privilégient la compétence linguistique qui semble bénéficier d'une priorité implicite.

*Jean-Claude Beacco reconnaît que "nombre d'enseignants de langue n'ont que très peu de contacts directs avec les pays étrangers dont ils enseignent la langue, pour des raisons économiques évidentes (...) Ils peuvent être conduits facilement à privilégier des représentations non filtrées et largement imaginaires, ou encore répugner à enseigner la culture civilisation d'une société dont ils savent ne pas avoir d'expérience directe..." (J.C Beacco, 2000 : 90). C'est pourquoi, l'exploitation des potentialités culturelles offertes par les manuels dans l'espace scolaire algérien, à tous les niveaux de l'apprentissage, demeure problématique.*

Il faut encore reconnaître que la perspective culturelle dans la didactique des langues est encore marginale, et si elle intéresse, elle demeure néanmoins sans véritable légitimité. G. Zarate reconnaît que *"la dimension culturelle est souvent minorée dans les matériaux d'enseignement. Si on veut lui accorder une place équitable, ce choix relève de la responsabilité directe de l'enseignant."* (G. Zarate, 1993 : 72). Former des enseignants de langue à l'acquisition d'une compétence culturelle demande d'explorer de nouvelles voies ouvertes avec des outils viables. Comme le rappelle, encore, si bien G. Zarate *"l'enseignant de langue occupe plus ou moins consciemment une position stratégique dans tout système éducatif puisqu'il construit cet espace interstitiel entre le semblable et le différent, l'intérieur et l'extérieur, le lointain et le proche"* (G. Zarate, 1993 : 11).

Le discours didactique d'appui à l'enseignement de la langue, au niveau des manuels scolaires algériens, est souvent orienté sur le perfectionnement linguistique. Il ne semble pas traduire clairement les recommandations du discours officiel qui exhorte explicitement à la prise en charge pédagogique de la dimension culturelle/interculturelle dans l'espace scolaire algérien.

La conception scolaire demeure, malgré elle, tributaire de vieux réflexes qui semblent résister à cette nouvelle vision du monde. Autrement dit, *“Créer un manuel revient à choisir des valeurs, des normes, des représentations sur lesquelles se fondent les espérances d’assurer la cohésion sociale, l’harmonie des rapports entre les hommes et les institutions, la littérature constituée par les manuels scolaires demeure intentionnelle et engagée”* (S. Mollo-Bouvier et Y. Pozo Medina, 1991 : 12). Ce qui signifie que les objets d’étude et les thèmes retenus à l’E/A sont des supports pédagogiques qui participent au choix des valeurs, des normes et des représentations à défendre dans un manuel scolaire. Par conséquent, la présence d’un texte, d’une image, d’une caricature dans un ouvrage scolaire n’est pas neutre. Elle est le reflet implicite des attentes pédagogiques et des finalités éducatives.

Une plongée préliminaire dans les manuels scolaires de FLE issus de la réforme, au niveau du secondaire, montre le peu de crédit accordé à la dimension culturelle et aux échanges interculturels. Le constat est fortement ressenti au niveau des critères pédagogiques qui président aux choix des supports aux objets d’étude, notamment dans *le choix des textes de lecture, dans les domaines d’expérience, dans les sources d’informations, dans les thèmes retenus et chez les auteurs.*

Dans les avant-propos des manuels, les auteurs se montrent plus explicites lorsqu’il s’agit d’objectifs linguistiques et peu allusifs quand il s’agit d’objectifs culturels :

*“Il favorisera votre apprentissage de la langue par des activités d’expression orale et écrite dans le cadre de projets didactiques. Ces activités visent à décloisonner les divers aspects à prendre en charge pour cet apprentissage la grammaire, l’organisation des textes et les contraintes liées aux situations de communication”* (Manuel de 1<sup>ère</sup>as, édition 2005/2006, p.2).

La même position des auteurs s’observe dans le manuel de 2<sup>ème</sup>as :

*“En somme, ce manuel sera une aide efficace à l’installation des compétences disciplinaires et des compétences transversales au programme dont l’articulation favorise le décloisonnement des matières et l’intégration des activités”* (Manuel de 2<sup>ème</sup>as, édition 2006/2007, p.4).

Le manuel de 3<sup>ème</sup>as s’inscrit dans le même discours : *“Des exercices en rapport avec les points de langue jugés les plus importants sont proposés en fin de dossier”* (Manuel de 3<sup>ème</sup>as, édition 2007/2008, p.5). De même, le questionnaire d’appui à la compréhension des textes retenus

dans tous les manuels de la réforme semble beaucoup plus évaluer un savoir plutôt linguistique. L'ensemble des questions rédigées pour la compréhension des textes de lecture est constitué d'interrogations partielles contraignant l'apprenant à puiser les réponses à partir des textes de support, sans lui donner la possibilité de s'en détacher.

En effet, la part impartie à l'interrogation totale est insignifiante. Ce qui incite à dire que ce déséquilibre flagrant au profit de l'interrogation partielle ne favorise pas visiblement l'ouverture de l'apprenant sur l'altérité à laquelle aspire la réforme. En outre, l'interrogation partielle de support semble consolider un métalangage usuel tout au long du manuel au détriment du processus de communication qui implique d'autres éléments pour assurer l'intercompréhension car *'la grammaticalité n'est pas la condition nécessaire et suffisante de la production du sens'' (P. Bourdieu, 1982, 116)*. C'est donc un leurre de penser que seule la maîtrise du code linguistique permet la compréhension d'un texte ! *'Car apprendre une langue étrangère, c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vie, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension'' (J. Courtillon, 1984 : 52)*.

Le registre métalinguistique de support à l'E/A semble consolider davantage un savoir linguistique plutôt qu'un savoir faire ou un savoir être. La démarche évaluative retenue comme outil d'appréciation des prestations orales et écrites a l'air de prendre en compte beaucoup plus les performances linguistiques de l'apprenant que son savoir être. Tout le questionnaire servant d'appui aux activités pédagogiques est construit d'un métalangage visant le principe de fonctionnement de la langue en dehors de l'authenticité communicative.

Le manuel semble imposer une norme linguistique scolaire à laquelle l'apprenant est censé se conformer sans pour autant lui offrir d'autres possibilités linguistiques pour penser et agir en langue étrangère. Il suffit de prendre l'exemple de la construction de l'interrogation servant de support à la compréhension des textes où il n'est présenté que

les constructions admises : “où se passe la scène ? Où se passe-t-elle ? Où la scène se passe-t-elle ?” Et où il est exclu les autres formes dont l’usage est attesté par l’enquête du français fondamental, pour s’en convaincre : “Elle se passe où ? Où elle se passe ? Où c’est qu’elle se passe ? Où qu’elle se passe ?”.

Comme répercussion, il se produit un fossé considérable entre la langue que l’élève apprend au sein de l’institution scolaire et celle qu’il entend dans ses rapports informels avec des francophones, notamment par le biais des chaînes télévisées étrangères, du moins pour l’apprenant algérien qui dispose de peu d’opportunités d’usage linguistique, en tirant la conclusion que ce qu’il apprend à l’école reste confiné dans l’espace scolaire. La langue orale courante est très éloignée dans son lexique et dans ses règles morphosyntaxiques de la langue standard. Ainsi, on continue d’enseigner seulement le français standard, ce qui rend l’élève inapte à communiquer dans le français d’aujourd’hui, dans une situation de communication réelle. Plus pertinent encore, faut-il le souligner, selon une perspective communicative ou selon une approche par compétences, les manuels d’enseignement du français “*qu’ils s’adressent à des Français ou à des étrangers, partent d’une hypothèse qui est toujours présente, sinon formulée : l’activité linguistique du sujet parlant reste la même, qu’il s’agisse d’utiliser la langue oralement ou par écrit. Les différences d’utilisation, tant sur le plan du lexique que sur celui de la grammaire ou de la phonétique, sont passées sous silence ou minimisées*” (E. Wagner, préface à l’ouvrage de M. Csécsy, 1968 : 7).

Mais en plus, c’est le français écrit littéraire ou français cultivé, qui est à la base des descriptions grammaticales et promu comme modèle d’écriture, en négligeant les autres types de discours écrit. Le discours métalinguistique retenu dans ce manuel s’inscrit dans cette optique. Les auteurs utilisent un *français standard* tout au long du manuel tout en excluant implicitement la langue orale de leur discours didactique.

Et pourtant, “*l’usage d’une langue varie avec le temps, les descriptions grammaticales, qui se veulent un reflet de l’usage, varient également. Les représentations ou conceptions des grammairiens au sujet de la langue évoluent sans cesse, se raffinent avec le temps. Les grammaires sont ainsi appelées à être continuellement modifiées, non seulement dans leurs premiers moments (...) mais tout au cours de*

*l'histoire'' (C. Germain et H. Séguin, 1995 : 11). Ce qui encourage à dire que l'on continue à ignorer ou à sous-estimer le français oral en faveur de l'écrit dans le discours didactique des manuels scolaires. Ce qui laisse supposer également que le manuel '' ne fournit pas au maître une description satisfaisante de la langue qu'il enseigne, ni à l'élève une description suffisante de la langue qu'il doit apprendre'' (Roulet, 1978 : 28). Tout porte à penser, par conséquent, que l'objectif normatif semble prendre le pas sur l'objectif sociolinguistique induisant un E/A où les enseignants tâchent de doter les élèves d'un bagage purement linguistique, tout en reléguant l'objectif culturel au second plan.*

### **1.1.3 La dimension culturelle en milieu scolaire, nos hypothèses initiales**

Même si, de nos jours, les sources d'accès à la connaissance se diversifient considérablement, le manuel scolaire joue encore un rôle de premier ordre dans la formation des esprits. L'espace scolaire reste un des lieux d'émergence et de propagation d'images et de représentations de l'identité nationale. C'est dans ce même espace que le jeune écolier apprend l'hymne national de son pays, son emblème et son identité nationale

La description scolaire, instrument idéologique de socialisation, est à la fois lieu d'expression de l'identité, de l'altérité et actrice de changement ou de conservation des représentations des valeurs et des références nationales. Les manuels scolaires algériens, toutes disciplines confondues, connaissent, depuis quelques années déjà, des réformes substantielles venant se mettre au diapason avec les programmes officiels.

Nous admettons que le pluralisme politique en vigueur dans notre pays, depuis la fin des années quatre vingt, a un impact certain sur la configuration et la conception des manuels scolaires algériens, et en particulier, les manuels de langue française qui connaissent une certaine instabilité, somme toute légitime, compte tenu du nouveau contexte international dans lequel veulent s'inscrire les auteurs des manuels, invités à se démarquer aussi explicitement que possible de la vision monolithique du passé.

Le contexte international, synonyme de globalisation, constitue, malgré soi, une ouverture ‘‘tous azimut’’ de tous les espaces du quotidien, traditionnellement hermétiques. Le manuel scolaire tente, aujourd’hui, de préparer les différents publics scolaires, à tous les niveaux de l’enseignement, à une nouvelle vision de la vie politique, sociale et culturelle ; en un mot, à une nouvelle vision du monde.

Ce qui nous conduit légitimement à émettre *l’hypothèse* que l’adhésion à un nouveau projet de société signifie que l’obsolescence et l’hypertrophie des programmes d’enseignement, conjuguées à des méthodes pédagogiques désuètes font partie, désormais, du passé. Ce qui laisse supposer également que des signes avant-coureurs annonçant la rupture avec un système éducatif tombé en désuétude et, incapable de s’adapter à la nouvelle donne, devraient disparaître dans la nouvelle conception scolaire, dans les différents supports à l’E/A.

Nous *admettons* qu’à la vision monolithique classique, vieux réflexe social, vienne se substituer un nouveau regard suivi d’une nouvelle attitude observable dans le quotidien considérant que les cultures sont très diverses, qu’elles évoluent et qu’elles exercent les unes sur les autres des influences réciproques. Ce nouveau regard va, indubitablement, traduire cette réforme de l’enseignement des langues étrangères dans trois discours différents : un discours officiel qui prévoit des dispositions concernant les principes qui doivent présider à l’élaboration des manuels scolaires, avec toute l’attention nécessaire pour le contexte qui prévaut sur le plan international, un discours didactique impliquant la dimension culturelle et visant un objectif interculturel et un discours pédagogique exploitant le champ des potentialités culturelles offertes par les manuels dans des pratiques de classe.

La représentation de la société que sous-tendent les manuels devrait être conforme à celle dans laquelle une communauté se reconnaît et reconnaît les autres. Dans cette optique, G. Zarate souligne que *‘‘les différences entre nations ne sont qu’un type particulier de frontière*

*culturelle*'' (G. Zarate, 1995 : 23). Les frontières culturelles qui ne correspondent pas naturellement aux circonscriptions territoriales constituent une opportunité idéale pour la prise de conscience de ses propres caractéristiques culturelles. Les savoirs culturels préalables de l'apprenant dont il faut tenir compte dans la sélection des faits culturels, constituent le filtre majeur par lequel passent les différentes représentations de l'E/A. L'apprenant algérien, faut-il encore le rappeler, apprend la langue du pays étranger et sa culture à distance en construisant souvent des représentations à partir de ce que lui offre le manuel comme image culturelle réelle ou factice sur ce pays. C'est pourquoi, la représentation de la société devrait permettre à l'apprenant de se reconnaître dans ses principes de fonctionnement et, en même temps, de constater que la représentation des autres sociétés retenues comme prétexte à l'E/A adoptent d'autres principes de fonctionnement, souvent difficiles à comprendre.

### 1.1.4 La dimension culturelle en milieu scolaire, les études antérieures

Traditionnellement, la classe de langue se définit comme le lieu où s'enseigne une technicité linguistique s'appuyant essentiellement sur un discours didactique venant baliser le champ d'expression des contours de la langue enseignée que "la relation à l'autre" qui se réfère à une approche interculturelle. Si pour le fonctionnement linguistique, les recherches menées durant ces trois dernières décennies sont manifestement perceptibles dans la conception méthodologique des manuels scolaires, "la relation à l'autre" perd, souvent, son statut conceptuel pour devenir un support purement de formalité au profit du premier.

Pendant très longtemps, l'apprentissage du français langue étrangère se fait en dehors du discours littéraire car ce dernier véhicule une culture totalement différente considérée comme néfaste à la culture identitaire de l'apprenant algérien. Considérée comme un code constitué d'un ensemble de signes conventionnels servant à la communication, la langue doit être enseignée exclusivement pour communiquer évacuant toute forme polysémique

susceptible de verser consciemment ou inconsciemment dans un discours impliquant la dimension culturelle.

Le français fonctionnel avec son élargissement terminologique, français scientifique et technique, français instrumental, langue de spécialité séduit par la fonctionnalité pragmatique des savoirs enseignés, garanti, par son mode d'énonciation fondé sur l'objectivité scientifique, la neutralité, l'esprit cartésien, la clarté, la netteté et la précision du recueil d'informations parce qu'il réfère à des domaines cognitifs stables, caractérisés par l'immutabilité, telles les sciences exactes, la médecine, l'informatique, l'architecture, la biologie... Le français est langue d'enseignement dans ces filières universitaires dans notre pays.

Appuyée par un discours officiel, par le biais de directives et d'orientations pédagogiques, la méthodologie fonctionnelle (*linguistique appliquée* n°23, 1976) caractérise les pratiques pédagogiques jusqu'à la fin des années 90. Ainsi, le discours didactique dit "fonctionnel" est prédominant dans les manuels scolaires où l'on assiste à un afflux incontrôlé du vocabulaire technique et scientifique : une nouvelle typologie textuelle entre en classe de français initiant l'apprenant à la démarche de l'exposition, de l'argumentation, de l'exhortation, de la prescription...etc. Et simultanément, l'éviction du littéraire se trouve légitimée et justifiée puisque les besoins de l'apprenant ne s'inscrivent pas dans cette direction.

Au risque de nous répéter, dans les années 90, le français fonctionnel, ayant séduit par la clarté de ses objectifs même si les attentes pédagogiques n'ont pas abouti, est effacé par la nouvelle approche communicative. C'est ainsi que l'enseignement du français langue étrangère a mis à l'écart le texte littéraire, ressource incomparable dans le choix des documents didactiques, au profit du texte préfabriqué puis du texte authentique avec l'émergence de cette approche, en vogue, à l'époque, effaçant littéralement l'approche pédagogique par objectifs, en usage dans les années 80 dans notre système éducatif.

Depuis l'avènement de la méthodologie communicative, les méthodes de l'E/A traitent différemment la triade : enseignant/apprenant/manuel.

Dans ce nouveau regard, l'apprenant devient l'élément catalyseur d'un processus de construction du sens effaçant littéralement l'intervention magistrale et traditionnelle de l'enseignant. Dans cette approche, l'apprenant est considéré comme "la pièce maîtresse du puzzle" : il est actif, dynamique, créatif, auto constructeur de son propre apprentissage. A ce sujet, M. Oliveira souligne à l'occasion du congrès brésilien des professeurs de français pour lesquels le français est langue étrangère : *"L'enseignement communicatif ne vise plus seulement d'habileté spécifique, comme parler ou écrire, mais il envisage l'élève comme un être humain intégré dans un contexte linguistique et culturel donné, qui par l'apprentissage de la langue étrangère se tourne vers l'autre. L'ouverture sur un autre monde et l'interaction sociale dont l'intermédiaire est la langue étrangère éveillent la conscience critique chez l'élève, aussi bien sur son propre monde que sur les particularités de son identité"* (M. Oliveira, 1999 : 6).

On sait pertinemment qu'on ne peut dissocier l'enseignement de la langue de celui de la culture et il est donc normal que cet aspect se retrouve dans l'ensemble des méthodes que ce soit sous la forme d'iconographies, de documents authentiques, de statistiques ou encore de textes cherchant à illustrer la vie quotidienne des peuples.

Autrement dit, l'intercompréhension entre les membres de communautés différentes ne peut aboutir que sous la conjugaison du linguistique et du culturel. La méthodologie et les stratégies d'apprentissage du programme de juin 1995 s'inscrivent dans cette approche communicative et admettent que : *"l'enseignant s'appuie sur ce que savent les élèves pour articuler son apport (Programme, 1995, p.12). L'élève n'est plus ce destinataire passif d'informations à partir d'un canal magistral mais un élément valorisé, actif et dynamique qui s'implique personnellement dans l'apprentissage. Ce qui favorise son autonomie et sa créativité dans l'acte d'apprendre. Les auteurs du programme de juin 1995 sont explicites à ce sujet : "A la fin du cycle secondaire, l'élève doit avoir une maîtrise de la langue, code et emplois, suffisante pour lui permettre d'utiliser le français dans des situations d'enseignement en prenant une part active à l'assimilation de l'information scientifique"* (Programme, 1995 : 6).

Selon toujours les mêmes auteurs, les compétences finales sont traduites en projets didactiques dont la réalisation s'appuie sur un ensemble d'activités organisées en une ou plusieurs unités didactiques. Cependant, les pratiques de classe n'obéissent pas souvent à cet enchaînement notionnel car la réalité du terrain est beaucoup plus complexe imposant à l'enseignant de moduler son enseignement en fonction du niveau réel des apprenants. Les manuels, eux-mêmes, ne suivent pas aussi fidèlement que possible la démarche communicative. Les exercices morphosyntaxiques sont souvent de fragments épars et se désintègrent de la notion de projet conçu pour s'opposer à l'émiettement et au morcellement de l'E/A.

La réforme du système éducatif à l'endroit des langues étrangères, et en particulier à celui de la langue française, constitue une véritable rupture avec toutes les conceptions antérieures réunies où le français langue étrangère est enseigné à des fins exclusivement utilitaires. En effet, cette révolution du système dans le domaine des langues étrangères traduit le passage d'une conception d'enseignement ayant pour visée essentielle un usage instrumental à une méthodologie interculturelle où toutes les composantes de la compétence de communication sont prises en compte car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut se concrétiser efficacement que si l'on conjugue conjointement l'aspect utilitaire et l'aspect culturel.

Dans "cette réhabilitation" du volet culturel dans le discours officiel relayé par un discours didactique, l'apprenant abandonne son statut de simple utilisateur pragmatique et neutre pour s'installer confortablement dans celui d'utilisateur social ayant le statut de membre d'une communauté culturelle conjuguant à la fois une langue et une culture afin de s'intégrer dans un monde différent et s'ouvrir aux autres. Ainsi, la dimension socioculturelle s'impose, en milieu scolaire, comme une problématique qu'on ne peut éluder dans les programmes, dans les manuels et dans les pratiques de classe. Le programme des langues étrangères issu de la réforme est révélateur à plus d'un titre à ce sujet : " *La mondialisation qui s'impose à notre société implique nécessairement l'apprentissage des langues étrangères qui permettront au futur élève algérien de mieux percevoir sa propre personnalité, sa*

## La pluralité culturelle en milieu scolaire : questions et cadrage théorique

---

*propre culture vécue dans ses relations multiples, consensuelles autant que conflictuelles avec les autres régimes de la culture universelle. L'accès à la globalisation à travers les langues étrangères signifie aller vers des horizons culturels par la découverte d'autres sociétés, d'autres façons de penser et d'agir'' (Programme d'allemand, 2006 : 93).*

Comme nous pouvons, encore, le constater le concept de culture se montre, ici, dans toute son épaisseur, particulièrement celui de culture d'enseignement et d'apprentissage. Les réformateurs s'inscrivent explicitement dans une approche interculturelle et se démarquent nettement de l'option fonctionnelle, en favorisant l'intégration des savoirs, savoir faire, savoir être par la mise en œuvre de "l'approche par compétences" qui offre l'avantage de ne pas couper l'apprenant de son environnement culturel et social par le transfert à l'extérieur des habiletés acquises à l'école.

L'approche par compétences met l'accent sur la capacité de l'élève d'utiliser concrètement ce qu'il a appris à l'école dans des tâches et situations différentes. C'est ce qui nous amène par conséquent à émettre *l'hypothèse* que l'école, en tant qu'institution officielle, ne peut demeurer en retrait par rapport à ce qui se passe sur la scène publique. C'est à elle d'assumer, en premier chef, cette ouverture afin de préserver l'identité culturelle nationale et de consolider les valeurs, c'est toujours elle qui veille à ce que chacun maîtrise bien les valeurs dont il est lui-même le produit. C'est à l'école que nous prenons conscience de notre appartenance culturelle qui ne nous donne pas plus de droit culturel qu'à n'importe qui d'autres mais dans laquelle nous nous reconnaissons dans ses principes de fonctionnement, en tant que membre d'une communauté.

La méthode traditionnelle a été, pendant longtemps, le fer de lance de l'enseignement du français. Les enseignants tâchaient de doter les élèves d'un bagage purement linguistique, tout en reléguant l'objectif culturel au second plan. Les méthodes didactiques d'enseignement des langues étrangères, dites "communicatives et par compétences" qui tentent de se démarquer de la méthodologie traditionnelle sont le résultat de longs travaux de recherche dans plusieurs pays en rapport aux événements et aux problèmes que

rappellent les médias, à l'échelle nationale ou à l'échelle mondiale dans le domaine éducatif dans cette atmosphère d'un monde sans frontières.

Partout sur la planète, les cultures se rencontrent, s'interpénètrent, se frottent les unes aux autres ; les rapports internationaux se multiplient, facilités par les technologies informatiques de la communication. Un nouveau regard supervise la complexité du progrès scientifique et ses conséquences sur l'Humain et la société. Comme le but de l'éducation reste la connaissance, l'approche par compétences propose une nouvelle démarche qui facilite les apprentissages et aide les élèves à utiliser ce qu'ils savent : "la compétence est la connaissance implicite d'une langue et l'aptitude à mettre en œuvre cette connaissance, c'est-à-dire à réaliser ou actualiser cette compétence en une performance" (P. Martinez, 1998).

Le programme de 1<sup>ère</sup>as de la réforme définit *"la compétence comme étant la mise en œuvre d'un ensemble de savoir, de savoir faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une même famille de situations que ces dernières soient disciplinaires ou transversales"* (Programme de 1<sup>ère</sup>as, mars 2005 : 29).

Il est toujours pertinent de rappeler que n'importe quelle méthode dépend dans sa réussite, en dehors des fondements théoriques, de l'implication réelle de l'enseignant et de celle de ses élèves. L'enseignant performant n'est pas celui qui connaît sa pédagogie par cœur, mais c'est celui qui sait l'adapter à son milieu et user de ses talents personnels pour pouvoir atteindre les objectifs d'un enseignement reposant sur un profil d'entrée et de sortie de l'apprenant. On a beau dire que l'élève doit prendre une part de la responsabilité en cas d'échec de telle ou telle méthode, on ne pourra jamais nier que c'est l'enseignant qui est fortement impliqué dans le processus de l'E/A.

Mais les méthodes d'enseignement de la culture étrangère sont en cours de construction. Il faut d'abord essayer de définir les objectifs de l'étude de la culture, ensuite de définir les moyens adéquats qui permettent d'atteindre ces objectifs. La structuration des éléments de la culture doivent s'inscrire dans la complémentarité et dans la continuité

pour aider l'enseignant à se faire une grille hiérarchisée dont il usera au cours de la planification de son enseignement.

Aujourd'hui, les projets économiques et les enjeux technologiques jouent un rôle capital dans l'acquisition d'une langue étrangère. L'anglais est devenu aujourd'hui, semble-t-il, une sorte d'espéranto. Au moment où cet impérialisme langagier se croit imposé à tous, un bon nombre de gens, dans le monde entier, se mettent à apprendre d'autres langues qui sont un moyen d'intégration sociale et culturelle ou d'exclusion si on n'arrive pas à s'en servir correctement, notamment dans l'union européenne où la diversité linguistique et culturelle est hautement complexe.

Désormais, l'objectif culturel est devenu une des préoccupations majeures de la didactique du FLE, étant donné que la langue est le véhicule d'une culture. Pour le professeur de français, cette tâche est d'autant plus difficile que les contenus culturels sont plus implicites qu'explicites et que les élèves perçoivent la culture étrangère à travers le filtre de leur culture d'origine. La perception de la culture étrangère varie d'un apprenant à un autre, selon le pays d'origine, l'histoire, la géographie, le contact direct, la profession, le statut social et le contexte dans lequel évolue l'apprenant.

En résumé, le mariage de l'enseignement de la langue et de la culture sera nécessaire pour diagnostiquer les problèmes de l'interférence de la langue et de la culture chez les élèves confinés dans un espace scolaire et qui n'ont pas souvent la possibilité de voyager en France ou dans des pays francophones.

G. Zarate revient sur l'enseignement de la civilisation prenant en compte l'apprenant, considéré dans toute sa dimension sociale : *“l'exercice de civilisation ne peut se réduire à l'étude de documents ou à la compréhension de textes. Cette définition minimale n'est opératoire que dans un cadre strictement scolaire. Ce qui est proposé, c'est de mettre en place des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où l'individu s'implique dans une relation*

*vécue avec l'étranger et découvre ainsi des aspects de son identité qu'il n'avait pas encore eu l'occasion d'explorer : sa qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard de l'autre, les particularismes de ses pratiques qui lui étaient jusque là apparues comme des évidences indiscutables'' (G. Zarate, 1993, 98-99).*

Pour l'apprenant algérien, faut-il le rappeler, le seul contact à la dimension culturelle demeure l'espace scolaire, ou plus précisément la classe de langue. En dehors de cet espace, l'apprenant n'utilise pas le FLE dans ses rapports avec les membres de sa communauté d'une manière générale. Les situations où l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger sont extrêmement rares voire inexistantes. C'est pourquoi, l'exercice de civilisation se réduit généralement à l'étude de documents ou à la compréhension de textes dans un manuel scolaire. Ce qui justifie manifestement le peu de crédit apporté à la dimension culturelle dans les pratiques de classe.

Ce n'est pas le cas de l'apprenant européen de FLE qui bénéficie de beaucoup d'opportunités linguistiques, de relations vécues avec l'étranger eu égard à la libre circulation des citoyens européens dans l'Union. Mettre en place des compétences qui permettront de résoudre les dysfonctionnements inhérents aux situations où l'individu s'implique dans une relation vécue avec l'étranger trouve toute sa raison.

Cependant, le traitement méthodologique du volet culturel demeure problématique dans les méthodes d'enseignement des langues étrangères et dans les pratiques de classe. Michael Byram, pour revenir à lui, a essayé de rassembler les idées de plusieurs chercheurs dans une tentative de découverte d'une théorie à partir de laquelle on pourrait élaborer une méthode.

Certains auteurs optent pour les méthodes ethnographiques et cherchent à décrire la culture de l'intérieur, dans ses principes de fonctionnement interne. L'ethnographie apporte en effet les éclairages pertinents dans l'étude descriptive et analytique, sur le terrain, des mœurs et des coutumes du corps social en général. Elle s'intéresse à la façon

de penser et d'agir des gens dans la vie de tous les jours et permet ainsi de mieux expliciter les pratiques sociales en usage.

D'autres retiennent le modèle behavioriste où l'apprentissage est décrit comme une réaction du comportement observable de l'élève soumis à des stimuli extérieurs et intérieurs. L'enseignant doit alors s'appuyer sur les réponses que l'apprenant donne aux questions posées pour vérifier si l'objectif d'apprentissage qui est décomposé en sous-objectifs formulés en termes de comportements observables a été atteint ou n'a pas abouti. C'est le modèle qui incarne la pédagogie par objectifs de l'apprentissage du FLE, en usage dans les années quatre vingt dans notre système éducatif.

D'autres auteurs encore retiennent l'ethnométhodologie, une discipline cognitive qui étudie le vécu de tous les jours du pays étranger à travers les pratiques habituelles et banales de la vie quotidienne. Nos manuels de la réforme ne semblent pas se conformer à ces méthodes et le volet culturel n'est pas explicitement traduit dans un souci pédagogique de la part des auteurs. Comme le rappelle A. Cain *'l'observation de productions d'élèves, orales ou écrites, dans la pratique de la classe, laisse apparaître aussi bien l'existence tenace d'idées reçues que l'absence de connaissances pertinentes concernant les pays dont les élèves apprennent la langue... Il importe de mettre à jour les représentations, qu'on les conscientise, dans le double but d'une part de leur retirer leur valeur d'évidence et de les déconstruire afin de les mettre à leur juste place, d'autre part de les relativiser et d'introduire d'autres modes d'appréhension du monde qui relèvent d'une approche rationnelle. Ceci de permettre une construction de connaissance la plus juste possible'* (A. Cain et al, 1995). Les élèves devront prendre conscience qu'en apprenant une langue étrangère ils finissent par apprendre sa culture qui lui sert de prétexte dans la classe de langue. Cela constitue pour eux, une opportunité idéale pour remettre en question des représentations solidement ancrées dans leur perception pour se ressourcer de nouveau avec de nouvelles images mentales conformes à la réalité.

Le programme exhorte explicitement à la prise en charge de la dimension culturelle et à la connaissance des codes culturels étrangers sous-jacents aux types et genres de textes :

## La pluralité culturelle en milieu scolaire : questions et cadrage théorique

---

*‘Doter les apprenants d’un outil linguistique performant, permettant le plus de transactions possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car l’acquisition d’une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l’aspect utilitaire de l’aspect culturel. Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail et le moyen le plus objectif de la connaissance de l’Autre à travers une réflexion entretenue sur l’identité/altérité’* (Programme de 1<sup>ère</sup> as, mars 2005 : 24). De toute évidence, le programme de la réforme semble traduire, sans ambages, les nouvelles finalités du système éducatif. Les concepteurs du programme reconnaissent explicitement la coexistence de deux entités indissociables dans l’E/A d’une langue étrangère. Ils recommandent aux auteurs de manuels et aux enseignants de ne pas dissocier l’aspect utilitaire de l’aspect culturel. Ils précisent également que grâce à *‘l’approche par compétences qui favorise l’intégration des savoirs, savoir faire et savoir être, les apprenants ne sont pas coupés de leur environnement culturel et social par le transfert à l’extérieur des habiletés acquises à l’école’* (Programme de 1<sup>ère</sup> as : 24).

Cependant, la traduction du programme dans le manuel scolaire ne semble pas explicitement observable. Le terrain pédagogique paraît distant du discours didactique de la réforme. Le programme ne propose pas de pistes méthodologiques voire une démarche clairement définie pour le traitement des faits culturels sous-jacents aux fonctions langagières. Ce qui encourage à dire que le volet culturel est laissé à la bonne volonté des enseignants ! Comment traiter le vocabulaire à charge culturelle ne semble pas transparaître dans ce programme.

En revanche, le programme présente explicitement les compétences à installer en première année secondaire, circonscrivant ainsi le champ d’intervention de l’enseignant et celui de l’apprenant. De prime abord, les compétences visées s’illustrent dans des activités langagières liées à deux variantes linguistiques : l’oral et l’écrit où il est demandé à l’apprenant de mobiliser ses différentes ressources pour être capable :

- *‘d’interpréter des discours écrits/oraux en vue de les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire (s) précis ou d’exprimer une réaction face à ces discours.*
- *de produire un texte en relation avec les objets d’étude et les thèmes choisis, en tenant compte des*

## La pluralité culturelle en milieu scolaire : questions et cadrage théorique

---

*contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé. - de produire des textes oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer un point de vue ou bien raconter des événements fictifs ou en relation avec le vécu'' (Programme de 1<sup>ère</sup>as lettres, édition 2005/2006 : 27).*

Les consignes de support à l'installation de ces compétences mettent en relief le principe de fonctionnement de la langue et, en aucun cas, on ne fait allusion à la compétence culturelle de l'apprenant qui signifie que l'enseignement emprunte une autre voie d'accès au sens et que la compétence linguistique ne réussit pas, souvent, à elle seule, de l'élucider. Le programme demeure muet sur l'exploitation des connotations culturelles et ne semble pas ouvrir des brèches à l'enseignement interculturel. Les auteurs du manuel de la réforme, censés concrétiser l'esprit et la lettre du programme consolident notre constat en précisant clairement dans l'avant propos de l'ouvrage : *''Votre manuel répond au nouveau programme de français par la prise en compte des principes méthodologiques, pédagogiques, et des contenus. Il vous propose une articulation cohérente entre les différents domaines de la communication par l'écrit, par l'oral, par l'image'' (Manuel 1<sup>ère</sup>as, 2005/2006 : 3).*

Le discours réformateur prônant l'ouverture de l'apprenant dans cette atmosphère de mondialisation ne semble pas être accompagné d'un traitement méthodologique du signe culturel dans l'espace scolaire algérien. Les auteurs du manuel en usage semblent focaliser leur souci pédagogique beaucoup plus sur la langue.

Leur avant-propos ne traduit pas explicitement les principes méthodologiques, pédagogiques et les contenus dans la conception de l'ouvrage. Par *''principes méthodologiques''*, on entend favoriser l'intégration des savoirs, savoir faire et savoir être par la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cette dernière permet de *''ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur des habiletés acquises à l'école'' (Programme de 1<sup>ère</sup>as, 2005 : 24).* Or, il se trouve que les activités pédagogiques abordées en classe ne se prolongent pas réellement dans le corps social et ne bénéficient pas de tremplin réel pour leur réinvestissement dans la praxis sociale. Les

choses apprises à l'école qui se limitent, en général, à l'usage utilitaire de la langue, sont rarement transférables dans la vie sociale, du moins en ce qui concerne le FLE.

Sur le plan pédagogique, les enseignants, n'ayant pas bénéficié d'un profil formatif réel, continuent à user des mêmes pratiques de classe, focalisées généralement sur le perfectionnement linguistique sans plus. L'enseignement interculturel ne semble pas traduit dans les pratiques de classe. Les connotations culturelles ainsi que leurs représentations par les élèves sont rarement problématisées et prises en compte pédagogiquement. Les enseignants ainsi que les apprenants ne disposent pas d'informations préalables concernant les pays abordés en classe de langue.

Par ailleurs, *notre questionnement de départ* par rapport à cette thèse est que l'Algérie connaît une période d'ouverture manifeste tant sur le plan économique que culturel et que l'enseignement des langues étrangères et notamment, celui du français reconduit provisoirement en deuxième année primaire et finalement en troisième, est censé en présenter certains faits culturels perceptibles dans le discours officiel traduits sur le plan didactique. Les contenus culturels présents implicitement obéissent à des attentes pédagogiques conformes aux finalités. Ils devraient s'ancrer dans la réalité socioculturelle des années 2000 afin d'éviter une thématique ennuyeuse et inadéquate des centres d'intérêt des élèves durant tout le cursus scolaire, de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire. La sélection des contenus culturels, leur progression ainsi que leur présentation fourniront le cadre d'analyse.

Cette pluralité culturelle existe-t-elle dans ces manuels scolaires de FLE ? Dans l'affirmative, comment ces ouvrages en usage mettent-ils en œuvre les dimensions et les finalités culturelles indiquées dans les instructions et les programmes officiels ? La représentation d'une culture étrangère constitue un exercice épineux en milieu scolaire. L'image culturelle de la société qu'offrent les manuels n'est pas souvent vérifiable dans la réalité. Nombreux sont les manuels scolaires dont les auteurs préfèrent s'inscrire plutôt dans la fiction où l'on observe continuellement les mêmes faits culturels et les mêmes

stéréotypes : des activités professionnelles socialement valorisées, presque jamais de chômage, de fléaux sociaux, de pauvreté, de maladie ou de délinquance...

Dans les ouvrages scolaires, les auteurs tentent souvent d'orienter le regard de l'apprenant dans une direction où la société se fait une beauté ou du moins observent une certaine conformité culturelle dans leurs représentations sociales : Nous essayerons de voir ce que proposent ces manuels comme faits culturels et quelles sont les cultures présentes et celles qui sont éludées dans la conception des ouvrages que nous avons retenus comme corpus à notre problématique.

Les faits culturels s'ils ne subissent pas en cours de route un *'maquillage'* (G. Zarate, 1986) sont rarement problématisés contrairement au fonctionnement morphosyntaxique dont la priorité semble souvent une urgence. C'est pourquoi, l'objectif culturel demeure le parent pauvre dans la hiérarchie des compétences sollicitées dans l'acte d'apprendre. Habituellement, les faits culturels sont exposés pêle-mêle, imbriqués dans la langue. Leur progression ne semble obéir à aucun critère pédagogique régissant cet enseignement en dépit de l'existence d'outils méthodologiques en vigueur dans la didactique des cultures. Le choix de notre sujet s'inscrit dans cette préoccupation pédagogique qui veut réhabiliter ce compartiment dans l'enseignement d'une langue étrangère.

Une prédominance d'une culture de support dans un manuel, comparativement à d'autres, attirera notre attention. Si la pluralité culturelle est explicite dans ces ouvrages scolaires, quels seraient ses objectifs ? La finalité de l'école est de former des enfants capables de s'approprier les repères culturels et éthiques et de filtrer le savoir scientifique qui est par essence neutre et objectif du savoir tendancieux qui ne repose sur aucune considération scientifique et qui véhicule, parfois, insidieusement un projet de société imposant une vision fallacieuse. Il est patent que les faits culturels servant souvent de support à l'apprentissage linguistique ne sont pas toujours exempts de neutralité surtout dans l'espace scolaire où les concepteurs sont généralement tributaires du contexte qui prévaut au moment du choix.

La réforme des manuels scolaires algériens coïncide avec un contexte un peu particulier caractérisé par une imposante atmosphère de mondialisation dont l'influence est omniprésente. L'école doit donner, de par sa vocation, des clés de décodage permettant de contenir ce tourbillon violent de la globalisation.

Le choix des objets d'apprentissage et des activités que l'on peut exercer sur eux n'est pas chose aisée dans ce contexte. Maintenant, si les objectifs attendus visent une ouverture de l'apprenant sur le monde qui l'entoure, le préparant ainsi à une vision interculturelle, certains signes seront perceptibles dans les contenus retenus, même si le réflexe idéologique a sa petite part dans la conception pédagogique.

Une exposition de l'apprenant à une pluralité culturelle, par le biais de la thématique retenue, est facilement repérable et montre le choix du projet pédagogique dans lequel veulent s'inscrire les réformateurs des ouvrages scolaires. Le manuel scolaire est le reflet de la société dans laquelle il est utilisé. Il ne saurait se réduire à un simple support livresque conçu à des fins pédagogiques. Il est le vecteur des valeurs fondamentales que transmet l'institution du savoir, conformément aux finalités du système éducatif de chaque pays.

Le choix de la langue et du discours, celui des auteurs de textes de support à l'E/A, la sélection des sujets et des textes, l'organisation et la hiérarchisation des connaissances ne sont ni arbitraires, ni innocents mais obéissent à des objectifs éducatifs, moraux, religieux, esthétiques, idéologiques le plus souvent implicites.

Les objectifs attendus de l'apprentissage sont généralement soumis à une politique linguistique et à une analyse préalable des besoins des apprenants. Tout apprenant, arrivé à la fin de son parcours scolaire, n'aura pas seulement appris à parler et à écrire correctement une langue étrangère, il aura, inconsciemment, ouvert sa culture d'origine à un certain nombre de perceptions nouvelles et élargi ses représentations de connaissances étrangères se rapportant à tous les domaines du savoir, indépendamment du cycle

d'enseignement où il se situe. En effet, outre le maniement linguistique "*la langue offre ainsi à ceux qui l'utilisent un merveilleux pouvoir celui d'aller, au-delà des apparences, concevoir une représentation du monde filtrée par leur intelligence*" (A. Bentolila, 2000 : 43). Ce qui signifie que l'apprentissage linguistique ne s'acquiert jamais seul et fait acquérir implicitement une culture sous-jacente donnant naissance à de nouvelles représentations dans la façon de voir le monde et les autres.

*Notre postulat* de départ est que l'enseignement d'une langue étrangère ne peut se concrétiser que si nous réussissons à nous intéresser davantage au signe culturel qui est partie intégrante du processus communicatif. Ce même processus implique un réseau de relations entre une pluralité d'individus ayant des références communes et disposant d'un code commun dont ils usent dans des situations d'échange déterminées, notamment au contact d'une langue étrangère. Le regard que cette pluralité d'individus porte sur le monde en général et sur la langue en particulier diffère selon leur appartenance culturelle. L'enseignant comme médiateur culturel doit s'engager éthiquement en présentant à ses élèves des savoirs contextualisés et connotés.

La littérature scolaire est un excellent moyen à la disposition des enseignants et des élèves de langue, en ce sens qu'elle constitue un outil idéal pour leur apprendre à se détacher de tout ethnocentrisme, à enlever leurs "lunettes culturelles", à faire preuve d'empathie, pour appréhender l'Autre dans sa complexité, dans sa singularité et dans son universalité. Cette appréhension pluridimensionnelle de l'altérité constitue un regard inédit sur la diversité humaine.

Comment l'enseignant algérien de langue française peut-il intégrer la problématique de l'approche d'une culture étrangère dans ses objectifs et ses démarches quand les méthodes en usage n'en font pas le moindre écho ? Il importe, par conséquent, de s'intéresser davantage au discours méthodologique en vigueur dans les ouvrages scolaires de l'enseignement secondaire pour savoir si la dimension culturelle est partie intégrante du processus communicatif dans les pratiques de classe. Si le discours didactique n'en fait

pas la moindre allusion, l'enseignant se focalisera, malgré lui, sur un savoir linguistique restant continuellement à parfaire tant à l'oral qu'à l'écrit. Ce qui compliquerait manifestement la tâche au communicateur du savoir d'exploiter des potentialités culturelles présentes, certes, mais face auxquelles il n'est pas suffisamment informé et outillé pour les prendre en charge.

Se pose également la question de l'adéquation de cette pluralité culturelle avec le niveau réel de l'élève, d'abord avec ses connaissances culturelles accumulées au fil de tout son cursus, ensuite son âge, son sexe, son univers socioculturel et enfin ses motivations d'adolescent, ses centres d'intérêts... etc.

Nous n'avons pas la prétention de disposer d'outils susceptibles de mesurer la portée de cette adéquation, cependant nous émettons l'hypothèse que, relativement à cette question, les potentialités culturelles servant de support à l'apprentissage linguistique s'inscrivent dans un processus de continuité et de complémentarité avec les acquisitions des cycles antérieurs. En d'autres termes, le contenu culturel retenu dans les manuels scolaires du cycle secondaire, obéit à une cohérence dans la progression des faits culturels pour concrétiser une finalité à la fin du cycle secondaire. Cette concrétisation ne peut s'accomplir que grâce à la conjugaison du linguistique et du culturel.

Les nouvelles réalités de la mondialisation imposent à l'école algérienne de s'inscrire dans un nouveau projet éducatif. L'option pour le système LMD à l'université algérienne conforte ce désir de conformité de l'institution du savoir aux normes internationales. L'instauration d'une Ecole Doctorale de français, en 2004, en Algérie, est une traduction explicite de l'ouverture du pays.

La sauvegarde de l'identité culturelle n'est pas dans le repli chauvin, mais dans une ouverture saine, constructive et bien comprise pour s'approprier les conquêtes positives de la science et prévenir ses méfaits. C'est la pluralité constructive et saine des discours

sur les cultures qu'il faut introduire et promouvoir dans la didactique et dans la pédagogie interculturelle.

Le manuel scolaire doit traduire aussi fidèlement que possible, et sans la moindre équivoque, les finalités du système éducatif et ce à deux niveaux : Au niveau didactique, le manuel scolaire doit se conformer à la lettre et à l'esprit du programme et n'observe aucun écart avec ces finalités. Si par exemple, l'ouverture de l'élève sur le monde est une valeur déclarée comme essentielle dans les programmes, il devra proposer des activités pédagogiques qui permettent d'atteindre cette visée tant sur le plan horizontal que sur le plan vertical. Implicitement, il doit définir clairement les valeurs qu'il véhicule, que ce soit dans les textes de lecture, dans les situations proposées, dans les types d'exemples développés ou dans les illustrations.

*“Une étude menée en 1991 en Tunisie, a par exemple montré qu'un manuel de 2<sup>ème</sup> année primaire mettait excessivement l'accent sur les valeurs personnelles et relationnelles au détriment d'autres valeurs, comme les valeurs d'ordre patriotique ou religieux, alors que toutes ces valeurs sont précisées dans les finalités du système éducatif ” (M. Ben Fatma, 1992).*

La démarche méthodologique adoptée par l'auteur de cette étude incite à la curiosité puisqu'elle a permis de découvrir comment un manuel scolaire peut traduire un écart dans le cadre conceptuel. C'est à partir d'une grille d'analyse que l'on arrive généralement à identifier ce type d'écart entre le discours officiel et le discours didactique des ouvrages scolaires. Cet exemple pose le problème de la traduction des finalités de l'enseignement dans les manuels scolaires auquel tant les auteurs que les évaluateurs doivent être particulièrement attentifs. Toute la conception d'un manuel scolaire doit, par conséquent, veiller scrupuleusement à ce que l'ouvrage scolaire traduise aussi fidèlement que possible les finalités du système éducatif et n'emprunte pas d'autres trajectoires qui peuvent constituer un problème de traduction des finalités éducatives dans les manuels scolaires. Pour les ouvrages constituant notre corpus, ce n'est pas la même équipe qui est reconduite

à leur élaboration. Un entretien avec ces auteurs est envisageable dans le cadre de cette recherche.

Comment la langue et la culture sont-elles articulées dans un manuel scolaire de FLE ? La question a amplement le mérite d'être posée dans la mesure où l'on persévère à se demander si l'enseignement des deux entités doit être simultané ou si l'on peut imaginer un syllabus dissocié propre à chacun d'eux. L'enseignement de la culture recouvre un domaine dont la circonscription est problématique. Son territoire ainsi que ses frontières ne sont pas toujours stables.

C'est pourquoi la didactique des langues n'est jamais à l'aise quand il s'agit de proposer des pratiques unitaires et uniformes en cette matière tant les spécificités culturelles sont hautement complexes. Les potentialités culturelles offertes par les manuels sont souvent inexploitées et laissées au libre arbitre des enseignants. Notre souci pédagogique réside dans la manière dont les faits linguistiques et culturels sont articulés et s'il existe un système d'évaluation efficient pour les deux entités dans cette conception, en dépit d'une articulation qui n'est pas toujours facile à identifier dans les ouvrages scolaires.

Les auteurs de manuels savent que *'les enseignants de langue sont des éducateurs et doivent à tout prix rester des passeurs de cultures et d'idées'* (AFEC n° 45, 12/1991). En fait, l'adoption ou le rejet des langues et la motivation que les élèves ont à les apprendre relèvent du crédit qu'en donne l'école, du comportement des enseignants à l'égard de ce qu'ils enseignent, du contexte général dans lequel s'insère la langue ou d'ambitions personnelles.

Manifestement, les langues étrangères présentes dans notre système éducatif n'ont pas le même portrait, ni la même image culturelle que les élèves se construisent à leur contact. Ce qui implique que souvent l'apprenant adopte ou rejette intuitivement la langue étrangère pour des raisons culturelles ou d'aspirations personnelles. Il est souhaitable que les enseignants tiennent compte de ce moteur d'émulation dans l'E/A en créant un climat favorable à l'acceptation de la langue qu'ils enseignent plutôt qu'à son rejet.

La question du choix de la première langue étrangère et la place des autres langues dans l'espace scolaire sont souvent problématiques d'autant plus que la première langue étrangère est généralement accompagnée de représentations stéréotypées dans les pays anciennement colonisés, même si certains intellectuels considèrent que la langue du colonisateur est "un butin de guerre". L'enseignement de la langue française reste, tout de même tributaire, d'un passé colonial qui ne facilite pas, souvent, toute son adoption culturelle relativement aux autres langues étrangères cohabitant dans le même espace scolaire.

La demande de scolarisation en français ou en anglais est donc forte, *"mais enseigner dans une langue étrangère signifie que celle-ci se voit investie d'une double et redoutable mission : véhiculer des contenus et contribuer en outre à la formation de l'esprit scientifique lui-même"* (G. Vigner, 1990). Notre hypothèse de départ est que l'enseignement d'une langue étrangère ne peut se concrétiser pleinement que si nous réussissons à nous intéresser davantage au signe culturel qui est partie intégrante du processus communicatif, qu'il s'agisse de la langue française, de l'anglais, de l'allemand ou de l'italien.

Il faut reconnaître que les faits culturels sont rarement problématisés en milieu scolaire au profit du savoir linguistique. Tout semble se focaliser sur l'aspect morphosyntaxique dans les pratiques de classes. A ce sujet, beaucoup de didacticiens que nous considérons comme des spécialistes du culturel reconnaissent que l'enseignement culturel ne jouit pas souvent d'un droit de cité conforme à sa considération dans le discours de la didactique des cultures. Tout le monde s'accorde à prétendre qu'il constitue une partie essentielle de l'enseignement d'une langue mais la place qu'il occupe dans l'E/A demeure insignifiante et reléguée souvent à un simple socle à l'entité linguistique. Le choix de notre sujet réhabilite implicitement cette entité dans l'E/A qui demeure le parent pauvre dans la hiérarchie des compétences d'appui à l'acte d'apprendre.

Au regard de la didactique des cultures, l'étude des rapports que les membres d'une communauté entretiennent avec le temps, l'espace, le droit, le devoir, la vie en société d'une manière générale sont des objets culturels. La façon de penser et d'agir du corps social renvoie au même objet culturel. Les objets de l'interculturel comportent l'ensemble des représentations sociales qu'une communauté se construit sur une autre à partir des canaux d'observations, de contacts directs ou indirects. Ce sont ces perceptions contextuelles et instables qui sont souvent entachées de stéréotypes que l'enseignant devrait localiser et exploiter positivement dans la description scolaire.

Même si nous partons du constat que les faits culturels et interculturels sont rarement problématisés sur le terrain, il faut reconnaître que la didactique des cultures s'est toujours inscrite dans une optique dynamique quant à la recherche du traitement méthodologique de la dimension culturelle/interculturelle dans l'E/A d'une langue étrangère. Depuis la conception de deux outils d'analyse qui ont vu le jour en 1981, conçus par F. Debyser, dans "Mœurs et Mythes" où il admet que toute question de civilisation relève de trois types d'approche interdépendantes sociologique, anthropologique et sémiologique, la didactique des cultures continue à enrichir davantage son champ de recherche en explorant d'autres voies d'accès au sens dans le processus communicatif.

Une famille de didacticiens s'est constituée en tendances dans le but, manifestement, de proposer d'autres outils méthodologiques dans le traitement des potentialités culturelles offertes par les manuels scolaires à des élèves pour lesquels la langue est un outil de communication sociale où la dimension culturelle n'en est pas exclue. Ces outils qui semblent s'inscrire dans une perspective de complémentarité aux outils existants, concernent toujours les faits culturels mais tentent de s'intéresser à d'autres aspects.

La tendance Benavada-Knox propose d'inventorier des contenus et à définir l'ordre de répartition des éléments retenus comme prétexte à l'E/A. Pour cette tendance, enseigner une culture, c'est viser à " posséder un savoir minimum factuel ou textuel, relatif à une collectivité

## La pluralité culturelle en milieu scolaire : questions et cadrage théorique

---

*donnée, participer à un consensus sémiologique, maîtriser les règles socioculturelles présidant à des différents systèmes signifiants, et connaître les évaluations, idéologies et stéréotypes propres à la communauté visée'' (Benavada, 1983).* Ce courant de pensée didactique s'inscrit dans l'enseignement des contenus ou l'approche thématique comme objectif à atteindre dans les pratiques de classe. Une tendance accordant peu de crédit à l'apprenant, le considérant comme un récepteur passif, en centrant l'enseignement sur les contenus choisis, plutôt que sur un être imaginatif et créatif et producteur de sens culturel. Dans cette optique, l'enseignement vise l'acquisition d'un contenu, un savoir de type informatif, scientifique ou technique que l'élève doit retenir sans pour autant le réinvestir. La notion de compétence culturelle qui permet à l'apprenant de penser et d'agir au contact de la langue étrangère, en construisant des représentations, n'a pas encore la maturité pédagogique souhaitée.

La tendance Beacco-Pretceille-Zarate se démarque de la tendance de l'enseignement des contenus et s'inscrit dans une perspective didactique inédite qui consiste à viser l'acquisition d'un savoir faire plutôt que d'un savoir tout court comme nouvel objectif pour la création d'une véritable didactique des cultures. Dans cette optique, la culture est regardée comme une bâtisse qui se construit plutôt que comme un menu thématique. L'apprenant qui occupe le devant de la scène dans cette conception didactique, jouit d'une compétence culturelle comme maîtrise personnelle de ces procédés de construction pour s'orienter dans les pratiques culturelles soumises, souvent, à des fluctuations.

Autrement dit, il n'existe pas de savoir définitif ou de modèle à atteindre pour la connaissance d'une culture. D'autre part, ce savoir est fonction de l'évolution personnelle de chacun et, en conséquence, il n'échappe pas au réflexe idéologique.

L'élaboration de ce savoir culturel est donc similaire au processus d'acquisition d'une langue étrangère. J.C Beacco et S. Lieutaud (1985 et 1993) ont élaboré des travaux pratiques dans '*Tours de France*', un matériel pédagogique qui vise à faire naître chez l'apprenant une compétence culturelle qui ne se réduit pas l'assemblage d'informations et

ayant comme référence les réalités françaises. Ils proposent de travailler à partir d'articles de presse et de slogans publicitaires. Ce qui signifie que le matériel pédagogique conçu à des fins pédagogiques articule langue et culture dans une même activité scolaire, tout en reconnaissant que ce sont deux entités distinctes.

Les méthodes de recherche sur les manuels scolaires ont évolué d'une manière considérable ces dernières années pour répondre, sans tarder, aux besoins des différents objectifs analytiques. Toute la logistique didactique est mise à nu : les contenus, les approches, les programmes, les connotations sous-jacentes à l'E/A. Tout ce qu'un document authentique peut évoquer dans l'esprit des élèves fait l'objet d'explicitation.

Les méthodes quantitatives, telles que l'analyse de la fréquence et de la place réservées à un thème, à un pays, à une personne dans un manuel scolaire... etc. mesurent le texte et comptent combien de fois un terme se répète, une personne ou un peuple sont mentionnés; la place réservée à un pays ou à un thème, etc. Ces méthodes facilitent manifestement l'accès à une lecture analytique des supports privilégiés et de ceux qui ne servent que de tremplin et qui perdent souvent leur statut de trace écrite au profit de l'apprentissage linguistique. Cependant, les valeurs véhiculées sont souvent difficiles à identifier et à interpréter dans la mesure où tout semble se focaliser sur l'aspect quantitatif, sur les critères de sélection sans plus.

Les méthodes qualitatives qui occupent une place considérable dans l'analyse herméneutique, s'intéressent essentiellement aux présupposés sous-jacents non mesurables et aux connotations culturelles très souvent implicites dans la conception scolaire : quelle est l'idée générale du texte ? Quels messages transmet-il ? L'auteur s'implique-t-il dans ces messages ? Quelle lecture faites-vous de ces messages ?

Ces méthodes donnent un aperçu du mode de présentation de la conception scolaire. Cependant, ces deux méthodes ne sont pas hiérarchiques et exclusives. Elles font souvent l'objet de combinaison pour trouver d'intéressantes réponses aux problèmes

méthodologiques que pose, en général, l'interprétation des textes. Très souvent, nos questions et nos objectifs sont plus spécifiques et nous devons, en tant que pédagogues, relativiser et perfectionner les outils d'étude dans le but d'assurer de bonnes prestations pédagogiques.

L'évolution de la recherche sur la conception des manuels scolaires nous sera d'une aide certaine quant à l'élaboration d'une grille d'analyse spécifique à cette problématique et répondant pertinemment aux objectifs de la recherche, en partant du contenu vers les indicateurs pour extirper les indices de cette pluralité culturelle supposée sous-jacente à l'enseignement du FLE dans l'espace scolaire algérien.

Par conséquent, toutes les représentations sociales retenues comme support à l'E/A feront l'objet d'examen minutieux car les indices sont partout. Même en l'absence de larges connaissances sur une culture étrangère, il est toujours possible de recueillir des informations en observant les documents les plus variés quelquefois les plus inattendus. On utilise alors ce que l'on sait de la langue étrangère, mais aussi ce que l'on a appris du fonctionnement d'une société à partir de sa culture maternelle.

### **1.1.5 La pluralité culturelle dans les ouvrages scolaires, les limites de la recherche :**

A un moment où se multiplient les sources d'information aisément accessibles, les élèves ont besoin de manuels scolaires qui servent de référence, qui proposent l'essentiel des connaissances prescrites par les programmes de manière cohérente et structurée et qui permettent aussi de comprendre les finalités dans lesquelles elles s'inscrivent. Les manuels doivent distinguer clairement l'exposé des connaissances de la partie 'exercices et documents'.

Les manuels scolaires de FLE constituant notre corpus concernent tout le cursus secondaire, c'est-à-dire, ceux en usage dans l'institution éducative et ceux antérieurs à la réforme, exceptionnellement pour les manuels de 3<sup>ème</sup>as s'inscrivant tous les deux dans une même perspective de réforme : les limites de notre recherche sont :

## La pluralité culturelle en milieu scolaire : questions et cadrage théorique

---

- Les manuels de 1<sup>ère</sup>as, édition 2005/2006 et édition 1998/1999
- Les manuels de 2<sup>ème</sup>as, édition 2006/2007 et édition 1999/2000
- Les manuels de 3<sup>ème</sup>as, édition 2007/2008 et édition 2004/2005.
- Le programme de FLE de l'enseignement secondaire de juin 1995
- Le programme de FLE de l'enseignement secondaire de 1<sup>ère</sup>as, mars 2005
- Le programme de FLE de l'enseignement secondaire de 2<sup>ème</sup>as, mars 2006
- Le programme de FLE de l'enseignement secondaire de 3<sup>ème</sup>as, avril 2006

En résumé, les manuels tels qu'ils sont aujourd'hui, annoncent la fin d'un modèle qui met plus en évidence les savoir faire que les contenus, la pédagogie que les savoirs : certains textes sont tronqués d'une partie de leur contenu initial et ne comportent pas d'éléments para textuels au profit d'un objectif fonctionnel à atteindre et, dans certains cas, le discours pédagogique balise arbitrairement le champ du savoir abordé contraignant l'apprenant à regarder dans la direction que préméditent pour lui les auteurs du manuel. Certains extraits d'œuvres littéraires perdent leur statut de textes littéraires parce qu'ils sont présentés à l'apprenant exemptés de leur substance culturelle, une sorte de coquille vide.

La multiplication des documents ou des exercices de toute nature dispense l'enseignant de la réflexion pédagogique et fait perdre aux manuels leur rôle de référence incontestable. Le développement de façon excessive des savoirs risque d'être perte de sens. Ce risque est multiplié par l'absence de banque de textes et d'exercices dont disposent les auteurs de manuels et d'indication explicite sur les finalités des connaissances enseignées. C'est pourquoi, certains textes sont reconduits dans les manuels de l'enseignement secondaire tels quels des paliers inférieurs, notamment de l'enseignement primaire des années soixante dix et quatre vingt !

Dans ces conditions, les élèves peuvent-ils réellement "construire leur savoir ?" Cette dissociation entre l'exposé des savoirs et les éléments qui permettent les activités et les

apprentissages a le mérite d'être posée, car seul l'exposé des connaissances, illustré dans les textes de lecture comme support à la compréhension de l'écrit, constitue notre champ de recherche de la dimension culturelle dans les ouvrages scolaires.

Nous nous limitons exclusivement aux textes de support à la lecture. Les textes, quelle que soit leur typologie, qu'ils soient préfabriqués ou authentiques, constituent, selon nous, un matériau didactique de premier choix pour qui veut entreprendre une démarche interculturelle.

Par l'intermédiaire des textes, les élèves en tant que partie prenante dans l'interaction auteur/lecteur développeront ainsi des compétences socioculturelles dont certaines dépasseront le savoir linguistique pragmatique d'appui à la situation de communication dans laquelle ils sont impliqués. Il est tout à fait clair que le simple fait de communiquer par l'entremise du texte avec un auteur.... engage toute la personne du lecteur, c'est-à-dire un membre d'une communauté localisée dans le temps et dans l'espace, son cadre de référence, son adhésion à des valeurs morales, culturelles et intellectuelles, ses expériences antérieures, ses attitudes dans l'échange, sa capacité à s'identifier à l'Autre...etc.

C'est dans le texte que l'écrivain transmet des images des gens d'une société donnée en mettant en avant des traits qu'il juge nécessaire pour leur argumentation. Le texte comme support à la compréhension de l'écrit est un excellent moyen à la disposition des enseignants et des élèves de langue. Il dégage un ensemble de règles sociales et de normes identifiables à partir d'une lecture analytique de son contenu. 'Ce sont ces règles sociales et ces normes de l'interaction'' (S. Moirand, 1982) qui sont mises en œuvre dans les techniques de l'écriture et qui servent à l'enseignement interculturel.

A partir de quel moment, une règle socioculturelle est-elle assez stable pour qu'on l'identifie ainsi et pour qu'on puisse l'intégrer dans un répertoire des comportements

culturels ? La règle socioculturelle permet-elle de reconnaître sans difficulté tous ses usagers ? Les réponses à ces questions sont relativement évasives eu égard à l'instabilité du statut de l'observateur, des objets culturels pertinents et des outils d'analyse. C'est pourquoi, l'étude des spécificités culturelles des apprenants, objet même de la didactique des cultures, incite chercheurs et didacticiens à définir d'autres modèles de la communication. Dans la mesure où il existe visiblement des manières d'apprendre différentes selon les individus, on se demande par ailleurs si cette caractéristique ne relève pas, elle aussi, du moins partiellement, de leur culture d'origine. Cette culture d'origine touche bien sur, au matériau linguistique acquis et dont dispose l'apprenant de FLE, mais aussi au para verbal et au non verbal.

Cette culture prime affecte encore les routines et les rituels, les formules d'adresse, les conventions sociales impliquant les salutations, les formules de politesse, la santé et la famille, les remerciements, les actes langagiers : regarder quelqu'un dans les yeux ne se traduit pas partout de la même façon. Devant un auditoire artificiellement subordonné, rester silencieux ou ne pas regarder son interlocuteur dans les yeux, ne révèle pas forcément qu'on ne sait pas ou qu'on ne veut pas répondre, mais peut renvoyer à un code implicite, à une convention sociale ou à des normes codifiées. C'est à cet implicite codifié que les didacticiens du culturel s'intéressent à des fins de prise en charge pédagogique dans l'espace scolaire.

Par l'entremise du texte, le travail de l'enseignant consisterait donc à faire prendre conscience de toutes "*ces dimensions cachées*" (E.T Hall, 1978) qui ne doit pas, bien entendu, conduire à des clichés, à des stéréotypes et faire oublier la variation individuelle, mais parce que ces dimensions préexistent à l'usage linguistique : il n'existe pas d'apprenant vierge de tout savoir culturel, ni de culture sans apprenants. C'est pourquoi, les auteurs de manuels scolaires se doivent de tenir compte de ce savoir intériorisé, de cette culture prime dans le choix des textes de support à l'enseignement linguistique.

L. Collès montre dans son ouvrage *‘Littérature comparée et reconnaissance interculturelle’* que *les cours de français peuvent être vécus comme un lieu de confrontation et d’échange par des apprenants de cultures différentes* (L. Collès, 1994). A défaut de contact physique avec les étrangers, l’apprenant algérien intériorise une culture à partir de textes issus des littératures française et universelle. Ce qui l’engage à distance et en différé, d’une manière ou d’une autre, à prendre une part active dans la compréhension de la culture qu’il rencontre. Mais il y a eu parfois beaucoup de phraséologie quant aux objectifs attendus et peut-être la visée de la compétence linguistique est-elle restée parfois discrètement privilégiée. Le manuel scolaire ne traduit pas fidèlement le discours de l’institution éducative et on observe parfois des écarts importants dans les objectifs affichés. Les activités pédagogiques fonctionnelles ou de structurations, proposées dans les manuels à des fins évaluatives ou de consolidation des acquis, ne seront pas prises en compte dans notre problématique de recherche. Seuls les textes de support aux séances de lecture feront l’objet d’analyse dans notre problématique de recherche, bien que les autres rubriques recèlent également des potentialités culturelles relativement intéressantes.

### **Chapitre II : Les réformes du FLE dans le système éducatif algérien**

#### Introduction

L’Ecole algérienne se veut moderne et ouverte sur le monde dont elle est partie intégrante, par la force des choses, eu égard au contexte qui prévaut sur le plan international. Sa volonté de s’inscrire dans une perspective d’ouverture traduit son choix de revaloriser l’enseignement des langues étrangères et notamment la langue française avec laquelle elle est impliquée historiquement dans un même passé encombrant, ayant favorisé une intériorisation stéréotypée en milieu scolaire pour les deux parties que le discours diplomatique ne réussit toujours pas à apaiser. La commission nationale pour la réforme de l’éducation s’inscrivant dans l’urgence a rendu un rapport général en 2001 où apparaissent des changements notables concernant directement l’enseignement des langues étrangères.

## La pluralité culturelle en milieu scolaire : questions et cadrage théorique

---

*‘Le secteur de l’éducation nationale doit faire l’objet d’une politique nationale basée sur l’identité culturelle, religieuse et linguistique du pays tout en restant ouvert au reste du monde notamment dans un contexte international marqué par la modernité et la mondialisation’* ( *Le quotidien L’Est du 25/05/08, page3* ) tels sont les propos du ministre de l’éducation nationale algérien au sujet de la réforme scolaire clarifiant explicitement le nouveau projet de société dans ses différents compartiments. Ce sont des garde-fous implicites que le discours officiel impose aux auteurs de manuels.

La modernité et la mondialisation ne signifient nullement la concession ou la perte de nos enracinements dans cette ouverture sur le reste du monde. A ce sujet, L. Porcher affirme que *‘le plus difficile dans la relation européenne est de trouver les moyens de conserver les enracinements dans cette espèce de porosité des frontières. Pour cela, il faut d’abord les connaître ! L’inter culturalité est une aide certaine à la connaissance des cultures primes, c’est-à-dire celles qu’on a eues dans sa famille, dans son milieu, les habitudes qu’on s’est construites, intériorisées, incorporées. Dans le cadre de la relation vécue, immédiate ou à venir, il faut que chacun maîtrise bien les valeurs dont il est lui-même le produit’*. (L. Porcher, 1986).

L’enseignement interculturel devrait être encouragé à tous les niveaux de l’apprentissage si nous voulons rester nous-mêmes et sauvegarder nos frontières culturelles tout en respectant le droit à la différence. La réforme du système éducatif algérien, comme celle des autres secteurs, est venue parer dans l’urgence à un dysfonctionnement observable dans le quotidien. Ainsi, la langue française dont l’enseignement a été, de tout temps, problématique compte tenu de son passé colonial, faut-il le souligner, est introduite, comme première langue étrangère, dès la deuxième année du primaire pour être repoussée, une année plus tard, définitivement, à la troisième année.

C’est la seule langue étrangère présente dans ce cursus cohabitant, dans un espace, certes réduit, avec l’arabe, la langue d’enseignement de toutes les disciplines. La cohabitation n’exclut pas l’alternance codique, au niveau graphique, dans les manuels scolaires et au niveau des enseignants qui s’expriment dans les deux langues.

En mathématiques, par exemple, l'initiation à certains symboles pose problème selon leur lecture de gauche ou de droite : les symboles “<sup>^</sup> supérieur à ou inférieur à” sont souvent problématiques à la lecture. Certains concepts reconduits en français dans les manuels posent également problème au niveau articulatoire et de prononciation.

Quant à l'anglais, considéré comme la deuxième langue étrangère dans l'institution éducative, il est enseigné dès la première année de l'enseignement moyen dont la durée s'étale sur quatre ans pour des élèves âgés entre 11 et 12 ans, ayant subi avec succès le parcours primaire. Nombreux aussi, sont les enseignants d'anglais qui utilisent le français dans leurs leçons pour faciliter l'E/A.

On s'accorde jusque-là à déplorer les résultats insuffisants obtenus dans toutes les disciplines et, en particulier en langue française, où le déficit est flagrant à tous les niveaux de l'apprentissage. C'est la raison pour laquelle la réforme de tous les secteurs du système éducatif s'inscrit dans l'urgence. Parmi les changements notables et perceptibles acquis de la réforme à l'endroit du français langue étrangère, on soulignera :

- L'introduction de la langue française dès la troisième année primaire, la seule langue étrangère présente à ce niveau du cursus.
- L'introduction de l'anglais dès la première année de l'enseignement moyen, une deuxième langue étrangère venant cohabiter avec la première langue étrangère présente trois ans plus tôt dans l'espace scolaire.
- L'enseignement moyen s'étalant sur quatre ans exposera l'apprenant algérien à la langue française pendant toute cette durée.
- La création de l'institut de formation et de perfectionnement des maîtres. Ce qui a permis aux enseignants de l'enseignement moyen en exercice de bénéficier, dans le cadre de la réforme, d'une formation universitaire à distance sanctionnée par un diplôme de licence d'enseignement de français dans le système LMD.

- La légalisation des écoles privées où la langue française demeure une langue à enseigner comportant des objectifs pédagogiques et des finalités éducatives conformément aux programmes officiels en vigueur dans les établissements publics.

En résumé, la réforme à l'endroit du français langue étrangère touche, à la fois, à la conception de l'enseignement des langues, à l'actualisation des programmes scolaires et des méthodes, à la formation des enseignants, à l'élaboration des manuels scolaires, à la formation réelle de l'apprenant algérien. Il faut reconnaître qu'il s'agit, en fait, d'un véritable changement à tous les niveaux du système éducatif.

### **2.1 La réforme du FLE dans l'enseignement secondaire :**

L'enseignement secondaire "fait peau neuve" en remaniant de fond en comble l'architecture de son édifice : sa nouvelle restructuration fait apparaître une séparation nette entre l'enseignement secondaire général qui prépare l'accès à l'université et l'enseignement technique et professionnel préparant à la vie active, c'est-à-dire l'accès à une formation professionnelle, généralement, de courte durée et sanctionnée par un diplôme à la fin du profil professionnel.

Aujourd'hui, l'unité de base de l'E/A en FLE est le projet pédagogique pour toutes les filières de l'enseignement secondaire. La notion de projet pédagogique, contrairement à celle de dossier de langue dans laquelle des "pièces" de diverses natures peuvent être versées, offre l'avantage d'éviter la prise en charge d'activités pédagogiques disparates et non significatives pour le profil de sortie, annoncé souvent dans le programme.

Méthodologiquement parlant, aujourd'hui, chaque projet pédagogique visera le développement d'une compétence par des choix de contenus métalinguistiques et discursifs retenus sur la base de leur complémentarité et de continuité. Ainsi, l'E/A des points de langue sera mis en correspondance avec l'objectif de communication qui les investit, ce qui évitera l'atomisation de l'apprentissage proprement dit.

Aujourd'hui, le volume horaire imparti au FLE est revu à la hausse. Administrativement, les séances de français qui sont souvent programmées en fin de journée dans les emplois du temps des enseignants retrouvant un auditoire fatigué peu enclin à la participation connaissent un meilleur positionnement dans les emplois du temps où le français cohabite harmonieusement avec les autres matières enseignées. Un regard nouveau et apaisant semble se poser sur la langue. Le discours officiel exhorte explicitement à l'ouverture de l'apprenant par le biais de l'apprentissage des langues étrangères retenues dans notre système éducatif et en particulier la langue française avec laquelle nous sommes liés historiquement.

Avec les nouveaux manuels, de nouveaux supports riches et variés font leur entrée en classe de français. Les textes littéraires qui constituaient l'essentiel des supports des manuels antérieurs à la réforme (manuel de 1<sup>ère</sup>as, 1998) cèdent la place aux documents authentiques : affiches publicitaires, affiches d'institutions internationales telles l'Unicef, Amnesty International..., affiches de films, cartes géographiques de pays, courrier des lecteurs, hommes célèbres du monde du spectacle, du sport, des sciences...( manuels de 1<sup>ère</sup>as, 2005/2006, 2<sup>ème</sup>as, 2006/2007, 3<sup>ème</sup>as, 2007/2008 ). Habituellement, les thèmes de prédilection du secondaire accompagnent, souvent, le contexte qui prévaut au moment du choix, ainsi que l'option dans laquelle s'inscrivent les auteurs de manuels (manuel de 2<sup>ème</sup>as, 1999/2000) s'enrichissent de nouvelles thématiques contemporaines telles que les nouvelles technologies, la conquête de l'espace, la génétique, l'Internet, la mondialisation.

Pour notre part, nous disons que l'inédit qui mérite d'être noté réside dans le traitement des thèmes d'actualité, motivants et révolutionnaires qui visent à un esprit critique et à favoriser la vie en société comme l'éducation à la citoyenneté ou à la déclaration des droits de l'homme et de l'enfant. Parmi les principales nouveautés en matière d'ouverture sur l'altérité, nous avons pu noter :

- des affiches pour défendre des valeurs humanistes (2<sup>ème</sup>as, en usage)

## La pluralité culturelle en milieu scolaire : questions et cadrage théorique

---

- des appels, tracts, manifestes, règlements intérieurs (3<sup>ème</sup> as, en usage)
- des supports publicitaires d'agences de voyage internationales
- des affiches de pièce de théâtre, des portraits de peinture (2<sup>ème</sup> as)
- des textes et des documents consacrés aux institutions internationales jusque-là inconnues telles la commission des droits de l'homme, les tribunaux internationaux, le comité des droits de l'homme, le haut-commissariat pour les réfugiés, l'Unesco, l'Unicef, l'OMS (2<sup>ème</sup> as).

L'innovation s'étend également à la culture citoyenne qui fait son apparition dans le choix des thèmes de support à l'E/A et dans le discours didactique des manuels invitant l'apprenant du troisième millénaire à se démarquer désormais de la vision monolithique du passé et à s'ouvrir aux mutations du monde de son temps, à l'ère des technologies informatiques de communication. Des documents authentiques, *“en leur sens banal et précis de documents non produits pour l'enseignement mais utilisables par celui-ci, ils constituent désormais l'un des fers de lance d'une méthodologie moderne en didactique des langues”* (L. Porcher), occupant par le passé un espace pédagogique dérisoire, se retrouvent une place significative dans les manuels issus de la réforme. Au nom de l'ouverture sur le monde et du contexte qui prévaut sur le plan international, la composante culturelle de la langue française devient partie intégrante dans l'E/A s'appuyant fondamentalement sur une compétence culturelle du public scolaire.

Le tableau synoptique présentant les différentes rubriques du programme de 3<sup>ème</sup> as confirme cette ouverture de l'apprenant algérien sur le monde et la culture universelle. Les savoirs civilisationnels retenus s'illustrent dans l'homme contemporain, les défis du troisième millénaire, la mondialisation des échanges, la solidarité, la justice, les droits de l'homme, les ONG, réflexions sur les arts.

Cependant, l'enseignement du FLE dans le secondaire continue à ne pas toujours tenir compte des différences des filières dans cette nouvelle architecture où pourtant les objectifs attendus de l'E/A ainsi que les profils de sortie ne sont pas du tout les mêmes.

Les enseignants utilisent un même manuel pour toutes les filières du secondaire.

Les rencontres pédagogiques organisées par l'inspection générale de FLE réunissent les enseignants de toutes les filières littéraires et scientifiques et techniques sans distinction aucune, assistant à des leçons modèles à partir desquels un débat est ouvert sur la réussite ou l'échec du cours présenté en la circonstance, par un collègue jouissant d'une expérience professionnelle considérable. Ces rencontres pédagogiques continuent à fonctionner de la même manière. La présentation des cours modèles continue à s'intéresser davantage au perfectionnement linguistique. Les enseignants continuent à enseigner avec les mêmes réflexes qui ont caractérisé l'enseignement d'avant la réforme.

Les contenus de manuels renseignent, en général, sur le type de méthodologie qui est mis en œuvre, sur l'utilisation de documents de support, sur la culture à laquelle il est fait référence, par exemple, la France, les pays francophones, l'Europe...etc.

Sur le plan méthodologique, l'approche par compétences est souvent biaisée à la faveur d'un rafistolage pédagogique où les objectifs affichés sont évasifs et ne sont jamais atteints tels qu'ils sont envisagés dans le projet.

Dans toutes les filières de l'enseignement secondaire, si des notions didactiques telles '*situations authentiques de communication*', '*compétence de communication*', '*interactions et échanges*', '*dimensions énonciatives et pragmatiques*' se rencontrent souvent dans les directives et les orientations des inspecteurs, leur traitement dans les salles de cours demeure purement formel. Tous les efforts pédagogiques se focalisent sur l'enseignement du code où l'aspect morphosyntaxique semble amplement prioritaire, éludant l'aspect culturel.

C'est une méthodologie dont l'application tarde à venir dans les pratiques de classe en général, tant les profils d'entrée et de sortie ne sont pas clairement définis au départ de l'E/A. Les acquisitions antérieures qui constituent les bases sur lesquelles l'enseignant construit son enseignement s'avèrent difficiles à évaluer, eu égard aux multiples difficultés des élèves durant leur parcours scolaire avant d'atteindre l'enseignement secondaire. Ce qui signifie manifestement que le cours de FLE demeure confiné dans la salle sans espoir de le voir investi dans un espace extrascolaire.

L'utilisation des documents de support à l'E/A dans tous les manuels de FLE de l'enseignement secondaire, même s'il ya lieu de relativiser pour certains, ne semble pas obéir à des paramètres scientifiques, laissant transparaître un choix arbitraire dans les objets d'étude. Les supports proposés pour l'E/A ne semblent pas tenir compte de l'âge de l'apprenant, de ses centres d'intérêt réels et non simulés, de son âge et de son univers socioculturel d'une manière générale.

Il faut tout de même souligner que l'exploitation pédagogique des documents authentiques demeure dérisoire en milieu scolaire. Les pratiques pédagogiques de l'école algérienne sont, comme le constatent unanimement tous les spécialistes de la question éducative, dépassées compte tenu des nouveaux impératifs économiques et socioculturels de l'univers mondial. C'est la raison pour laquelle ces pratiques pédagogiques désuètes doivent faire l'objet de réforme.

Qu'un Etat envisage de s'inscrire dans une relance économique afin de s'intégrer au marché mondial en évolution exige de sa politique d'ouverture de tenir compte du rôle des relations avec l'étranger dans l'évolution des échanges, à notre humble avis, il doit mettre à la disposition de l'institution éducative toutes les conditions nécessaires pour une meilleure prise en charge de l'enseignement des langues étrangères, notamment les langues étrangères qui s'inscrivent dans l'urgence communicative internationale.

Aujourd'hui, l'ouverture vers l'économie de marché impose inéluctablement à tous les systèmes éducatifs, hormis les valeurs traditionnelles reconnaissables dans tout système, d'autres valeurs, d'autres principes : adaptation, efficacité, rivalité, compétitivité, prise en compte de la psychologie des apprenants, respect des différences entre les apprenants, différences au niveau des rythmes et des styles d'apprentissage, prise en charge des lacunes constatées, des besoins réels et non supposés...etc.

Le processus motivationnel susceptible de stimuler l'apprenant à "mettre la main à la pâte" et à s'impliquer personnellement dans l'acte d'apprendre est souvent absent ou quasiment défaillant : Didactiquement, la composante identitaire de l'apprenant étant "*un paramètre clé qui influence le comportement langagier et attitudinal, d'où une corrélation étroite avec la situation psychologique qui procède directement du contexte social*" (G. Dschwind-Holtzer, 1981 : 77) n'est pas prise en compte dans la conception des ouvrages scolaires. Les spécificités culturelles du public apprenant semblent omises.

A ce sujet, la reconsidération de l'identité de l'apprenant devra guider la démarche des concepteurs des programmes, des auteurs de manuels et des décideurs des curricula en orientant et le discours didactique et le discours pédagogique dans une trajectoire susceptible d'atteindre en profondeur cette motivation qui fait cruellement défaut dans les pratiques de classe.

De cette manière, la connaissance des difficultés particulières à l'interaction langue/culture, grâce à la compréhension de la triple dimension anthropologique, sociologique et sémiologique de la classe de langue et la prise en considération de l'identité pédagogique, permettra la maîtrise attendue de la langue, en tant que technologie de communication, non comme une fin en soi mais comme un outil à la fois pratique et nécessaire à toute volonté de mieux réussir l'intégration à la mondialisation et bien au-delà dans la communication interculturelle, avec les autres.

Comment devrait être l'enseignement du FLE dans l'institution éducative algérienne aujourd'hui ? Les langues constituent un outil favorable à l'ouverture et à la compréhension du monde environnant et représentent un moyen d'accéder à d'autres cultures. En effet, l'interaction langue/culture compose la condition sine qua none pour qui veut *'accéder progressivement à une communauté interculturelle et culturelle plus dispersée, mais plus étendue, ouverte, disposant ainsi de nouvelles informations'* (G. Vigner, 1990 : 23).

### 2.1.1 La réforme du programme de FLE dans le cycle secondaire :

Le programme scolaire est considéré comme un texte officiel, ayant souvent un caractère dogmatique, un document qui délimite les finalités et les objectifs de l'école, présente un sommaire des matières à couvrir et du contenu de l'enseignement, et montre les moyens par lesquels enseignants et élèves peuvent aborder les différents sujets et thèmes qui doivent être traités.

La préparation d'un programme scolaire est un travail où s'interpénètrent un discours officiel venant circonscrire le champ d'expression des finalités éducatives, un discours didactique interprétant la politique linguistique dans des contenus soutenus par une approche méthodologique et une pratique de classe dans laquelle les enseignants veillent au respect des possibilités de perception et d'acquisition des élèves. Tous les pays, selon leur découpage administratif et selon leur système politique, disposent actuellement des documents nationaux, régionaux ou provinciaux de ce genre. Ils constituent un cadre d'ensemble de directives ou d'orientations pour l'action de l'institution éducative.

Le programme scolaire fait partie de l'image nationale du pays. Ainsi, par le biais du programme scolaire, l'école présente sa carte d'identité, son projet de société, ses valeurs, s'acclimate à la culture de son environnement, la consolide et la reproduit ou, dans une certaine mesure, contribue à sa production et à sa transformation. Toute conception étroite du programme scolaire entraîne une pratique étroite de l'E/A. On insiste beaucoup, à

présent, sur le besoin d'adapter rigoureusement le système scolaire à l'évolution sociale et culturelle et, le plus souvent, au changement économique.

Le projet de société de type "économie de marché" exclut toute forme de repli sur soi, et encourage l'ouverture sur l'altérité pour s'approprier les aspects positifs du contexte technologique international. En s'écartant du type socialisant, notre pays connaît depuis quelques années un vaste mouvement de réformes. Dans ce nouveau paysage sociopolitique algérien, les réformes du système éducatif qui se succèdent à un rythme soutenu se traduisent par de nouveaux dispositifs didactiques en adéquation avec les nouveaux besoins sociopolitiques du pays.

Dans l'optique japonaise, par exemple, les programmes scolaires ont un rôle de premier plan à jouer dans le processus de restauration d'une vraie culture nationale propre à la nation japonaise. Des changements importants apportés continuellement à l'enseignement pour rendre les individus capables de s'adapter à l'évolution future de la société.

Dans la vision française, *"l'esprit général des programmes de 1985, par exemple, apparent dans les directives du ministère de l'éducation nationale concernant l'enseignement du français dans les écoles et les collèges est de permettre l'intégration à la communauté française, l'ouverture à la diversité, la possibilité de se découvrir et de comprendre les autres et de connaître des cultures et des réalités qui leur sont étrangères"* (Ministère de l'éducation nationale, programmes et instructions, CNDP, 1985 : 21).

Ce qui signifie explicitement que les programmes français œuvrent pour une société ouverte sur elle-même et sur les autres, perméable à l'intégration des cultures étrangères et encourage la diversité culturelle dans son espace territoriale.

La réforme du programme de l'enseignement secondaire de 1995 s'inscrit dans une perspective de réaménagement et d'allègement du programme antérieur eu égard aux difficultés de son application par les enseignants. Elle ne propose pas de redéfinition du programme dans sa lettre et dans son esprit, ni un bouleversement de sa conception. Cette réécriture du programme de français langue étrangère se propose de présenter en un seul

livret les contenus de documents sur lesquels s'appuient les enseignants pour mener leur action pédagogique.

De l'avis des auteurs, cette nouvelle présentation devrait améliorer la communicabilité des programmes et rendre leur application plus efficace. Ainsi, les auteurs reconnaissent explicitement l'ambiguïté de certains passages dans les programmes antérieurs : programmes de 1<sup>ère</sup>as, 1991, de 2<sup>ème</sup>as 1992, de 3<sup>ème</sup>as 1993, et le manque de précision des compétences terminales à installer durant les trois années d'apprentissage.

Le programme de FLE de l'enseignement secondaire de 1995 s'inscrit dans une démarche fonctionnelle et instrumentale conformément au discours officiel incarné dans l'ordonnance de 1976 où il est stipulé que l'enseignement des langues étrangères doit permettre d'accéder à un savoir scientifique et technique.

L'esprit et la lettre du programme de FLE des années 90 met l'accent sur l'aspect instrumental de la langue, éludant discrètement, comme si la dimension culturelle n'est pas présente dans la coquille linguistique. Le volet culturel auquel tant les concepteurs des programmes que les auteurs de manuels sont peu enclins à sa prise en charge, est laissé à l'abandon. En résumé, les auteurs du programme de 1995 diront *“qu'à la fin du cycle secondaire, l'élève sera un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale”* (programmes, juin 1995 : 6). L'objectif instrumental/fonctionnel que visent les auteurs des programmes se précise dans leurs propos, éludant manifestement la dimension culturelle.

Sur le plan méthodologique, le programme de 1995 réaménagé et allégé se réfère à l'approche communicative en vogue dans les années 90 ; une méthodologie venant valoriser l'apprenant et le mettre au centre de l'E/A bien que les manuels ne traduisent pas aussi fidèlement que possible cette démarche dans leur conception. Les contenus

socioculturels et les marques de francité récurrents dans les différentes méthodes de FLE sont significativement absents.

Les situations de communication privilégiées restent confinées à l'univers scolaire et familial de l'enfant et ignorent le rapport de l'élève aux médias : objectif important dans les approches communicatives. Quant à l'enseignant, il ne semble pas disposer de beaucoup de marges de manœuvre dans la mesure où il n'a qu'un seul manuel conçu pour toutes les filières, comparativement avec son homologue français qui a le choix entre un certain nombre de manuels produits par des maisons d'édition différentes.

Certes, les attentes pédagogiques ne sont pas similaires dans un pareil cas, mais l'embarras du choix devant un certain nombre de manuels, se conformant tous au programme officiel conforte la mission éducative et consolide les convictions pédagogiques. Il est important de noter ici que les réaménagements des programmes de 1995 ne font aucune allusion à la dimension culturelle de la langue française.

Le discours didactique de support reste muet quant à l'exploitation des faits culturels. Si le discours officiel parle d'ouverture sur le monde et de dialogue des cultures, les concepteurs de programmes évitent d'aborder la culture française du moins explicitement : la civilisation française et les références à la francophonie n'ont pas droit de cité. La langue française ne doit pas être considérée comme une langue de culture mais comme simple instrument d'accès au savoir.

En revanche, les concepteurs de programmes des autres langues étrangères telles l'anglais, l'italien ou l'espagnol n'hésitent pas à mettre en contact l'apprenant avec des situations authentiques de la langue cible en s'appuyant sur la culture étrangère du pays où la langue est parlée. Les auteurs des manuels de français s'efforcent d'évincer toute dimension culturelle de la langue française dans le guide du professeur où ils focalisent leurs recommandations sur *'des activités de lecture visant la compréhension de textes relevant de*

## La pluralité culturelle en milieu scolaire : questions et cadrage théorique

---

*différents types de discours et des activités d'écriture centrées sur l'apprentissage systématique des techniques d'expression'' (Guide du professeur de 3<sup>ème</sup> as, 1990/1991 : 3)*

L'ensemble des recommandations faites aux professeurs vise l'aspect instrumental de la langue et évite de parler de culture française. Pour notre part, circonscrire le champ de définition du français comme strictement une langue étrangère fonctionnelle, instrumentale, scientifique ou technique conduit inévitablement à une simplification abusive. La réalité sociolinguistique des Algériens est beaucoup plus complexe.

Il importe de préciser également que le programme de 1995 ne précise pas les finalités de l'enseignement ainsi que le cadre théorique de support.

Le discours didactique demeure muet sur l'exploitation des potentialités culturelles pourtant présentes dans les contenus linguistiques de support. Il apparaît ainsi que, selon les pays, les époques, les conflits idéologiques, les visions du monde, les projets de société, les avatars de l'histoire peuvent peser de tout leur poids sur une pratique didactique et sur les relations langue/culture.

La réforme du système éducatif algérien initiée en 2000 par le Président de la république représente un évènement majeur dans l'Algérie contemporaine. La commission nationale de la réforme du système éducatif est chargée de préparer une réforme totale de l'enseignement compte tenu des nouveaux besoins du pays et des exigences d'ouverture et de modernité où le statut de français langue étrangère est clairement défini.

C'est ainsi que la méthodologie du français et plus particulièrement le programme scolaire connaît de nouvelles mutations, de nombreuses ruptures avec les méthodologies en usage dans les années 90. Dans cette mouvance, les objectifs pédagogiques sont redéfinis, de nouveaux manuels sont élaborés, des démarches didactiques innovantes, comportant une réflexion sur la place de la culture de l'autre dans le processus d'E/A, voient le jour pour la première fois dans l'espace scolaire algérien. Dans cette nouvelle

perspective contextuelle, la dimension socioculturelle, longtemps occultée, s'impose comme une problématique inéluctable.

Le nouveau programme de la réforme pour l'enseignement secondaire constitue une véritable révolution touchant à la fois aux finalités de l'enseignement, au cadre théorique, à la méthodologie qui sous-tend les compétences à installer durant le cursus, aux profils d'entrée et de sortie à l'issue de l'E/A et naturellement à la formation continue des enseignants appelés à s'initier à une culture didactique nouvelle.

Le nouveau programme de la réforme considère que la finalité de l'enseignement de FLE est partie intégrante des finalités d'ensemble du système éducatif. Dans cette perspective, il aura pour *'visée principale l'usage de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi '' (Programme de 1<sup>ère</sup> as, 2005 : 3)*

Contrairement au programme de juin 1995 qui est relativement évasif sur la finalité du FLE, le nouveau programme de la réforme est très explicite à ce sujet :

*Sur un plan spécifique, l'enseignement du français doit permettre*

- *l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs*
- *la sensibilisation aux technologies modernes de la communication*
- *la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle*
- *l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix'' (Programme de français, 2005 : 40)*

Extrait tel quel des documents officiels destinés aux enseignants, ce passage, tout en explicitant la finalité de l'enseignement du FLE, met l'accent sur l'altérité et sur l'option interculturelle. Tout porte à croire, par conséquent, que les concepteurs de programmes sont contraints de tenir compte du contexte international qui pèse de tout son poids.

Une lecture contrastive des finalités de l'enseignement des autres langues étrangères enseignées dans notre système éducatif, en l'occurrence, l'anglais, l'allemand et

l'espagnol fait découvrir une visée commune à toutes ces langues étrangères à savoir la mise en relief de l'altérité et la perspective interculturelle.

Toutefois, le degré d'explicitation des finalités diffère d'une langue à une autre. Pour l'anglais, par exemple, les objectifs exclusivement culturels, c'est-à-dire qui ne sont ni linguistiques ni méthodologiques, sont exprimés clairement dans le document officiel où il est recommandé *'de stimuler la curiosité de l'apprenant et contribuer à son ouverture d'esprit en l'exposant à divers contextes de civilisation et de culture véhiculée par la langue anglaise. Le programme prône, outre les valeurs nationales, l'ouverture sur le monde, le respect de soi et de l'autre. (Programme d'anglais, 1<sup>ère</sup> as, 2<sup>ème</sup> as, 3<sup>ème</sup> as, 2005).*

C'est une exhortation somme toute explicite incitant à la prise en charge de la dimension culturelle dans les manuels scolaires. Le choix du lexique approprié par les concepteurs de programmes, en l'occurrence, *'ouverture d'esprit, civilisation, culture véhiculée'*, pour traduire la finalité ne semble obéir à aucune circonspection, ni à une réserve latente. Les auteurs du programme d'anglais mettent l'accent sur la neutralité de la langue excluant implicitement le passé historique de la langue française. Ce passage extrait du programme de la réforme : *'Ainsi, l'E/A de la langue anglaise permettra à l'apprenant de communiquer, d'échanger, de s'imprégner de la culture véhiculée par cette langue et d'utiliser celle-ci comme un outil culturel, scientifique et technique (Programme d'anglais 2005, p.4)* clarifie le statut et la portée de l'enseignement de la langue de Shakespeare. Ce n'est pas le cas du français dont l'enseignement est souvent circonspect et où l'interculturel est implicitement lourd d'appréhensions, de malentendus, souvent nourris de stéréotypes.

De l'avis de beaucoup de chercheurs algériens, le rapport à la langue française reste partagé entre deux volontés contradictoires, ayant deux aspects opposés, vacillant perpétuellement entre une langue de communication qu'il faut maîtriser pour s'en servir et la langue de l'ex colonisateur rappelant un passé colonial douloureux. Manifestement,

cette vision ambivalente de la langue française ne met pas parfois à l'aise son enseignement dans notre espace scolaire comparativement aux autres langues étrangères.

D. Morsly fait la synthèse de la manière suivante de l'attitude ambivalente à l'égard de la langue française : *‘Nous disons que l'attitude à l'égard de la langue française nous semble être le reflet d'un antagonisme profond entre deux forces : attraction et répulsion. Tout se passe en effet, comme si on voulait, à la fois dévaloriser la langue française, cette dévalorisation permettant de régler ses comptes avec elle et conditionnant par là même la promotion et la revalorisation de la langue nationale’* (D. Morsly, 1984 : 23). Nous disons, pour notre part, que le programme issu de la réforme tente, autant que faire se peut, de se défaire de cette ambivalence à l'égard de la langue française en se démarquant explicitement de la perspective exclusivement instrumentale et fonctionnelle de son enseignement et en optant pour une démarche interculturelle : *‘Familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle. L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix’*. (Programme de français, 2005 : 40). Notons que cet extrait tiré du programme est édifiant, à plus d'un titre, quant à sa portée culturelle et interculturelle.

Notons également que les concepteurs du programme issu de la réforme sont suffisamment explicites quant aux finalités de l'enseignement du FLE comparativement au programme précédant la réforme. Dans son préambule, le programme d'allemand place l'apprentissage des langues étrangères dans une optique essentiellement culturelle et interculturelle : *‘L'accès à la globalisation à travers les langues étrangères signifie aller vers un élargissement des horizons culturels par la découverte d'autres sociétés, d'autres façons de penser et d'agir. L'apprentissage des langues étrangères assure un échange solide et permanent avec les autres cultures. L'interculturalité y trouvera ainsi son sens’* (Programme d'allemand, 3<sup>ème</sup>as, 2007 : 93).

Comme nous pouvons le constater, le programme considère que l'aspect instrumental de la langue n'est plus d'actualité, désormais. Il ne peut, à lui seul, assurer la réussite de l'intercompréhension. Dissocier la langue de sa dimension culturelle revient à compliquer

l'E/A et à remettre en question l'enseignement interculturel. Avec son statut de 3<sup>ème</sup> langue étrangère, l'allemand ambitionne de partager davantage d'espace pédagogique avec les autres langues étrangères au sein de l'institution éducative algérienne.

Quant à sa finalité, "c'est une copie conforme à l'original de la finalité de la langue française". Le contenu intégral est reconduit tel quel, c'est-à-dire, une même rédaction pour toutes les langues étrangères enseignées dans notre institution éducative :

*"Sur un plan plus spécifique, l'enseignement de l'allemand doit permettre :*

- la sensibilisation aux technologies modernes de la communication*
- la familiarisation avec d'autres cultures pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle*
- l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix."* (Programme d'allemand, 3<sup>ème</sup>as, 2007 : 95). Inscrire la finalité de l'enseignement de toutes les langues étrangères au même diapason signifie implicitement que toutes les langues enseignées ont une réalité sociolinguistique commune au sein du corps social algérien tant dans la langue parlée que dans la langue écrite.

Il faut reconnaître, en toute objectivité, que toutes les langues étrangères enseignées à l'école demeurent confinées dans un espace exclusivement scolaire ou dans les établissements de formation, à l'exception du français qui est relativement omniprésent dans tous les espaces sociaux. Pour preuve, les programmes des langues étrangères anglais et allemand sont rédigés en langue française (Programme d'anglais, 3<sup>ème</sup>as 2006 : 54. Programme d'allemand, 3<sup>ème</sup>as, 2007 : 93).

Dans l'E/A des langues étrangères, le français est souvent utilisé pour traduire une difficulté lexicale rencontrée dans la langue cible. Les enseignants dispensent leurs leçons de langue étrangère, en faisant souvent recours à la langue française !

Nous devons reconnaître que les langues étrangères enseignées dans notre institution éducative ne partagent pas la même réalité sociolinguistique dans le corps social. C'est la raison pour laquelle, nous ne pouvons concevoir une finalité commune pour ces langues.

A ce propos, D. Morsly écrit : *''l'intégration de la langue française dans le paradigme des langues étrangères procède d'une volonté de renvoyer le français à un statut de langue étrangère et de le banaliser''* (D. Morsly, 1984 : 24).

Ce qui implique didactiquement que l'ambiguïté statutaire de la langue française est, en partie, responsable du déclin du niveau linguistique des apprenants. Le français instrumental, en usage, dans les années quatre vingt et dans les années quatre vingt dix jusqu'à ce qu'il soit emporté par la vague du communicatif, par opposition au français dit de culture, soupçonné de véhiculer des visées idéologiques insidieuses, a surtout servi d'échappatoire voire d'alibi pour l'éviction de la dimension culturelle en milieu scolaire.

Le nouveau programme issu de la réforme s'inscrit dans la continuité du cycle moyen où, selon leurs concepteurs, les apprenants sont censés maîtriser un savoir conformément à leur nouveau programme puisque les enseignants articulent leur apport pédagogique par rapport au pré requis des élèves. Ce nouveau programme *''accorde une place importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit de la présence de l'énonciateur dans son propre discours''* (Programme de 1<sup>ère</sup> as, 2005 : 28). Comme nous pouvons, encore, le noter, la réforme du programme est étayée par une explicitation d'une théorie linguistique servant de cadre de référence à l'E/A justifiant d'une part, la perspective linguistique dans laquelle s'inscrivent les réformateurs du programme, d'autre part, informant les enseignants, appelés à mettre en œuvre cette réforme, du bien fondé de cette option.

Dans une forme condensée, les concepteurs du programme pour l'enseignement secondaire font savoir qu'ils s'appuient sur *''le cognitivisme, une théorie considérant la langue non comme un savoir inerte mais comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer, en mobilisant toutes les ressources''* (programme de 1<sup>ère</sup> as, 2005 : 29). Dans une démarche constructiviste, l'apprenant, guidé par des questions, observe des documents, les met en relation, en tire des conclusions, qu'il va progressivement étoffer et diversifier. L'apport d'informations consiste donc seulement en la présentation de documents bien

choisis. Cet éclairage didactique accompagnant le programme comporte une visée informative inédite à l'intention des enseignants, partie prenante de toute réforme dans le secteur !

### 2.1.2 La réforme des manuels scolaires

Pénétrant dans tous les foyers, et en particulier dans ceux où le livre est absent, il devient un objet à la portée de tous, facteur d'insertion, véhicule d'une culture générale. Le manuel scolaire demeure, en dépit du "dérapage incontrôlé" de l'Internet dans tous les espaces sociaux, l'outil le plus prisé des enseignants, des élèves et des parents.

Dans le système éducatif français, le manuel scolaire dispose d'une définition légale, fixée par un décret. *"Sont ainsi considérés comme livres scolaires, les manuels et leur mode d'emploi, ainsi que les cahiers d'exercices et de travaux pratiques qui les complètent ou les ensembles de fiches qui s'y substituent régulièrement utilisés dans le cadre de l'enseignement primaire, secondaire et préparatoire, aux grandes écoles ainsi que des formations au brevet de technicien supérieur, et conçus pour répondre à un programme préalablement défini ou agréé par les ministres concernés"*. (Décret n°2004-922 du 31 août 2004). Ce qui lui confère un statut légal et le distingue des autres ouvrages parascolaires qui accompagnent l'élève dans les différents paliers de l'enseignement. C'est aussi une manière de délimiter les responsabilités de ses utilisateurs, notamment les enseignants qui doivent veiller à concrétiser les finalités du système éducatif à partir du contenu du manuel. Cette définition légale fait de lui, un ouvrage à prendre au sérieux, un document officiel d'une institution.

Conçu et produit par des spécialistes et conforme aux instructions officielles, le manuel scolaire est plus à même de rendre service aux équipes enseignantes, aux élèves, aux parents que des documents épars. Pour l'enseignant, le manuel scolaire établit une cohérence dans les apprentissages et une continuité dans le cursus, facilite le travail de préparation, consolide ses connaissances et élargit son champ didactique et culturel, attire son attention sur les obstacles que peuvent rencontrer les élèves.

Pour l'élève, le manuel lui permet de maîtriser son entrée dans les apprentissages et de concevoir des stratégies d'assimilation. C'est un instrument mis à sa disposition libérant son initiative, sa recherche de l'autonomie, en classe, comme chez lui, pour apprendre, réviser ou s'exercer. Encore faut-il l'utiliser à bon escient pour en tirer réellement profit.

Pour les parents, le manuel scolaire demeure une référence incontestable et garant de la réussite scolaire. Pour eux, l'établissement scolaire qui fonctionne bien est celui où le manuel scolaire est disponible pour l'ensemble des élèves. Ce caractère de "référence" est loin d'être anodin. Cela signifie pour la plupart des parents, même s'il y a lieu de relativiser pour certains, que tout ce qui est contenu dans un manuel a force de vérité, pour ne pas dire force de loi. Pour tous, le manuel scolaire est un outil de communication et un référent idéal à partir duquel l'enseignant et les parents pourront s'informer sur les progrès effectués par l'élève. Toute évaluation n'interposant pas le manuel scolaire dans la démarche perd, aux yeux des parents toute validité et toute crédibilité.

Quels sont les auteurs d'un manuel scolaire ?

Les auteurs des manuels scolaires sont, avant tout, des enseignants de la discipline, acteurs du "terrain". Des spécialistes, généralement des inspecteurs, des universitaires, des chercheurs peuvent également participer en tant qu'auteurs ou lecteurs critiques.

Dans notre pays, les membres de la commission nationale de réforme du système éducatif sont des enseignants de la discipline et des inspecteurs de l'éducation et de la formation, ayant à leur actif professionnel une longue expérience en matière de pratiques de classe et une culture pédagogique et didactique avérée. Les manuels de la réforme ont tous connu de nouvelles équipes d'auteurs.

Les auteurs de manuels peuvent choisir librement les contenus de support à l'E/A à condition de se conformer à l'esprit des programmes. C'est un symbole de leur liberté pédagogique. En général, ils sont souvent tributaires du contexte qui prévaut au moment du choix des contenus. Cependant, il est de leur responsabilité d'accorder une attention

constante à la rigueur des supports et à leur équilibre, de veiller à proposer un support d'enseignement objectif et neutre s'inscrivant dans une perspective d'universalité.

Le manuel, en tant qu'objet participant à la formation du citoyen, ne peut que souscrire à ce projet. Le manuel scolaire doit être conçu pour être utilisé partout et par tous. Il faut que tous ses usagers puissent se reconnaître dans les représentations de la société, dans ses principes de fonctionnement et dans les valeurs sous-jacentes à l'E/A qu'il véhicule.

Il doit refléter la société telle qu'elle est dans toute sa diversité et sa richesse.

De quelle manière concevoir la pluralité culturelle et en tenir compte dans un manuel ? Il est parfois difficile de concrétiser de tels objectifs dans la mesure où ce sont les programmes qui dictent les contenus. La pluralité ne s'exprime, bien entendu, que dans l'espace imparti, permis et encouragé par les programmes officiels. Or, ces derniers tardent parfois à tenir compte des dernières recherches ou à traiter des sujets dits sensibles. C'est dans les pays développés où les citoyens semblent jouir de grandes libertés individuelles que les tabous scolaires prennent naissance et subissent une sorte de censure didactique souvent inconsciente, ce que G. Zarate qualifie de *"conformité culturelle"* à un public scolaire.

Ainsi, en France, ce n'est qu'en 2001 que les programmes de lycée portent une attention particulière à l'exclusion des femmes de la vie politique et à la difficile abolition de l'esclavage. Ce n'est qu'une année plus tard, c'est-à-dire, en 2002, que l'histoire des mémoires entre dans un programme scolaire français ! Il est parfois difficile d'évoquer la dimension culturelle parce que les débats sont trop actuels, houleux ou douloureux. Le regard porté sur cette dimension dans les ouvrages scolaires varie fortement en fonction de l'actualité, de l'histoire que partagent en commun les pays retenus dans l'E/A.

Un discours révélateur des enjeux politiques du manuel scolaire a été suscité par la loi du 25 février 2005 et notamment par le deuxième alinéa de l'article 1 stipulant que : *"Les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer,*

## La pluralité culturelle en milieu scolaire : questions et cadrage théorique

---

notamment en Afrique du nord et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit'' (Loi du 25 février 2005, article 1, deuxième alinéa). En milieu scolaire, ce discours officiel ne fait que consolider une vision ethnocentrique, déjà présente dans les manuels classiques français. L'euphémisme ''présence française'' masque une réalité amère, conflictuelle et souvent violente dans le regard de l'Autre. Cette couverture légale n'est-elle pas la pièce à conviction que le manuel scolaire est instrumentalisé par le politique avec un parti pris flagrant, alors que les manuels scolaires ont pour vocation d'échapper à la politique pour préserver un message neutre et réfléchi sur les composantes de l'identité nationale : *"L'écriture d'une mémoire partagée est l'antidote à la méconnaissance et aux préjugés pourvoyeurs de xénophobie, et permet de nommer les points aveugles de l'actualité. Sur cette effervescence, les manuels scolaires restent muets"*. (G. Zarate, 2008 : 8). Certainement, seule une vérité consensuelle commune constituera un véritable rempart contre toute forme de conflit entre les peuples. Les manuels seront là pour apaiser et représenter favorablement, sans parti pris, sans idées préconçues, les cultures étrangères dans les objets d'étude de l'E/A.

Le défi interculturel est de s'ouvrir aux autres sans parti pris, de mettre en avant l'altérité qui est le meilleur outil de formation de l'esprit que se doit de revendiquer tout instrument pédagogique ayant pour but la formation du citoyen. *"L'éducation interculturelle, selon l'expression de Camilleri, consiste essentiellement à acquérir une compétence culturelle qui suppose que l'on prenne au sérieux la culture des autres et que l'on soit conceptuellement équipé pour y trouver un sens et pour percevoir les dimensions culturelles dans une dynamique économique, sociale et politique donnée"* (Camilleri, 1998). Le meilleur présent que l'on offre à l'Autre, c'est de lui faire sentir qu'il existe à nos yeux, qu'il est un partenaire égal, qu'il est sans doute différent, ne partageant pas souvent les mêmes valeurs, qu'il a droit à cette différence et qu'il mérite respect et considération dans cette diversité humaine.

La réforme des manuels scolaires de FLE devrait permettre d'identifier une infrastructure culturelle propre à tous ceux qui bénéficient de cet enseignement. En effet, le manuel stabilise les fondements d'une culture qu'on partage ou non son contenu, il est au moins

indispensable de le connaître un peu plus en détail. En ce sens, le manuel forme certainement la plate-forme culturelle de ceux qui l'ont étudié, la base de référence par rapport à laquelle tous se déterminent comme appartenance culturelle.

Un exercice de français visant une compétence linguistique de l'apprenant au moyen d'un support "maman fait la vaisselle, papa lit le journal" révèle, en effet, l'ampleur et la ténacité des idées reçues. Mais derrière cet exemple, un peu caricatural et classique, dans le choix des mots, des documents, et des questions, c'est tout le respect des diversités culturelles ethniques, politiques, ainsi que le juste équilibre qui sont en jeu.

Les manuels de FLE, qui se sont succédé avant le processus de réforme du système éducatif et la nouvelle politique linguistique initiée à la fin des années quatre vingt dix, se sont tous inscrits dans une approche instrumentale et fonctionnelle s'appuyant sur un discours didactique ayant pour objectifs de faire naître chez l'apprenant algérien le réflexe linguistique qui lui faisait tant défaut. Tout semble se focaliser sur l'aspect morphosyntaxique : les concours de recrutement du personnel pédagogique, les examens professionnels de la corporation, les journées pédagogiques de perfectionnement organisées par l'inspection générale à des fins formatives du corps enseignant, l'évaluation des séquences pédagogiques...

Ce qui vient à l'esprit spontanément quand on parle d'un manuel de FLE, c'est souvent une allusion à son contenu linguistique qui sert de support aux fonctions langagières éludant la question culturelle. Pendant longtemps, l'enseignement de la langue française avait un statut ambigu dans l'espace scolaire algérien. Son enseignement a été de tout temps problématique : la langue étant considérée complaisamment comme un simple vecteur de la science et de la technologie, les marques culturelles sont souvent masquées. De ce fait, le public scolaire qui n'avait que son manuel comme moyen d'accès à la culture de l'Autre dans son aspect pluridimensionnel culturel, historique, social et

économique, se retrouve, à son corps défendant, frustré d'une éducation à un regard interculturel.

Dans leur avant-propos, les auteurs des manuels de FLE des années 90 restent muets sur ce regard interculturel et ne font aucune allusion à la notion d'altérité :

*''Si vous parvenez à la maîtrise des principes de cohérence textuelle et des différentes formes de programmation de l'information et partant, des différentes techniques d'écriture, en somme, si vous parvenez à intégrer tout ce qui constitue la grammaire de texte, alors vous serez armés pour lire et écrire en fonction des projets cohérents. Vous acquerez l'autonomie indispensable qui vous garantira le succès au-delà de vos études secondaires'' (Manuel de 3<sup>ème</sup>as, édition 1990/1991 : 3).*

Le guide du professeur accompagnant ce même manuel traduit fidèlement l'option instrumentale et ne propose aucun traitement méthodologique des faits culturels de support à l'E/A. Les auteurs de cet outil didactique sont très explicites :

*''L'ensemble des activités vise à développer l'autonomie de l'élève et à lui faire acquérir une compétence textuelle (...) Des activités de lecture visant la compréhension de textes relevant de différents types de discours'' (guide du professeur, 3<sup>ème</sup>as, 1990/1991 : 3).* Il est pertinent de relever que c'est la même équipe d'auteurs qui est à l'origine de l'élaboration des deux générations des manuels de la 3<sup>ème</sup>as de l'édition 1990/1991 et de celle de 2004/2005. Tributaire d'un programme et d'un contexte, le manuel de 3<sup>ème</sup>as, édition 1990/1991 aura servi durant plus d'une décennie résistant farouchement aux différents réaménagements du programme de l'enseignement secondaire malgré ''sa péremption'' eu égard au nouveau contexte international caractérisé par la globalisation et la mondialisation des échanges.

Notre constat premier est que le manuel des années 90 ne semble pas suivre l'évolution des choses ! Le manuel de FLE pour toutes les filières de 3<sup>ème</sup>as, édition 2004/2005, produit de la réforme, ne sera utilisé que durant trois ans puisqu'il sera définitivement remplacé par le nouveau manuel en usage depuis l'année scolaire 2007/2008. Selon ses auteurs, notamment dans leur avant-propos précisent que *''le manuel a fait l'objet d'une révision dont l'objectif est : d'adapter les contenus au programme en vigueur, d'actualiser les supports,*

## La pluralité culturelle en milieu scolaire : questions et cadrage théorique

---

*de préparer l'élève à l'épreuve du baccalauréat*'' (Manuel de 3<sup>ème</sup>as, édition 2004/2005 : 3). Etonnant par sa courte longévité par rapport au manuel antérieur, ses auteurs semblent s'inscrire dans une perspective d'adaptation au programme et non dans les nouvelles finalités de la réforme du système éducatif. Tout porte à penser finalement, que son retrait définitif de la scène scolaire et son remplacement, trois ans plus tard, par un autre justifie qu'il ne remplit plus ses fonctions, voire considéré comme un produit désuet.

Le manuel de FLE de 1<sup>ère</sup>as, édition 2005/2006, conçu pour les filières scientifiques et technologiques est logé à la même enseigne : il compte à son actif deux années scolaires, avant son enterrement définitif au profit du manuel des classes de lettres qui va servir de support à toutes les filières de 1<sup>ère</sup>as à partir de l'année scolaire 2008/2009. Ainsi, le manuel de 1<sup>ère</sup>as/lettres, édition 2005/2006 devient le manuel unique de FLE pour toutes les filières de 1<sup>ère</sup> année secondaire. Les raisons de ce retrait ne sont pas encore justifiées par qui de droit. Ses auteurs, un inspecteur de l'éducation et de la formation, deux professeurs d'enseignement secondaire n'ont pas, de prime abord, jugé utile d'introduire un avant-propos susceptible d'explicitier les attentes pédagogiques de leur produit comme il est de coutume de le faire dans toute conception scolaire.

La première page du manuel qui "fait office" d'avant-propos s'adresse exclusivement aux élèves en leur présentant le sommaire introduit par une expression "*Que trouveras-tu dans ton livre ?* (Manuel de 1<sup>ère</sup>as scientifique et technologique, 2005/2006 : 3) qui semble rapprocher les auteurs aux élèves. En revanche, les auteurs du manuel de 1<sup>ère</sup>as/lettres trouvent que le pronom "tu" s'emploie pour s'adresser à un enfant ce qui justifie l'emploi de "vous" : "*Vous avez sans doute remarqué que l'on ne s'adresse pas à vous en disant "tu" parce que nous considérons que vous n'êtes plus un(e) un enfant. Vous êtes en voie de devenir un(e) adulte responsable.*" (Manuel de 1<sup>ère</sup> as/lettres, 2005/2006 : 2). Pour notre part, nous nous interrogeons sur cette spéculation pronominale quant à sa portée motivationnelle, en milieu scolaire, sur les destinataires ! Malgré une thématique riche et variée et une finalité explicite dans le programme issu de la réforme, les auteurs de ce même manuel semblent se focaliser sur

l'entité linguistique et se démarquer discrètement du support culturel : *“Il favorisera votre apprentissage de la langue par des activités d'expression orale et écrite dans le cadre de projets didactiques. Ces activités visent à décloisonner les divers aspects à prendre en charge pour cet apprentissage : la grammaire (lexique, syntaxe). L'organisation des textes et les contraintes liées aux situations de communication”* (Manuel de 1<sup>ère</sup>as/lettres, 2005/2006 : 2).

Cet état des lieux montre clairement l'instabilité du manuel scolaire dans notre système éducatif. Cette même instabilité nous incite à nous interroger sur les critères qui président à la validité d'un contenu d'un manuel dans le temps dans notre système éducatif.

Faut-il indiquer une date de péremption d'un manuel scolaire lors de son édition ? Au-delà de la question de savoir si un manuel scolaire comporte une durée d'usage valide dans un temps imparti, ce constat pose le problème de la longévité des manuels scolaires conçus pour traduire les finalités de l'enseignement d'une langue étrangère auquel tant les auteurs que les évaluateurs doivent se montrer extrêmement méticuleux.

Le manuel de FLE de 2<sup>ème</sup>as, édition 2006/2007 conçu pour toutes les filières est très explicite, de prime abord, au sujet de la prise en charge pédagogique du volet culturel. Ses auteurs, une équipe constituée de deux inspecteurs de l'éducation et de la formation et d'un professeur de l'enseignement secondaire, s'expriment sans ambages sur les attentes pédagogiques dans l'avant-propos du manuel : *“Cet ensemble d'activités se déroule dans des séquences d'apprentissages intégrées dans des projets didactiques dont la thématique vise les savoirs civilisationnels. Elle se justifie par le fait que l'apprenant est invité à une réflexion sur les problèmes de la citoyenneté et des mutations que nous réserve le monde de demain.”* (Manuel de 2<sup>ème</sup>as, édition 2006/2007 : 4). Le lexique utilisé par les auteurs tels *“civilisationnels, citoyenneté, mutation, monde de demain”* illustre fidèlement la vision interculturelle de ce nouveau manuel issu de la réforme, une traduction des finalités en bonne et due forme, en somme.

Quant au manuel de 3<sup>ème</sup>as, en usage pour toutes les filières de l'enseignement secondaire, il a la particularité, contrairement aux précédents, d'intégrer une pluralité culturelle où *“l'histoire des mémoires”* relative à la période coloniale est remarquablement présente

cohabitant avec d'autres cultures et la culture universelle au niveau thématique. Une plongée préliminaire dans cet ouvrage scolaire présente à son usager, une culture nationale occupant un espace important, et venant indubitablement traduire la finalité de l'enseignement de la langue française annoncée dans le nouveau programme de la réforme. Selon leurs auteurs, une équipe formée de trois membres, tous exerçant la fonction d'inspecteur d'éducation, l'initiation à l'interculturel est partie intégrante des attentes pédagogiques : *''Cet ensemble d'activités se déroule dans des séquences d'apprentissage intégrées dans des projets didactiques. Par l'étude des textes proposés et les activités écrites ou orales, l'élève est mené vers la compréhension des enjeux du discours et des procédés utilisés dans ce sens.''*

*(Manuel de 3<sup>ème</sup> as, édition 2007/2008 : 5)* Il faut reconnaître, objectivement, que les choses ont évolué d'une façon spectaculaire depuis l'année 2000 grâce à une nouvelle politique linguistique encourageant l'enseignement des langues étrangères, et notamment la langue française et nous assistons à une ouverture sur l'altérité dans les nouveaux programmes de la réforme car *''l'école ne peut plus fonctionner en vase-clos. Cet état de fait nous interpelle sur notre conception de l'école et nous oblige à nous interroger sur nos objectifs et sur nos pratiques''* (Programme de FLE, 1<sup>ère</sup> as, 2005/2006).

Autrement dit, l'école algérienne, comme celle des autres pays, est obligée de contenir une nouvelle donne incarnée dans ce raz-de-marais de la mondialisation qui impose à tous, un rythme difficile à suivre. C'est la raison pour laquelle la réforme de l'école algérienne, garante de l'éducation citoyenne, devient une urgence incontournable.

La participation du Président de la République Abdelaziz Bouteflika au sommet de la francophonie qui s'est déroulée au Québec du 17 au 19 octobre 2008, annoncée par la presse algérienne est un signe d'ouverture sur les cultures francophones : *''L'Algérie occupe, jusqu'à présent, un poste d'observateur dans cette organisation. L'adhésion de l'Algérie à cette organisation est plus que souhaitée par plusieurs pays, à leur tête la France. Au vu de l'importance de sa population, l'Algérie est considérée comme étant le deuxième pays francophone au monde, après la France, explique-t-on pour signifier la place importante de ce pays dans cette organisation francophone.''* (Abi M, Le Jeune Indépendant du mercredi 9 octobre 2008 : 3).

### 2.1.3 La réforme méthodologique du FLE dans les pratiques de classe

Mettons en exergue que le système éducatif algérien a opté pour une méthodologie que l'on appelle communément "l'approche par compétences" dans tous ses paliers et dans toutes ses filières. Le système éducatif a choisi cette méthodologie pour sa réforme.

Qu'est-ce que l'approche par compétences ?

L'approche par compétences implique directement l'élève dans une situation qui lui permet de saisir le sens et l'utilité de ce qu'il doit apprendre. Proposée par le ministère de l'éducation nationale, elle est la base pédagogique de toutes les actions d'enseignement de la nouvelle réforme. Par cette approche, conçue à partir de diverses recherches et expériences éducatives, le champ d'implication et d'action de l'élève devient le souci majeur de son apprentissage. Pour réussir son feed-back, l'élève doit agir en fonction de situations qui sont déterminées par l'enseignant et qui contiennent les connaissances que l'élève doit acquérir. C'est un regard méthodologique inédit où agir signifie s'impliquer personnellement dans des situations complexes imposant la réflexion, l'analyse, l'interprétation, l'anticipation, la décision, la régulation, la négociation.

Un tel champ d'implication et d'action ne se satisfait pas d'adresse manuelle ou intellectuelle. Il exige des savoirs, mais ils ne sont pertinents que s'ils sont disponibles et mobilisables à bon escient, au bon moment. L'approche par compétences affirme que ce n'est pas suffisant, que *"sans tourner le dos aux savoirs"* (Perrenoud, 1999 c) *sans nier qu'il y ait d'autres raisons de savoir"* (Perrenoud, 1999 b), il importe de relier les savoirs à des situations dans lesquelles ils permettent d'agir, au-delà de l'école car *"la compétence ne peut fonctionner 'à vide', en dehors de tout acte qui ne se limite pas à l'exprimer mais qui la fait exister"* (Le Boterf, 1994 : 16). Une approche par compétences indique la place des savoirs, savants ou non, dans l'action : ils constituent des ressources, souvent déterminantes, pour identifier et résoudre des problèmes, préparer et prendre des décisions. Ils ne valent que s'ils sont disponibles au bon moment et parviennent à "entrer en phase" avec la situation. *"Prenons un exemple : pour optimiser l'alimentation d'un athlète de haut niveau avant, pendant et après la compétition, il faut des connaissances de physique, de chimie, de bio physiologie, de diététique. Détachées*

## La pluralité culturelle en milieu scolaire : questions et cadrage théorique

---

*les unes des autres, ces connaissances des savoirs scolaires ne sont ni théoriques ni pratiques'' (Astolfi, 1992).*

La formation de compétence exige ''une tête bien faite et non une tête bien pleine'' pour passer d'une logique d'enseignement à une logique d'entraînement sur la base d'un postulat assez simple : *''les compétences se construisent en s'exerçant face à des situations d'emblée complexes. Il s'agit d'apprendre, en le faisant, à faire ce qu'on ne sait pas faire'' (P. Meirieu, 1996).* Pour aller dans ce sens, il importe de montrer que, loin de tourner le dos aux savoirs, l'approche par compétences leur attribue des fortifiants nouveaux, en les attachant à des pratiques sociales, à des situations problématiques, à des complications intempestives, à des projets, à un mode de penser et d'agir finalement. Dans cette optique, elle peut, sans s'attaquer à toutes les causes de l'échec scolaire prétendre, au moins, traiter de façon avérée de la question du rapport au savoir et du sens du travail scolaire. Mais cela ne va pas sans interroger le rapport au savoir des enseignants et le sens de leur propre travail dans tout le projet de société auquel tout le corps social doit se souscrire.

Pourquoi la réforme du FLE en cours opte-t-elle pour cette approche ?

La question mérite amplement d'être posée dans la mesure où l'approche en usage n'a pas réussi à réduire les obstacles pédagogiques que rencontre l'apprenant dans ses œuvres.

L'approche par compétences constitue dans le courant pédagogique actuel une réponse provisoire à l'échec scolaire. Il faut reconnaître que ce qui est appris par les élèves, durant une année, est oublié quelques années plus tard. L'élève se trouve alors dans une situation où il a perdu ses acquis et prend du retard sur le rythme imposé par les programmes. Une des principales causes de cet échec est certainement l'approche pédagogique utilisée.

En effet, l'enseignement par objectifs morcelait les connaissances qui étaient distribuées par ''petites doses homéopathiques''. Chaque bouchée digérée faisant place à de nouvelles, l'élève n'arrêtait pas d'apprendre de nouvelles choses, sans toutefois saisir leur utilité. L'approche par objectifs des programmes d'éducation des années 80 consistait

essentiellement à découper les connaissances en morceaux. Ainsi, savoir lire se découpait en une multitude de petites choses à réaliser. Cette façon de mettre la main à la pâte ne permettait pas à l'élève de comprendre concrètement ce qui est attendu de lui comme lecteur. Il ne voyait pas nécessairement l'intérêt de ce que lui était enseigné. Et le temps faisant son œuvre, ce qui n'est pas utile est vite oublié.

L'approche par compétences est proposée pour contrecarrer l'instabilité et l'émiettement des apprentissages. Une fois que l'élève saisit ce qui est enseigné, l'enseignant le place dans des situations similaires afin de faciliter l'utilisation de ses connaissances dans divers contextes, une sorte de réemploi et variantes, et de lui permettre de mieux les assimiler. Par exemple, pour aider à l'intégration des connaissances en morphosyntaxe, l'enseignant dispose de situations où l'élève doit utiliser les règles morphosyntaxiques pour corriger les textes de ses compagnons, vérifier sa propre rédaction, expliquer les principes de fonctionnement à certains camarades qui n'ont pas tout assimilé. Toutes ces actions favorisent l'intégration et luttent contre l'omission et l'oubli. Lorsque l'élève aura l'opportunité pour réutiliser ce qu'il a appris, il n'est plus un débutant pour le faire. Ainsi, il sera plus facile d'apprendre, puisque les nouvelles connaissances s'incorporeront à celles déjà développées.

Comment fonctionnent les manuels scolaires dans cette nouvelle approche ?

L'approche par compétences propose une nouvelle démarche méthodologique qui facilite les apprentissages et aide les élèves à réutiliser ce qu'ils savent pour l'intégrer dans celui déjà étendu, qui doit transparaître dans les nouveaux manuels issus de la réforme à partir desquels l'enseignant est appelé à enseigner d'une autre manière parce que l'approche par compétences est autre manière d'enseigner :

- Avant le cours, l'enseignant choisit ce qui devra être appris. Il envisage les situations qui vont permettre aux élèves d'apprendre. Il détermine les actes qu'ils devront concrétiser pour obtenir les résultats escomptés.

-Durant le cours, l'enseignant accompagne les élèves, c'est-à-dire qu'il favorise leur mise en action. Il s'assure que tous assimilent ce qui est attendu en fin de processus, même s'il y a lieu de relativiser pour certains d'entre eux. Tout au long du parcours, il s'implique dans la prise de conscience de leurs actes et des résultats auxquels ils sont parvenus. Il les guide dans le réemploi et variantes de leur manière de faire ou les aide à agir différemment. De façon graduelle, par les actions et la réflexion suscitées par l'enseignant, les connaissances s'éclaircissent et prennent forme.

Avant, on mettait les apprenants dans une situation de communication définie pour développer leur compétence communicative, maintenant on attend des apprenants qu'ils soient créatifs, inventifs et qu'ils réalisent des actions durant le cours. Alors, l'élève animé de curiosité, éprouve le besoin de connaître davantage. En éducation, on a longtemps accordé aux manuels scolaires une place prépondérante dans l'apprentissage et la réussite des élèves bien que le manuel ne soit plus aujourd'hui la seule source pour apprendre. Le nouveau manuel issu de la réforme doit favoriser l'agir et la réflexion des élèves et propose les savoirs appropriés à leur développement.

Dans cette perspective, l'objectif de l'E/A est de former des individus autonomes, mais aussi des citoyens créatifs, responsables, actifs et solidaires. L'option pour une telle méthodologie est un indice certain d'ouverture du champ scolaire puisqu'il s'agit de transférer le savoir scolaire acquis vers des destinations sociales diverses.

### **Chapitre III : La dimension culturelle dans l'espace scolaire**

#### **Introduction**

D'un point de vue épistémologique, le champ définitoire de la notion de civilisation ou celle de culture a été, de tout temps, sujet à controverse. En fait, il s'agit d'une notion hautement problématique, d'approche extrêmement épineuse impliquant, consciemment ou non, des charges affectives relatives et souvent instables. Désormais, il s'agira d'une perception plurielle où chaque peuple trouve une part de lui-même.

D'un point de vue diachronique, elle a reçu, notamment dans les sciences humaines et sociales, des acceptions différentes. Dans ce contexte, R. Linton souligne que *“l'homme, tout au long de son histoire, n'a eu qu'une conscience vague de l'existence de la culture, et cette conscience, il ne l'a due qu'aux contrastes entre les coutumes de sa propre société et celles des autres sociétés que le hasard lui a fait rencontrer. Etre capable de voir sa propre culture dans son ensemble, d'en évaluer les modèles et d'en apprécier les implications exige un niveau d'objectivité rarement atteint s'il ne l'a jamais été”* (R. Linton, 1967 : 111) tout en reconnaissant explicitement le caractère problématique de la notion de culture, de sa perception évasive et fugace et qu'il est toujours difficile de se la définir d'une manière objective.

L'UNESCO donne la définition suivante de la culture : *“La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. (Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982).* Comme nous pouvons le noter, cette définition tente de baliser le concept dans son sens le plus étendu. C'est le discours d'une institution internationale qui semble s'inscrire dans une perspective universelle, exhortant à une nouvelle vision du monde et s'opposant implicitement à toute forme d'ethnocentrisme. Cependant, la pluralité de définitions de la notion de culture traduit manifestement sa complexité dans les différentes théories traitant de l'homme en rapport avec ses semblables. Une liste de définitions du concept, qui n'est pas du tout exhaustive, a comporté plus de deux cents définitions différentes, présentée, en 1952, par Alfred Kroeber et Clyde Kluckhohn dans leur livre *Culture: a critical review of concepts and definitions*.

En langue française, ce que nous appelons communément aujourd'hui *“la culture générale”* d'une personne ou d'un apprenant remonte à la seule définition qu'attribue le

## La pluralité culturelle en milieu scolaire : questions et cadrage théorique

---

*Dictionnaire national de Bescherelle*, en 1862, au concept de culture, désignant tout d'abord "l'ensemble des connaissances générales d'un individu".

Une seconde signification du concept est venue étendre son champ sémantique à tout le corps social, en plus de la conception individuelle habituelle. La définition devient dans le *Petit Larousse* des années quatre vingt, en plus de la désignation initiale, une conception collective, selon laquelle la culture signifie : "l'ensemble des structures sociales, religieuses, etc., des manifestations intellectuelles, artistiques, etc., qui caractérisent une société" (*Petit Larousse*, 1980).

Le dictionnaire actuel de l'éducation définit la culture comme "un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations" (*Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, 1988). Ce qui implique que l'usage du même terme pour désigner la première ou la seconde acception est souvent problématique eu égard au contexte de leur emploi. Cependant, les dictionnaires actuels de langue française de toutes les maisons d'édition, s'inspirant indubitablement des classiques, se réfèrent toujours aux deux définitions.

Ce qu'il faut retenir, par conséquent, c'est qu'il y a en ce moment, deux acceptions distinctes pour la notion de culture dont la composante dynamique apporte l'éclairage pertinent qui consolide leur différence. Au plan individuel, cette notion implique l'ensemble des connaissances acquises par un membre d'une communauté au contact de ses pairs et de l'univers dans lequel il évolue, son instruction, son savoir d'un être humain. C'est une culture, par essence, diachronique. Au plan collectif, c'est une forme d'institution sociale qui constitue une unité stabilisatrice d'identités, des repères conventionnels préalables et de valeurs. Elle est, par essence, synchronique.

Galisson/Coste abordant le concept de civilisation dans leur dictionnaire de didactique des langues en 1976, en lui répertoriant un certain nombre de définitions répondent implicitement à une préoccupation pédagogique exprimée par les enseignants de l'époque face à l'élasticité et à l'ambiguïté du concept, notamment en milieu scolaire :

## La pluralité culturelle en milieu scolaire : questions et cadrage théorique

---

1) Ensemble supposé cohérent des règles de conduites, des croyances, des techniques matérielles et intellectuelles caractéristiques d'un ensemble social (H. Mendras)

2) Ensemble des phénomènes sociaux communs à une grande société ou à un groupe de sociétés (Petit Robert)

3) Ensemble des attitudes, des visions du monde et des traits spécifiques de civilisation qui confère à un peuple particulier sa place "originale" dans l'univers (Ed. Sapir)

4) Configuration des comportements "appris" et de leurs résultats dont les éléments composants sont "partagés" et transmis par les membres d'une société donnée (R. Linton)

5) Systèmes implicites et explicites de comportements "appris" et "transmis par symboles y compris leur solidification en artefacts constituent le sceau distinctif de groupes humains (Cl. Kluckohn) (Dictionnaire de didactique des langues, Galisson/Coste. 1976).

Ces définitions qui demeurent, de notre point de vue, toujours d'actualité et le seront certainement dans les démarches prospectives, devraient permettre par leurs différences et leurs ressemblances, une prise de conscience plus nette de cette difficulté. Cet éclairage didactique qui n'est pas des moindres, il faut le reconnaître, pour un souci pédagogique d'une telle ampleur s'inscrit dans le même champ d'intervention d'auteurs didacticiens qui continuent de s'intéresser à cette dimension dans l'espace scolaire où figurent :

-Reboulet avec son ouvrage écrit en 1973 '*L'enseignement de la civilisation française*',  
-Beacco et Lieutaud '*Mœurs et mythes*' (1985 puis 1993), Rey '*Civilisation et communication*' (1983)

-Porcher '*La Civilisation*' (1986a) *Cultures, culture...* (1996),

-Zarate '*enseigner une culture étrangère* (1986), '*Représentations de l'étranger et didactique des langues*' (1993),

-Hall '*La dimension cachée*' (1978),

-Todorov '*Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*' (1992)

...et la liste n'est pas exhaustive. Nous ne pouvons passer sous silence la contribution de certaines grandes figures telles Debyser, De Carlo, Daniel Coste, Robert Galisson, Martine Pretceille, J.M Moura, L. Porcher ... dans ce même domaine. Pour le cadrage théorique de notre problématique, l'ouvrage de Jean-Claude Beacco '*Les dimensions culturelles des enseignements de langue*' constitue, indubitablement, l'outil conceptuel le plus adéquat à ce type de recherche.

### 3.1 Quelques perspectives sur la notion de culture en milieu scolaire

Compte tenu de la polysémie constitutive de ce concept clé dont la définition implique, souvent, un enjeu intellectuel et social, et non une simple consultation lexicographique faite par l'utilisateur d'une langue, bon nombre d'auteurs de manuels de langue, dans leurs préfaces, éludent, volontairement ou non, les préoccupations pédagogiques relatives à la question culturelle. Une interprétation claire et suffisamment explicite de ce que l'on entend par 'civilisation' ou 'culture' et traduite dans des contenus adéquats, a toujours fait défaut dans les enseignements de langue, et en particulier, lorsqu'il s'agit d'enseigner une langue étrangère avec un passé relativement encombrant, à un public étranger disposant préalablement de représentations inconscientes à l'égard de la langue enseignée. Pour le public scolaire français, à titre d'exemple, l'invasion nazie est toujours associée à des représentations stéréotypées que le discours diplomatique bilatéral tente d'effacer à jamais des mémoires de toutes les générations et d'apporter les correctifs appropriés.

*Pour G. Zarate, "la mise en place d'un Office franco-allemand pour la jeunesse retissant, de façon volontariste, un lien national et social positif entre les deux nations, qui se traduit aussi par la volonté d'affronter dans les manuels scolaires l'histoire tragique et par l'écriture concertée des historiens des deux bords est une initiative qui mérite amplement d'être exposée et de faire l'objet d'une large diffusion parce qu'elle brise un tabou et montre la voie d'acheminement d'une réconciliation souhaitée par la société française et la société allemande. Il faut également mettre en exergue que c'est le couple franco-allemand qui a fait avancer la machine européenne. A côté de toutes les institutions qui ont été créées, il en est une qui fait beaucoup pour entretenir un bon climat de cordialité entre les deux vieux ennemis : c'est la chaîne ARTE qui produit des émissions dans un esprit d'impartialité et d'équilibre au service du rapprochement de deux peuples. Que ce soit dans la fiction, le reportage ou la variété, la parité est respectée et chacun y trouve son compte dans un climat de complicité et d'amitié entre deux peuples, naguère farouchement opposés" (G. Zarate, 2008 : 7-8).*

Une initiative saine et constructive qui a amplement le mérite d'être citée et encouragée dans l'unique but d'apaiser les esprits et d'apporter les correctifs nécessaires pour de meilleures représentations des peuples impliqués, malgré eux, dans des passés douloureux. Le manuel scolaire peut contribuer grandement à revoir le principe de fonctionnement des mécanismes perceptuels des apprenants. La difficulté à cerner la

notion de culture puisqu'elle figure au nombre *''des dix grandes notions de la sociologie''* (J. Caseneuve, 1976), justifie vraisemblablement sa complexité par le fait que *''culture''* a fait l'objet d'étude de beaucoup de disciplines relevant des sciences humaines et sociales, notamment la philosophie, la sociologie, et l'anthropologie avec ses différentes ramifications. Ces mêmes disciplines n'ont pas réussi à s'unir autour d'un même champ sémantique.

Depuis deux siècles, dans de nombreux pays, les notions de *''civilisation''* et de *''culture''* sont l'objet d'interprétations diverses de la part de l'élite intellectuelle, notamment les historiens, les philosophes et les sociologues. Tout en reconnaissant la pluralité de sens que peut prendre le terme *''culture''*, pour ne citer que lui, comme exemple, afin de délimiter cette pluralité sémantique, C. Clanet affirme également vouloir utiliser la perspective ethno psychologique susceptible de réduire l'inter pénétrabilité du concept et son étendue dans les sciences humaines : *''La culture comme rapport particulier au monde, avec ses normes, ses valeurs, éventuellement ses modes de vie, sa langue, ses rites...etc. que le groupe transmet et qui sont constitutives de son identité culturelle. Et encore, la culture comme ''vision du monde'', comme univers de significations particulier à un groupe donné, le sens qu'il donne aux choses, les croyances auxquelles il adhère, qui le situent dans une telle communauté interculturelle''*. (C. Clanet, 1990). Une telle conception de la culture, comme nous pouvons le remarquer où le groupe ethnique est central, consiste à la regarder comme formée de quatre éléments indissociables qui sont transmis de génération en génération à savoir les valeurs, les normes, les institutions et les artefacts.

Depuis plus d'une vingtaine d'années, de *''Debyser (1975) à De Carlo''* (1998) (Cité par J.C Beacco, 2000, 22), le champ lexical possible de *''civilisation''* ou de *''culture''* est devenu partie intégrante du discours didactique des cultures, un passage obligé par lequel passe le processus de communication avec ses différentes composantes. Dans l'enseignement des langues, il est communément admis que la notion de culture est comprise comme l'ensemble de caractéristiques propres à une société donnée parce que cette acception se trouve directement impliquée dans chaque système linguistique, sens

que le professeur de langue utilise, constamment, pour témoigner de la volonté de considérer toutes les sociétés humaines, dans le temps et dans l'espace, avec un égal intérêt, chacune un sujet d'étude à part entière. Mais c'est encore au terme de civilisation qui ne satisfait presque personne, qu'on a généralement recours pour dénoter culture.

Pour notre part, nous essayerons de nous référer aux acceptions communément admises en didactique des langues et des cultures afin de faciliter l'identification de la nature exacte des choix didactiques indispensables à nos différents axes de recherche. Il y a lieu, par conséquent, de bien définir les notions de "culture en contexte scolaire", "culture nationale", "culture étrangère", "culturelle universelle" pour les besoins de notre problématique. Ces types de formulations font partie de notre champ de recherche et, par voie de conséquence, commandent toute la configuration méthodologique et analytique de ce travail de recherche.

### 3.1.1 Notion de culture/civilisation en contexte scolaire

Apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture. *"Le cours de langue est donc une opportunité idéale pour l'apprenant de se construire une "compétence interculturelle" (M. Abdallah Pretceille, 1996), compétence qui demande une implication personnelle et qui dépasse le cadre strict d'un enseignement de type fonctionnel en partant du principe que tout fait culturel est relatif au contexte dans lequel il émerge et ne peut plus, avec la même intensité qu'autrefois, apparaître comme trait caractéristique propre à un groupe d'individus donné. Par analogie avec la linguistique de l'énonciation où les faits linguistiques sont pris en charge dans les conditions et les circonstances de leur production, dès lors, plus que d'enseigner des contenus culturels, "il s'agit de proposer à l'apprenant de découvrir la culture en situation et, surtout, de lui permettre de se préparer à rencontrer et à communiquer avec l'autre". (M. A. Pretceille et L. Porcher, 1996).* Nous sommes parfaitement conscient du fait que la perspective culturelle dans la didactique des langues est encore marginale, et si elle intéresse, elle demeure néanmoins sans véritable légitimité malgré la contribution de nombreux didacticiens de haut rang pour sa réhabilitation dans l'espace scolaire, et c'est dans cette voie que nous nous situons aussi. Nous partons du constat que

parmi les compétences sollicitées, au risque de nous répéter, la compétence culturelle demeure le parent pauvre dans la hiérarchie des compétences dans la classe de langue étrangère d'une manière générale.

L'enseignement culturel qui ne fait pas partie de la culture didactique des enseignants et de toute la corporation éducative, ne semble, à première vue, intéresser personne. Les journées pédagogiques auxquelles le corps pédagogique prend part, dans le but de parfaire son rendement professionnel, se focalise essentiellement sur l'aspect morphosyntaxique à tous les niveaux de l'apprentissage.

L'enseignement du FLE (1756) qui tire profit de son ancienneté en milieu scolaire, remonte au Moyen-âge et continue son étendue jusqu'au 18<sup>ème</sup> siècle, utilisant la grammaire et le dictionnaire et n'intéressant pas un large public, considère toujours la dimension culturelle comme une sorte de partenaire inférieur, servant souvent de formalité sans statut apparent dans l'E/A. Cependant, les préoccupations culturelles, habituellement effacées au profit de la langue, font leur apparition timidement avec l'enseignement de la littérature à forte dose dans un nombre croissant de pays.

Le concept de *civilisation* (1838) auquel s'intéresse timidement la didactique est exprimé, pour la première fois, dans quelques instructions officielles ou dans les programmes dès la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, en France. La littérature dans les manuels scolaires va lui servir d'appui pour connaître les pays étrangers. Vers la deuxième moitié du 20<sup>ème</sup> siècle, l'enseignement de la civilisation s'impose de plus en plus dans la conception des manuels scolaires et semble cohabiter avec l'enseignement linguistique avec des attentes pédagogiques, mais demeurant tributaire d'autres disciplines telles la sociologie, l'histoire, la géographie et l'économie...à partir desquelles des notions sont empruntées pour traduire des faits exclusivement culturels en milieu scolaire. C'est indubitablement, la raison pour laquelle F. Debyser et G. Michaud entre autres, ont cherché à faire de l'étude de la civilisation une "science autonome" (G. Michaud, E. Marc, 1981). Les

compétences à acquérir dans l'univers culturel sont celles qui touchent au plus de l'individu : son image de soi, ses valeurs, ses croyances, son sens du bien et du mal, de ce qui est bon ou mauvais, sa définition même de la réalité il évolue en tant que membre d'une communauté déterminée dans le temps et dans l'espace.

Mais qu'est-ce qu'un fait culturel ?

Au regard de la didactique, les objets du culturel se limitent aux réflexes des comportements du corps social dans ses pratiques quotidiennes, à l'étude des rapports que les membres de ce corps social entretiennent avec le temps, l'espace, le droit, le devoir, la vie en communauté en général... P. Sansot souligne que *''Se nourrir, se vêtir, rêver de, aller au travail, se promener, user de son corps et de son regard pour observer les Autres, superposer les différents paysages qui nous sont les plus familiers, quoi de plus ordinaire et de plus fondamental dans l'existence d'un homme qui appartient à un groupe social déterminé''* (P. Sansot, 1991 : 11). En résumé, une culture n'est pas une réalité concrète. Ce qui existe, ce sont des êtres humains liés les uns aux autres par une série illimitée de relations sociales : *''La culture ne préexiste pas aux individus : ce sont eux qui la produisent collectivement, qui organisent symboliquement leur existence. Une culture est une production historique qui connaît des évolutions, des transformations, voire des mutations, liées à plusieurs facteurs''* (Cuche, Denis, 1997). Bien entendu, pour s'ouvrir à l'altérité, l'enseignant fera travailler ses élèves sur les représentations de l'étranger qui ne s'assimileront pas à un système restreint et clos de références.

L'école en tant qu'instance institutionnelle de socialisation de l'individu, se doit d'être un lieu de rencontre intra culturel mais aussi interculturel dont le champ lexico sémantique ne cesse de susciter un malaise définitoire chez les didacticiens. A ce propos, M. Abdallah-Pretceille souligne *''qu'au cœur de la problématique interculturelle et ce, quel que soit son champ d'actualisation se situe toute une série paradigmatique de concepts comme culture, identité culturelle, ethnie, race, société, ethnicité... qui entretiennent entre eux des rapports plus ou moins explicites''* (M. Abdallah-Pretceille, 1996 : 17 ). Il s'agit, en fait, d'une problématique interculturelle où s'assemblent un certain nombre de concepts renvoyant explicitement à une thématique mais qui n'est pas toujours du ressort de la didactique des cultures.

Certains d'entre eux sont susceptibles d'être appréhendés par d'autres disciplines telles la sociologie, la psychologie, l'anthropologie...etc.

Qu'est-ce que l'interculturel ?

L'interculturel est une discipline qui a vu le jour dans les années 70 et proposait des façons d'adapter le marketing des produits en fonction de la culture du marché ciblé.

Dans le domaine de la psychologie et de la sociologie, l'étude des relations interculturelles porte sur le contact des cultures. Au plan lexicologique, le concept interculturel est un mot composé d'un préfixe "inter" et d'un mot de base "culturel" qui signifient "entre" et "culture". Ce nom prend une dimension importante en pédagogie. Le préfixe "inter" dans le mot interculturel renvoie aussi à la manière dont on voit l'Autre, à la manière dont on se voit. Ancré directement dans les pratiques sociales et éducatives, le terme "*interculturel*" fait son apparition, en France, en 1975 dans le cadre scolaire. Lorsque des personnes de cultures différentes s'impliquent dans une interaction, elles vont mettre en commun pour communiquer, des éléments culturels qui leur sont propres, tout comme certains qui leur sont communs, mais vont également faire appel à des apports culturels extérieurs à eux. Une sorte de rafistolage culturel, synonyme de compromis, va se mettre en œuvre, leur permettant de dépasser les différences, sources d'obstacles à la communication, voire de les exploiter pour créer un nouvel espace culturel d'interaction, avec un nouveau code culturel assurant manifestement l'intercompréhension. Il ne s'agit plus de pont entre les cultures, mais bien d'un mélange de différents rapports culturels. Dans la perspective interculturelle, la compétence communicationnelle qui traduit une vision dynamique de l'objet en question reposera sur la capacité des interlocuteurs ou des scripteurs à repérer *le culturel* dans les échanges langagiers.

Les objets de l'*interculturel* ne sont pas naturellement tangibles ou concrètes. Ce sont des perceptions relatives et très souvent mouvantes, traduites dans des représentations qu'une communauté se construit sur autre et qui génèrent, le plus souvent un parti pris, des idées

reçues que nous appelons habituellement stéréotypes : un examen des propos tenus par les Français sur les ressortissants étrangers vivant sur le sol français démontre très facilement que quelle que soit la date, quel que soit le groupe visé, les caractéristiques et les reproches formulés sont toujours stables. Ce qui met en exergue que les différences culturelles ne correspondent pas à une réalité mais renvoient à la nature des relations entre les individus observateurs et les groupes observés. C'est pourquoi, toute relation négative et conflictuelle ne peut être justifiée par l'appartenance culturelle. *''On ne peut donner un sens à un fait culturel hors analyse, hors contexte'' (M.A. Pretceille & L. Porcher, 1996, 1998).*

Par conséquent, un fait culturel n'est compris que s'il est replacé dans son contexte d'usage et que si l'on tient compte des circonstances de sa production. Il s'agit d'un élément d'une structure qui donne du sens à l'intérieur de cette structure et perd toute signification une fois isolé de l'ossature. La formation à l'interculturel n'a pas seulement pour objectif de permettre aux apprenants de mieux maîtriser la langue étrangère dans ses dimensions linguistiques et culturelles, elle permet également de revaloriser la finalité éducative de l'école. On sait que pour certains chercheurs comme *Abdallah-Pretceille (1996)*, *le concept de culture devrait/aurait du révolutionner la didactique.*

La démarche interculturelle, tout en permettant positivement l'affirmation de l'identité de la communauté ou de l'individu, éduque le regard sur l'Autre qui n'a pas les mêmes goûts, qui ne partage pas les mêmes croyances, qui a d'autres convictions, d'autres usages, d'autres représentations, d'autres valeurs. Cette éducation du regard dans un champ visuel pluriculturel fournit l'occasion à l'apprenant d'assainir sa grille de lecture et d'analyse, de remettre en question les stéréotypes, de briser les tabous, de relativiser ses jugements pour s'ouvrir réellement sur le monde qui l'entoure dont les bases sont la tolérance et la paix. Pour L. Porcher *'on n'en reçoit pas l'interculturel tout fait, on le fabrique''*. Autrement dit, la didactique des cultures tente de doter l'apprenant d'une compétence culturelle qui lui permet d'apprendre la langue et d'agir sur elle en usant d'activité, de créativité et de production de sens.

L'analyse interculturelle se distingue des approches culturelles ou plus exactement culturalistes dans la mesure où elle reste pluridimensionnelle. La compréhension de la pluralité culturelle n'est pas une somme de pluralismes distincts. Il s'agit d'un processus qui évite de répondre aux problèmes de terrain qui intensifient les distinctions, les catégories, les procédures d'identification par adjectivation auxquels *'s'y ajoute le piège des mots, agissant comme stigmates beurs, musulman, arabe, intégriste, jeunes des banlieues, mots stigmates qui, parasités par l'actualité internationale, prolifèrent, brouillent la lecture bilatérale réparatrice, plombent le sens commun, étant exploités de façon opportuniste par les courants politiques à des fins électorales'* (G. Zarate, 2008 : 7-8). Notons que le pouvoir des mots qui n'est pas neutre, est susceptible d'instrumentaliser le regard culturel à des fins électorales dans un pays où les apprenants sont d'origine culturelle différente comme la France, à titre d'exemple.

Dans la pédagogie interculturelle, les usagers de la langue sont considérés comme des acteurs sociaux qui s'impliquent personnellement dans des tâches pédagogiques, qui ne sont pas seulement langagières : le simulacre, technique la plus utilisée dans l'approche communicative est insuffisante à former un acteur social appelé souvent à agir/réagir spontanément face à des situations de communication authentiques. La didactique du français, civilisation étrangère, est une nouvelle spécialité qui voit le jour en 1982, soutenue par la prolifération du matériel pédagogique, par la création de filières universitaires de formation et d'apprentissage et par l'apparition de spécialistes de l'enseignement de civilisation engagés dans la construction du domaine et de ses objets, à travers colloques et revues (cf. L. Porcher, *priorités institutionnelles E.L.A n° 64*).

Cette nouvelle didactique pose un regard nouveau sur le concept de civilisation ou de culture selon lequel, la notion est, par conséquent, élargie en direction du quotidien et du symbolique où les normes, les valeurs, les institutions et les artefacts ont droit de cité désormais. Nous sommes extrêmement loin du concept classique au service d'un discours vantant le passé colonial de la France et son patrimoine officiel. De plus, il a intégré dans son champ la culture technique et l'étude des médias. Son domaine est aujourd'hui pluriel

et transversal. Dans le contexte de l'école, les pratiques interculturelles sont souvent limitées, en raison des contraintes du système éducatif, aux échanges scolaires. Bien entendu, ces contraintes sont intimement liées aux finalités du système éducatif de chaque pays et des objectifs attendus de l'enseignement des langues étrangères, en général.

### **3.1.2 Notion de culture nationale en contexte scolaire :**

Toute société a fondamentalement une culture qui lui est propre qui tire son origine de l'ensemble des cultures annexes des groupes qui la composent. En effet, la société se ressourcement continuellement de son patrimoine qui lui assure pleinement sa pérennité et son identité dans le concert des autres cultures. Cette culture intrinsèque, qui lui appartient en propre et d'une façon exclusive, et qui fonctionne comme une sorte de carte d'identité d'une société s'appellera 'culture nationale'.

Analyser une culture nationale, c'est donc tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les hommes entre eux, des pratiques habituelles qu'ils développent dans un même temps et dans un même espace. La culture nationale semble sous-entendre une organisation de la réalité, un consensus social, une conformité attitudinale et comportementale acceptée et diffusée par les membres de la communauté nationale. Elle présuppose un ensemble de croyances et d'opinions qui se donnent comme indiscutables et dogmatiques, qui acquièrent la force de l'évidence et qui excluent toute forme de revendication et de contestation.

Traditionnellement, dès lors que l'on est en cours de langue, dans un espace scolaire officiel, on se sent institutionnellement parlant 'membre d'une communauté nationale' tacitement, synonyme en l'occurrence de langue et culture nationales par opposition à la langue étrangère d'enseignement. En cours de langue, la culture est trop facilement synonyme de culture nationale, laquelle est alors, à son tour facilement réduite à des généralités, telles la circonscription territoriale, le consensus social, l'identité nationale, le système économique...

Or la frontière culturelle n'est pas exclusivement celle des nations et des cartes de balisage géographique. A l'intérieur d'une même communauté nationale, on est toujours l'étranger de quelqu'un. Lévi Strauss l'a clairement évoqué : *“Une même collectivité d'individus, pourvu qu'elle soit objectivement donnée dans le temps et l'espace, relève simultanément de plusieurs systèmes de culture : universel, continental, national, provincial, local, etc., et familial, professionnel, confessionnel, politique, etc.”* (C. Lévi Strauss, 1958 : 325, cité par V. Pugibet, 2001).

Et pourtant, cette notion de culture nationale voire patrimoniale constitue le socle identitaire qui supporte toutes les représentations sociales y compris les tabous, les stéréotypes que l'individu acquiert, malgré lui, dans sa propre communauté ; elle permet d'activer le processus par lequel nous structurons notre environnement, notamment en construisant des catégories sociales comme le vieux slogan “Ils sont nés chez nous, on peut leur faire confiance”, en usage, dans les années quatre vingt dans notre pays, venant témoigner de la solidarité nationale.

Elle engendre une culture scolaire, une vision du monde et un rapport au temps et à l'espace. La manifestation de la mémoire collective à travers les lieux de mémoire consolide davantage cette notion de culture nationale : Selon P. Nora, *“la présence constante de l'histoire conditionne d'une certaine manière nos pratiques culturelles, même inconsciemment. On peut citer les monuments aux morts, les noms de rue, les figures emblématiques, allégories, les chants patriotiques, etc.”*. (P. Nora : 1993). Insistons sur le fait qu'une culture nationale n'est crédible que par rapport à son histoire. Cette dernière constitue sa biographie et lui assure sa pérennité et sa reconnaissance dans le concert des nations. Les fêtes nationales et religieuses des pays sont un témoignage édifiant de leurs cultures nationales. La toponymie ainsi que la patronymie retenues dans les manuels scolaires renvoient à une culture nationale des pays représentés.

Certes, on pourrait d'abord dire que la tradition a fait son choix et a mis à notre disposition un patrimoine culturel unificateur et rassembleur à la fois. Et chaque individu qui vient au monde est inévitablement un héritier de cette tradition qui est partie

intégrante d'un enracinement dans un territoire, d'une communauté d'origine, d'une religion partagée, d'une langue commune et d'une adhésion à un système de références. Ce patrimoine culturel qui préexiste à tous, sert aux membres d'une communauté à expliquer, à comprendre et à avoir des actions concrètes et cohérentes sur le réel. D'une certaine façon, il oriente les pratiques sociales et les discours idéologiques des sujets et de leurs groupes d'appartenance. Jean-Claude Beacco souligne *“qu'une société peut se donner à lire dans des produits qui la transcendent, et qui viennent diversifier la sensibilité humaine et les manières d'être au monde, même si ceux-ci naissent avec des significations précises rapportées à des contextes déterminés ”* (J.C Beacco, 2000 : 24). En tant que produit collectif, cet héritage ancestral permet de distinguer la communauté à laquelle on appartient des autres communautés, même si celles-ci se situent dans une même sphère culturelle : l'Union Européenne tarde à se concrétiser dans une harmonie culturelle en dépit des efforts politiques déployés pour rapprocher les peuples des pays membres. Le projet économique commun semble trouver un compromis, à l'inverse, l'accueil culturel est, de prime abord, toujours d'actualité. L'union du Monde arabe est logée à la même enseigne.

La conscience interculturelle fait partie des compétences générales que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir telles qu'elles sont indiquées par *“Le Cadre européen commun de références pour les langues.”* (5.1.1.3). Le Cadre reconnaît donc l'interculturalité comme un objet d'étude indispensable à la didactique des langues et des cultures. Le savoir, le savoir faire, le savoir être et le savoir apprendre sont des outils conceptuels dans une approche interculturelle.

Les cultures nationales ne sont pas souvent consensuelles ou inter pénétrables. Chacune d'elles résiste farouchement afin de préserver son identité et sa souveraineté ; à l'instar des cultures locales ou sectorielles au sein d'une même culture nationale, refusant de couler dans *“le moule culturel national”* et préférant souvent la confrontation à des fins de reconnaissance comme éléments constitutifs non négligeables de la culture nationale.

Par conséquent, il est tout à fait clair que l'on ne peut appréhender une culture nationale sans tenir compte de ses composants constitutifs, ces clivages massifs qui renseignent sur la hiérarchie et la nature des subcultures en présence dans une même circonscription territoriale. Les compétitions sportives internationales illustrent parfaitement cette détermination farouche à vouloir s'imposer comme identité nationale, comme nation, comme peuple, comme Etat car *"les modes de désignation des communautés nationales sont variables d'une langue à une autre et souvent intraduisibles"* (Ibrahim, 1982, cité par J.C Beacco, 2000 : 24). Etant un héritage, la culture nationale nécessite une construction personnelle conforme aux normes sociales en usage. Sans l'intériorisation de son cadre de référence, sans l'intime conviction que l'on appartient à cette communauté culturelle déterminée dans le temps et dans l'espace, elle n'est qu'une apparence trompeuse, une sorte de simulacre pour se distinguer puisque l'individu coule dans un autre moule social de la société d'accueil, abandonnant ce qui le caractérise culturellement au profit de l'Autre.

Si la culture est, par essence, saine et constructive, une sorte de vertu sociale, si elle a pour mission pédagogique d'empêcher la dissociation de ses éléments constitutifs, de rassembler en même temps qu'elle tient compte de la pluralité et de la diversité, alors il nous semble que travailler avec les élèves à bâtir un havre de paix pour cette culture en tout lieu et en toute circonstance relève de la plus haute importance. Dans le champ didactique des langues, *"ce multiculturalisme inhérent à toute culture nationale est peu pris en charge"* (Porcher, 1986 b, cité par J.C Beacco, 2000 : 24). Manifestement, les manuels scolaires de FLE ne semblent pas faire la part des choses au plan des cultures étrangères retenues comme prétexte à l'E/A. Les critères qui président à leur sélection ne sont pas clairement définis, ou du moins ne laissent pas transparaître leur identification aisément. De même, la place de la culture nationale ne semble pas obéir à un souci pédagogique permettant d'évaluer son étendue dans les manuels de FLE de la réforme. Le discours des programmes du changement n'est pas traduit fidèlement dans les contenus scolaires.

### 3.1.3 La culture étrangère dans la conception scolaire

En partant du postulat que langue et culture sont deux entités indissociables dans tout échange, la dimension culturelle doit, par conséquent, constituer une composante à part entière dans la conception scolaire. Il s'agirait de *“développer une compétence interculturelle susceptible de permettre l'accès au sens de la communication et non de la culture, car au final, la question reste la suivante : ”déterminer comment le locuteur utilise la culture en situation de communication et non pas de savoir comment la culture détermine et définit le locuteur (Abdallah Pretceille, 1996 : 36).* Cependant, nous avons l'intime conviction qu'au moment de fixer les objectifs linguistiques de l'enseignement des langues étrangères présentes dans le système éducatif, on privilégie presque spontanément l'aspect morphosyntaxique et la progression des structures grammaticales leur subordonnant ainsi tous les autres aspects de l'enseignement de la langue. Ce réflexe linguistique continue à s'observer dans la conception scolaire, notamment dans les manuels où les contenus perdent leur statut au profit de l'apprentissage, le plus souvent inconsciemment.

Ce réflexe pédagogique, encore en usage, dans l'institution éducative d'aujourd'hui, remonte à très loin et semble résister aux réformes que connaissent les systèmes éducatifs de par le monde. Il tire son origine de la longue tradition où l'enseignement des langues vivantes faisait partie intégrante de l'éducation scolaire d'une élite européenne. Pourtant, *“apprendre une langue, c'est aussi être capable de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, d'anticiper dans une situation donnée, ce qui va se passer, c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation” (L. Porcher, 1988).* Cette assertion conforte l'idée que toute éducation s'inscrit inévitablement et, à son corps défendant, dans une pluralité culturelle. Il est désormais admis que la seule compétence linguistique, si elle est nécessaire, n'est pas suffisante dans une perspective de communication orale ou écrite. Autrement dit, les langues ne sont pas que de simples outils linguistiques permettant de faire passer l'information de manière factuelle. Elles sont, avant tout, les vecteurs de communication des cultures dont elles sont issues. L'histoire du pays, les normes sociales et les fondements historiques de la société sont autant de facteurs nécessaires pour

comprendre la culture, mais aussi et surtout pour permettre aux apprenants de faire un usage approprié de cette langue.

Reconnaître l'Autre et le respecter pour ses particularismes, c'est avant tout reconnaître sa propre culture. *‘Le passage du monolinguisme au plurilinguisme constitue une première mutation et donc le premier défi. Le second défi repose sur l'élargissement des compétences linguistiques aux compétences culturelles sur un glissement du civilisationnel au culturel’* (M.A Pretceille, 1986). Ainsi, toute la logistique scolaire ainsi que les programmes et la pédagogie ont un rôle de premier plan à jouer dans le processus de restauration d'une véritable articulation langue/culture dans l'enseignement linguistique. Afin de rendre les apprenants capables d'agir en acteur social et de s'adapter à l'évolution future de leur société et du monde, il sera indispensable d'apporter des changements importants à l'E/A des langues étrangères et reconnaître qu'une culture se construit et se définit comme modes de production plutôt que comme catalogue de produits *‘prêt à porter’*.

Cette culture qui se construit au fur et à mesure de l'E/A, sous forme d'intériorisation a pour base, inévitablement, une compétence culturelle comme maîtrise personnelle de ces procédés de construction, considérée comme l'objectif spécifique de l'enseignement des cultures. La méthodologie d'accès à cette compétence repose sur l'apprenant, à la fois acteur, réalisateur et producteur du sens culturel. La prise en compte de la culture dans l'enseignement des langues étrangères est indispensable, non seulement pour apprendre à communiquer efficacement, mais aussi parce qu'elle représente un enjeu éthique car, comme le rappelle clairement, Myriam Denis : *‘Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture’* (Myriam Denis, 2000 : 62). Les systèmes éducatifs actuels insistent beaucoup, à présent, sur le besoin d'adapter très rigoureusement leur conception ainsi que leur principe de fonctionnement à l'évolution sociale et culturelle et, le plus souvent, au changement économique.

Par conséquent, les auteurs de manuels scolaires se doivent de reconsidérer le contenu culturel minimal susceptible de permettre l'interprétation correcte de l'environnement socioculturel de la langue cible tout en rappelant que la culture francophone ne se réduit pas à la culture française et que les enseignants pourront travailler avec leurs classes sur les orientations culturelles spécifiques des divers pays francophones d'Afrique, d'Asie, d'Amérique ou d'Europe. La diversité culturelle est déterminante dans la définition que donne l'UNESCO du patrimoine culturel immatériel " *Ce patrimoine culturel immatériel, transmis de génération en génération, est recréé en permanence par les communautés et groupes en fonction de leur milieu, de leur interaction avec la nature et de leur histoire, et leur procure un sentiment d'identité et de continuité, contribuant ainsi à promouvoir le respect de la diversité culturelle et la créativité humaine* ". Une compétence culturelle peut être définie à partir d'une véritable analyse des besoins culturels de l'apprenant. Les connaissances culturelles dont aurait besoin un apprenant sont du ressort exclusif des décideurs des curricula. Les auteurs de manuels sont appelés à retenir ces connaissances comme support à l'E/A et à veiller à ce qu'elles ne passent pas inaperçues en les problématisant.

### 3.1.4 Notion de culture universelle :

Partant du principe qu'il n'existe aucune culture qui ambitionne de représenter l'homme de façon universelle, la notion de culture qui s'étend à tout, qui concerne tout, qui embrasse la totalité est souvent confinée dans des visions ambiguës et problématiques eu égard à la diversité des cultures des peuples et à leurs particularismes qui excluent de leur champ le patrimoine commun de l'humanité. La culture n'est pertinente que si elle est regardée, sous cet angle-là, surtout, lorsqu'il s'agit de la considérer comme un tout indissociable appartenant à tout le monde. La diversité des cultures constitue, finalement un écueil à la définition du point de vue universel sur l'homme. La didactique des cultures éprouve le besoin de trouver une sorte de compromis culturel universalisable tirant son origine d'un principe fondateur d'une vision culturelle universelle pour pouvoir contrecarrer tout projet insidieux, impérialiste et ethnocentrique classant dangereusement l'humanité en peuples civilisés et en peuples qui ne le sont pas.

Culturellement, il y a des phénomènes qui sont présents dans toutes les cultures mais que chacune d'entre elles interprète à sa manière : le temps, l'espace, le sentiment, la passion, l'émotion, l'amour, la mort font partie, parmi bien d'autres de "*ces universels – singuliers*" qui, pour L. Porcher pourraient constituer la base méthodologique et le fondement épistémologique d'un apprentissage opératoire d'une compétence culturelle étrangère et, par conséquent, la base et le fondement d'un enseignement qui y conduirait.

Dans *Manières de classe*, L. Porcher propose "*le concept d'universel singulier, comme point de départ possible pour un enseignement culturel à la fois décentré et enraciné, c'est-à-dire dans lequel chacun trouverait son compte tout en percevant la spécificité de l'autre*". (L. Porcher, 1987). Sous prétexte qu'on se situe dans un cadre scolaire, on se contente d'appréhender principalement la culture de type académique, qui est la seule culture reconnue par les instances de légitimation. Du coup, on néglige les autres domaines non légitimes.

En quoi peut-on parler de culture universelle ?

Une culture se définit traditionnellement par tout un ensemble de valeurs qui lui sont propres et endogènes à la fois. On distingue alors les cultures à partir de la différence des pratiques, des coutumes, des usages, des croyances qui déterminent les comportements d'un groupe. Il semble, ainsi, qu'au premier abord, la notion de culture renvoie à la particularité. Et manifestement, la somme des particularités constituerait l'universalité. Une des principales caractéristiques de la notion d'universalité est le principe d'unité des diversités. L'universalité est ce qui renferme tout, qui neutralise les frontières du temps et de l'espace, qui propose une vision du monde où chacun se reconnaît ou reconnaît une part de lui-même, sans contester le principe de fonctionnement, et qui ne peut être liée ni à une puissance économique ou politique, ni à une culture déterminée. Cette notion contenant un aspect d'humanisme et de cosmopolitisme offre la possibilité de concevoir l'unité de l'homme dans la diversité de ses modes de vie.

La déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle de 2001 s'inscrit dans un discours de réhabilitation et de valorisation de la pluralité des cultures, stipulant que la

diversité culturelle est désormais un *‘‘héritage commun de l’humanité’’*, à ce titre, sa défense par l’ensemble des pays fait partie de la morale universelle et de l’éthique. Ce discours institutionnel conforte explicitement la thèse selon laquelle la différence n’exclut pas la communication et la solidarité entre les peuples : Par essence, la culture rassemble les hommes, même si dans le même temps, elle signe leur particularité. D’une façon générale, toute forme de culture tend plutôt vers l’ouverture, la cohabitation, l’universel : si elle est la reconnaissance d’une identité, elle est aussi et surtout une ouverture à l’altérité. Selon Jean Pierre Warnier, *‘‘l’expression de ‘mondialisation de la culture’ désigne cette circulation des produits culturels à l’échelle du globe. Elle suscite des réactions contrastées. Les uns y déchiffrent les promesses d’une planète démocratique unifiée par une culture universelle, une planète réduite aux dimensions d’un village global comme le disait Marschall Mc Luhan. D’autres enfin militent pour affirmer leurs particularismes jusqu’à faire usage de la violence’’* (J.P Warnier, 2003 : 3). On imagine mal qu’une culture, digne de ce nom, conduise par elle-même à l’isolement et donc à la marginalisation d’un peuple...

On peut ainsi avancer l’idée que le contact des cultures est socialement présent. C’est cet aspect social de la culture qui nous intéresse particulièrement ici, bien qu’elle laisse intacte la dualité entre l’universel et le singulier.

### **Chapitre IV : Constructions didactiques de la dimension culturelle dans l’E/A.**

#### Introduction

Partant du postulat que chacun sait aujourd’hui que les apprenants d’une langue étrangère ne s’exposent pas seulement à des difficultés de nature linguistique durant leur cursus scolaire et la bonne maîtrise du code linguistique ne suffit pas à la communication. En effet, les structures formelles d’une langue ne sont qu’un vecteur et ne représentent que la surface visible et émergente de la communication. L’obstacle culturel, et plus encore l’écueil interculturel dont chacun reconnaît, désormais l’importance, accentue, souvent les difficultés de l’E/A à l’insu de l’enseignant qui focalise tous ses efforts sur le principe de fonctionnement linguistique. L’évaluation des prestations des apprenants se concentre

généralement sur la performance linguistique : appropriation lexicale et sémantique, respect de la morphologie et de la syntaxe, adaptation pragmatique à la situation.

S'agissant des contenus culturels, les apprenants d'une langue étrangère ne tirent pas profit, en fait, de la présence des potentialités culturelles offertes par les manuels car elles sont rarement exploitées et suffisamment explorées comme support à l'E/A. On constate un fossé entre le discours officiel réformateur favorisant la prise en charge pédagogique de la dimension culturelle et les pratiques de classe qui marginalisent la dimension culturelle au profit d'un enseignement linguistique. Quand l'attitude des enseignants n'est pas ouvertement négative, elle est souvent simplement indifférente à la question de savoir s'il est pédagogiquement nécessaire de prendre en compte la dimension culturelle comme support à la langue. L'éducation à la pluralité et à l'éducation interculturelle, prônées par les directives réformatrices, a de la peine à être comprise par les enseignants et à se traduire en nouveaux contenus de l'enseignement.

Ce qui fait indubitablement défaut, c'est un professionnalisme adéquat qui permettrait aux enseignants de traduire les finalités en objectifs, dans des activités pédagogiques précises, à l'aide de moyens et méthodes d'enseignement adaptés. La didactique des langues est manifestement sous-estimée dans sa signification et ses conséquences. Ainsi, en classe, les apprenants d'une langue étrangère ne comprennent pas, en général, les différences culturelles de gestion de la communication parce que les connotations passent inaperçues et ne sont jamais prises en compte sur le plan méthodologique.

Dans l'Europe unie autour d'un projet économique commun à tous les pays membres, il existe actuellement deux modèles de gestion de la pluralité culturelle dans ce grand espace européen où les peuples de chaque pays circulent librement : le modèle multi/pluriculturel représenté par Le Royaume Uni et la référence interculturelle qui caractérise en particulier la France. Le modèle multi/pluriculturel, variante anglo-saxonne du pluralisme reconnaît clairement les différences culturelles et admet la coexistence

d'entités culturelles distinctes sur un même espace vital, en donnant la priorité au groupe d'appartenance, *‘L'individu est d'abord, et essentiellement, un élément du groupe. Son comportement est défini et déterminé par cette appartenance. L'identité groupale prime sur l'identité singulière. L'accent est mis sur la reconnaissance des différences ethniques, religieuses, migratoires, sexuelles, etc. Le multiculturalisme additionne des différences, juxtapose des groupes et débouche ainsi sur une conception mosaïque de la société. Ce modèle additif de la différence privilégie les structures, les caractéristiques et les catégories’*. (M.A Pretceille, 2004). Au royaume Uni, l'étranger ne laisse pas sa culture prime à la frontière, mais contraint à respecter et à cohabiter avec les autres cultures coexistantes avec la sienne. Ce n'est pas le cas en France où toute distinction à caractère culturelle est sévèrement rappelée à l'ordre républicain.

Ce modèle, tout en reconnaissant les différences, n'a pas permis de résoudre ni le problème des relations entre les groupes, ni la paix sociale. Les sociétés européennes caractérisées par la diversité ne sont pas une simple addition de groupes culturels, ni une simple somme de différences. Ainsi, si le modèle multi/pluriculturel s'arrête au niveau du constat, la démarche interculturelle n'a pas pour objectif d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, mais de l'outiller suffisamment pour l'aider à éduquer son regard culturel et prévenir les malentendus dans ses échanges inter communicatifs.

L'interculturel accorde une place plus importante à l'individu en tant que sujet qu'aux caractéristiques culturelles individuelles. L'objectif est d'apprendre à objectiver son propre système de références, à s'en distancier et donc admettre l'existence d'autres perspectives. La compétence interculturelle développe des capacités empathiques permettant à l'individu de se mettre à la place des autres, se projeter dans une autre perspective. Appréhender une culture, c'est dépasser une vision parcellaire et ne pas la réduire à une énumération de faits et de caractéristiques culturels, ne pas classer, ne pas généraliser : apprendre à décoder correctement les messages émis.

### 4.1 Evolution de la réflexion didactique pour une prise en charge du fait culturel :

L'enseignement des langues pose de manière cruciale et directe celui de l'enseignement de la culture. Les travaux du *BELC* et notamment ceux de *G. Zarate* tentent d'élargir cet enseignement à la lumière "des connotations culturelles" (*Les connotations culturelles en FLE, thèse 3<sup>ème</sup> cycle, 1982*). Commencer par dire qu'aucun outil d'enseignement n'est entièrement adapté au contenu préconisé d'un enseignement de la culture traduit l'impuissance relative de la réflexion didactique à proposer une prise en charge efficace du fait culturel sur la base du "quoi enseigner". Force est de constater que la réflexion didactique ne sait pas s'il vaut mieux envisager la réalisation d'un manuel spécial d'enseignement de la culture ou concevoir un seul manuel valable, à la fois, pour l'enseignement de la langue et pour celui de la culture. Il faut reconnaître que dans les pays pour lesquels le français est une langue étrangère, la langue est souvent enseignée, tronquée de sa dimension culturelle. Souvent, le problème est fondamentalement culturel et ne réside pas dans la manière d'articuler la langue et sa culture.

Quels rapports y a-t-il entre les objectifs linguistiques et les objectifs culturels ?

Qu'est-ce qu'on veut atteindre quand on enseigne la culture ? Il convient de réfléchir clairement aux objectifs d'un tel enseignement. Dans les années 70, on pensait que les deux objectifs étaient associés et ne nécessitaient pas de spécificité propre à chacun. Le discours didactique de l'époque et les illustrations des méthodes élaborées s'avéraient ainsi, parfois inopérants. C'était alors le règne incontesté des méthodes SGAV désignant une série d'options méthodologiques, résultats des travaux de P. Gubérina et P. Rivenc, concepteurs de la première méthode audio-visuelle appliquée à l'enseignement du français langue étrangère (*Voix et images de France CREDIF - Didier, 1972*)

La méthode audio-visuelle "De Vive Voix" (*CREDIF, 1975*) a connu un grand succès à l'étranger, dans les pays francophones où le statut du français varie d'un Etat à un autre. Cependant, l'éloignement des situations authentiques et des dialogues de l'E/A fait du contenu culturel, une simple formalité de distraction. Si les objectifs linguistiques ont été

relativement atteints, en favorisant un réflexe linguistique, la dimension culturelle demeurerait en suspens, notamment dans notre pays avec l'avènement de l'école fondamentale où l'on assiste à un débordement d'un lexique scientifique et technique.

La méthode '*Orange*' (Hachette, 1978) post Niveau-Seuil, conçue pour des adolescents pour lesquels le français est une langue étrangère, en plus de l'objectif linguistique, avait pour objectif culturel d'initier l'apprenant étranger, notamment de l'espace européen, aux réalités et aux faits culturels typiquement français. L'enseignement du FLE connaît pratiquement les mêmes carences que dans les méthodes précédentes. L'auditoire francophone, dans les écoles françaises à l'étranger, manifeste peu d'engouement pour la culture française accompagnant la langue. Les supports d'appui à l'E/A manquaient d'authenticité communicative et de vraisemblance.

La méthode '*Cartes sur table*' (Hachette, FLE, 1981) proposait des exercices ludiques permettant aux apprenants de découvrir leur propre culture et impliquant, en plus des apprenants, leur entourage familial. En effet, les parents de l'apprenant sont sollicités pour l'aider à lire les connotations culturelles françaises. Les thèmes de support à l'E/A sont riches et variés : la vie quotidienne en général, les horaires d'ouverture et de fermeture des institutions publiques et privées, les vacances, le repos, les dates des fêtes nationales... Ces mêmes thèmes sont abordés dans la culture de l'apprenant où l'on travaillera sur les raisons de ces différences interculturelles. Cependant, les résultats restaient mitigés sur le plan culturel dans les pays étrangers. La culture française ne réussit toujours pas à éclore de la coquille linguistique.

La méthode '*Libre-échange*' (Hatier, 1991) traite essentiellement du comportement non verbal dans les échanges inter communicatifs où les éléments non verbaux et para verbaux sont mis en relief à des fins d'interprétation correcte des comportements français : l'analyse culturelle, s'appuyant sur les normes comportementales, visera, donc à éviter les malentendus.

La méthode *‘Espaces de G. Capelle (Hachette, FLE, 1991)*, contenant des exercices pour l’acquisition de la compétence culturelle sur le comportement non verbal des Français, se base essentiellement sur les stratégies de conversation dans le schéma classique de la communication. Elle est accompagnée d’un index culturel. Soulignons, tout de même, que c’est pour la première fois, que des auteurs de méthodes insèrent un index culturel contenant l’explication de sigles, de noms propres ainsi que de faits de société.

Ce panorama de méthodes conçues à des fins de prise en charge de la dimension culturelle dans l’E/A du FLE n’a pas répondu aux attentes pédagogiques dans les pays francophones où la prégnance de la colonisation conduit encore à organiser le discours interculturel et plus encore la pédagogie interculturelle sur un rapport duel marqué encore par la relation dominant/dominé, même dans une optique de contestation de cette relation. F.Ouellet déclare qu’à l’heure actuelle, *‘les débats sur l’opportunité d’introduire une perspective interculturelle en éducation laissent entrevoir une très grande diversité d’options idéologiques sous-jacentes aux positions de ceux qui se prononcent pour ou contre des mesures spécifiques prises par l’Etat pour tenir compte de la diversité culturelle en éducation. Cette diversité d’options dit F.Ouellet, peut se ramener à quatre orientations :*

1) *l’option mono culturelle : l’Etat a la responsabilité de socialiser tous les citoyens à la culture nationale dans laquelle les membres de tous les groupes ethniques doivent se fondre en abandonnant leur spécificité ethnique.*

2) *l’option multiculturelle : l’Etat a la responsabilité d’aider tous les groupes ethniques à préserver leur héritage* *culturel.*

3) *l’option interculturelle : l’Etat doit prendre des mesures pour favoriser les rapports harmonieux entre les divers groupes ethniques en multipliant les occasions d’échanges et de collaboration entre les membres de ces groupes.*

4) *l’option transculturelle : l’Etat doit encourager les membres de divers groupes ethniques à dépasser les frontières de leurs groupes et à faire face avec créativité et dynamisme aux défis nouveaux posés par l’accélération du changement dans une économie en voie de mondialisation’.* (F.Ouellet, 1991 : 251-254). Le système éducatif français semble combiner deux options dans cette diversité optionnelle. En effet, la politique linguistique française a toujours encouragé la démarche interculturelle, compte tenu de la diversité qui compose la société française. L’option

transculturelle, même si elle n'est pas formellement exprimée dans le discours des institutions éducatives, elle s'impose d'elle-même par la conjoncture actuelle. Le modèle anglo-saxon du Royaume Uni et certains pays du Commonwealth se reconnaît dans l'option multiculturelle qui consiste à aider tous les groupes ethniques vivant sur le territoire du Royaume à préserver leur culture d'origine.

Mais on a tendance à observer une adhésion au modèle transculturel que la mondialisation semble imposer à tous les pays. Nos manuels scolaires semblent, de prime abord, se conformer à l'option mono culturelle, selon laquelle les finalités éducatives s'inscrivent dans la consolidation des valeurs de notre culture nationale.

### 4.1.1 La dimension culturelle comme savoir :

Les savoirs sont définis comme un *“système de références culturelles qui structure le savoir implicite et explicite acquis pendant l'apprentissage linguistique et culturel et qui intègre les besoins particuliers de l'apprenant dans les situations d'interaction avec les natifs de la langue étrangère”* (Byram & Zarate, 1997 : 18). Le savoir acquis pendant l'apprentissage linguistique et culturel ne doit pas être constitué de connaissances exposées comme des vérités figées et valables pour toute l'humanité, alors qu'elles ne sont que des étapes d'une conception tributaire d'un temps et d'un espace. Toute connaissance humaine repose sur une connaissance partagée du monde. Toute situation de communication est une situation où l'intention et les représentations des émetteurs et des récepteurs conditionnent la diffusion et l'interprétation du savoir. A ce sujet, Chamoux souligne que *“toute pédagogie même informelle, est socialement et culturellement construite et qu'elle n'est pas une simple émanation de comportements naturels”* (Chamoux, 1986 : 211). Ce qui implique que les sources d'informations ainsi que les domaines auxquels elles réfèrent en milieu scolaire, circonscrivent implicitement le champ d'expression des apprenants à tous les niveaux de l'apprentissage.

La dimension culturelle comme savoir signifie, par conséquent, l'ensemble du savoir retenu par les auteurs des manuels à des fins d'initiation, de confrontation, ou de

consolidation des acquisitions antérieures. La stratégie interculturelle exige cette confrontation permanente des points de vue. Tout acte cognitif est entaché d'affectivité qu'il ne convient ni de nier, ni de blâmer, mais de tenter de maîtriser. *“Toute connaissance passe par un certain nombre de filtres, y compris le filtre culturel. Les connaissances empiriques relatives à la vie quotidienne, aux domaines public ou personnel sont fondamentales pour la gestion d'activités langagières en langue étrangère. La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc. sont également essentielles à la communication interculturelle”* (Le Cadre européen de référence pour les langues, 2.1.1). La dimension culturelle comme savoir prépare l'apprenant à une communication interculturelle, d'abord à partir de l'espace scolaire et plus tard dans les relations interpersonnelles voire internationales. C'est pourquoi, le balisage préalable des savoirs à transmettre dans les manuels scolaires conditionne implicitement la formation intellectuelle des apprenants et vraisemblablement conforte les attentes pédagogiques souhaitées, conformément aux finalités éducatives.

### 4.1.2 La dimension culturelle comme savoir faire :

Les savoir faire sont définis comme *“la capacité à intégrer savoir être, savoir apprendre et savoirs dans des situations spécifiques où des contacts biculturels s'établissent”* (Byram & Zarate, 1997 : 20-21). Le savoir n'a pas de sens, s'il ne s'accompagne pas d'un savoir faire. Le savoir faire ne peut se concevoir sans être lié à un savoir, une connaissance, une culture générale. Dans les démarches cognitives, la mise en œuvre des comportements est plus importante que la mémorisation des matières apprises. Tous les aspects de la connaissance se combinent et se retrouvent dans le langage courant : *“L'intérêt est donc de repérer comment la culture ou, plus exactement, des traits culturels sont utilisés et manipulés dans la communication, dans les interactions, dans la “mise en scène de la vie quotidienne”* (E. Goffman, 1956). Quand on parle de quelqu'un qui possède un grand savoir, en disant qu'il connaît beaucoup de choses, on fait surtout allusion à son savoir, à sa culture générale. Quand on félicite un artisan qui connaît bien son métier, en plus de son savoir, on fait état de son savoir faire.

Une personne qui connaît est à la fois habile, qualifiée et capable. Connaître, c'est à la fois assimiler des savoirs, former son esprit, développer son intelligence et apprendre un métier ! Un apprenant qui connaît la langue étrangère est un apprenant qui est à la fois, compétent, qualifié et capable de faire une lecture correcte des connotations culturelles de n'importe quel type de document de support ou de s'impliquer dans des échanges interculturels. Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (5.1.2.2.), le savoir faire comprend :- *la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère : traits distinctifs entre la culture d'origine et la culture cible*

- *la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture*
- *la capacité à jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels*
- *la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.* Dans cette perspective, le savoir faire culturel s'opposera aux mentalités qui continuent à véhiculer des messages ambigus en laissant supposer que connaître, c'est surtout mémoriser des savoirs purs alors qu'il s'agit prioritairement de développer un maximum de types de comportements. *'Les cultures sont le résultat d'une activité sociale'* (M.A. Pretceille L. Porcher, 1996).

L'objectif est, par conséquent, de créer un savoir faire authentique et évaluable, susceptible de maîtriser efficacement des situations de communication authentiques et d'accomplir des actes authentiques élémentaires de la vie quotidienne. L'apparition de ce nouvel objectif s'est fait sous la pression de la modification du contexte international, synonyme de mondialisation, présent dans tous les espaces du quotidien où la langue française semble omniprésente. Enfin, il faudrait que l'élève apprenne à *'repérer et à identifier les mécanismes allusifs du discours'* (G. Zarate, 1986 : 119) en considérant la langue étrangère et la culture qu'elle véhicule. La jonction de ces deux entités permet de repérer ce mécanisme allusif.

### 4.1.3 La dimension culturelle comme savoir être :

Le savoir être est *“la capacité affective à abandonner des attitudes et des perceptions ethnocentriques vis-à-vis de l’altérité et l’aptitude cognitive à établir et à maintenir une relation entre sa propre culture et une culture étrangère”* (Byram & Zarate, 1997 : 14). Le savoir être est l’ensemble des attitudes et des comportements adoptés dans telle ou telle situation par lesquels un individu manifeste d’appréhender sa propre personne, les autres, dans sa manière de réagir et d’agir. C’est notamment la manière de se conduire face au changement, d’aborder une situation nouvelle venant s’inscrire dans une nouvelle pratique sociale. Le savoir être prend forme surtout dans un comportement en situation qui s’installe dans l’habituel. Il s’observe au niveau des comportements habituels, mais il recouvre également le champ conceptuel : représentations, opinions, perceptions, croyances, ainsi que les sources de motivation qui influencent les comportements. Inversement, lorsqu’on veut changer les représentations et les motivations, il est souvent plus facile de commencer par changer les comportements habituels en usant de moyens adéquats tels la publicité par exemple.

Le contact direct ou indirect avec une société, autre que la sienne, par le truchement de la langue, peut aussi être l’occasion d’une relativisation de ses propres pratiques sociales, de ses convictions et de ses croyances. Cette décentration, comme contrecoup de la découverte d’autres manières d’être au monde, est une constante des cultures européennes caractérisées par des modèles culturels divers : *“L’apprenant doit être invité à construire et maintenir un système d’attitudes dans son rapport avec d’autres individus. Travailler sur le savoir être des apprenants amène l’enseignant à considérer les éléments qui constituent l’identité des apprenants et leurs attitudes qui affectent leur capacité d’apprendre”* (Le Cadre européen de référence pour les langues, 5.1.3). L’apprenant algérien qui ne côtoie pas les Européens et les Français en particulier, vit un contact à distance par l’entremise des langues étrangères présentes dans l’espace scolaire, et notamment la langue française dont la présence est dans tous les espaces du quotidien. Dans cette optique, travailler sur le savoir être de l’apprenant algérien consiste à développer chez lui le réflexe interculturel qui lui permet de prendre conscience de sa propre identité, de construire des représentations objectives et de

remettre en question les idées reçues à l'égard des étrangers d'une manière générale. C'est pourquoi, la réforme du système éducatif interpelle explicitement enseignant/enseigné à s'adapter à cette nouvelle donne de l'éducation interculturelle.

### 4.1.4 La dimension culturelle comme savoir apprendre :

Le savoir apprendre mobilise tout à la fois un savoir, un savoir faire et un savoir être. *‘Savoir apprendre’ peut être paraphrasé par ‘savoir être disposé à découvrir l’autre’, que cet autre soit une langue, une autre culture, d’autres personnes ou des connaissances nouvelles (LE Cadre européen de référence pour les langues 2.1.1).* Il importe de dire que ces différentes formes de savoirs sont interdépendantes et hiérarchiques. Si construire un paragraphe est un exercice qui peut être apprécié comme à dominante du savoir faire cognitif, il nécessite un savoir redire, une sorte d'initiation à la technique du paragraphe et, simultanément des connaissances sur le sujet dont il est question.

C'est aussi une activité qui exige un savoir faire gestuel : l'acte psychomoteur d'écrire, et elle implique ou révèle un certain savoir être. Selon Byram & Zarate, il s'agirait d'une *‘aptitude à élaborer et à mettre en œuvre un système interprétatif qui met à jour des significations, des croyances et des pratiques culturelles jusqu'alors inconnues’* (Byram & Zarate, 1997 : 16). Apprendre le savoir apprendre, c'est donc aussi apprendre à intégrer, à donner une signification aux acquis à transférer dans des contextes extrascolaires. Le savoir apprendre intègre toutes les dimensions précédentes.

Selon De Ketele, *‘il existe un niveau supérieur de domaine d'activités : les savoir devenir’*. Ce sont les activités qui font appel à la capacité du sujet à se mettre en projet, et dans toute sa conception. *‘Le savoir devenir est particulièrement important en période de crise et lors des expériences transitoires que sont les passages d'un contexte de vie à un autre’* (De Ketele, 1986 : 179-208). Apprendre le savoir devenir, c'est donc apprendre à se mettre continuellement en projet. Un apprenant qui ne se souscrit pas à un devenir est un apprenant qui refuse de se projeter dans le temps, et par conséquent, ne se nourrit d'aucune ambition.

Se mettre en projet est une démarche relativement complexe, nécessitant de passer par plusieurs étapes, à commencer par savoir anticiper un état futur, savoir intégrer les éléments nouveaux et des contraintes de l'environnement, savoir les adapter en fonction de l'état visé et agir en conséquence. C'est instaurer une dynamique qui fait trop souvent défaut dans l'institution scolaire. Les manuels scolaires restent longtemps en usage et tombent en désuétude, car ne répondant plus à cette dynamique de ce savoir devenir de l'apprenant.

## **Deuxième partie**

### **Description et analyse des potentialités culturelles**

### Introduction

Il est tout à fait légitime que les instructions officielles et les directives pédagogiques assignent à la langue étrangère enseignée, dans notre système éducatif, des objectifs plutôt fonctionnels que culturels dans la mesure où l'arabe, langue d'enseignement de toutes les disciplines scolaires, prend en charge la fonction culturelle tant au niveau interne qu'au niveau externe.

L'approche fonctionnelle, encore vivace dans le système éducatif, en dépit des réformes multiples qu'a connues ce même système depuis l'indépendance du pays, ne s'intéresse qu'à la seule fonction d'instrumentation de la langue étrangère à des fins scientifiques et techniques. Ce qui justifie son enseignement dans les filières universitaires des sciences humaines et sociales. *L'ordonnance de 1976, portant organisation de l'éducation, assigne à l'enseignement du français, au titre de l'enseignement des langues étrangères trois objectifs :*

*-l'accès à une documentation simple dans ces langues*

*-la connaissance des civilisations étrangères*

*-le développement de la compréhension mutuelle entre les peuples.*

*Cet enseignement doit permettre "une ouverture sur la culture humaine dans sa dimension universelle la plus féconde".* La hiérarchisation des objectifs donne explicitement la primauté à l'usage instrumental de la langue et subordonne le support culturel. Ce qui a manifestement encouragé les enseignants à s'inscrire dans une optique exclusivement fonctionnelle à tous les niveaux de l'apprentissage avec l'avènement de l'école fondamentale, dans les années 80.

Au niveau des manuels scolaires, un déferlement incontrôlé du lexique technique et scientifique que l'élève n'arrive pas à intérioriser et à réinvestir car la fréquence de réemploi et variantes fait cruellement défaut dans sa vie quotidienne ; les textes servant d'appui aux points de langue sont souvent mutilés et ne comportent pas d'indices para textuels susceptibles de permettre une exploitation de la dimension culturelle. Ce constat montre explicitement le peu d'intérêt accordé à la dimension culturelle dans l'E/A. Il est tout à fait clair que l'exploitation de la dimension

culturelle à partir des textes de support à l'E/A nécessite, à l'instar de la dimension linguistique, des prés requis sur la base desquels l'enseignant articule son apport pédagogique. Dans ce cas, même si l'apprenant dispose de réflexe linguistique, il lui sera difficile d'appréhender le texte dans son contexte culturel eu égard à l'absence d'une pratique pédagogique aidant l'apprenant à disposer d'un bagage culturel.

G. Zarate rappelle que dans le système éducatif français, le discours officiel est clair à ce sujet : *'Les élèves ayant suivi un enseignement d'initiation, doivent être capables de maîtriser des connaissances générales ayant trait à la géographie du ou des pays dont ils étudient la langue, à la vie quotidienne dans ce ou ces pays, la monnaie, les emblèmes nationaux, les repas et les boissons, l'emploi du temps de l'écolier, les fêtes du calendrier, quelques exemples de productions typiques, quelques exemples de manifestations publiques traditionnelles'*. (Circulaire n° 91-246 du 06 septembre 1991, parue au bulletin officiel n° 32 du 19 septembre 1991 cité par G. Zarate, 1993 : 58).

Le discours officiel, comme nous pouvons le noter, clarifie explicitement les finalités éducatives du système à l'égard de l'enseignement des langues étrangères. Un tel discours exhorte à l'exploitation de la dimension culturelle dans les pratiques de classe et, indubitablement incite à la motivation des enseignants et des apprenants. Dans le système éducatif algérien, à notre connaissance, de telles orientations pédagogiques relatives à l'enseignement des langues étrangères présentes dans notre système éducatif, se limitent à un discours prônant l'ouverture de l'apprenant sur le monde, sans pour autant expliciter et délimiter le contenu à aborder dans la classe de langue.

L'enseignement est là pour essayer, à la fois, de préserver l'identité de chaque nation et de chaque peuple et de préparer les enfants à vivre dans un monde qui ne sera pas constitué d'une mosaïque d'ethnies disparates et exclusives, mais d'un monde où tous les enfants cohabitent, dans un même espace et se tolèrent mutuellement, tout en respectant leur diversité raciale, ethnique, religieuse, sexuelle... conformément aux finalités éducatives de chaque nation, finalités recommandées et défendues par l'UNESCO.

### **Chapitre V : Présentation des manuels scolaires de FLE, traducteurs des finalités au sein du système éducatif**

#### Introduction

Les manuels scolaires sont l'unique document mis à la disposition des élèves et des enseignants pour concrétiser les objectifs assignés, excluant les autres formes de support à l'E/A en classe, en particulier les activités extrascolaires et les ouvrages parascolaires. De ce fait, le contenu des manuels balise le champ d'intervention des enseignants et celui des apprenants. Pour les passeurs du savoir, les contenus sont des supports officiels qui viennent traduire les finalités éducatives.

Pour les élèves scolarisés, les manuels sont les seuls documents officiels accompagnant leur formation sous la supervision des enseignants.

Pour les parents, les manuels scolaires garantissent une formation continue et un parcours réussi. Ils sont conçus pour accompagner la scolarité de leurs enfants à tous les niveaux de l'apprentissage. Ils sont les garants d'une bonne prestation scolaire. Les enfants scolarisés sont souvent évalués sur la base de ce qu'ils savent sur les contenus des manuels de support à leur apprentissage, du moins aux yeux des parents, même s'il faut relativiser pour une minorité. C'est pourquoi, la conception des manuels scolaires n'est jamais remise en question.

Aussi, le projet des auteurs de manuels, qui est exclusivement didactique et pédagogique, consiste à veiller à respecter un équilibre culturel dans les situations d'apprentissage qui sont proposées à l'apprenant en s'appuyant sur des situations ouvertes lui permettant d'intégrer au mieux les apprentissages scolaires à sa vie quotidienne. Ces situations ouvertes se trouvent habituellement concrétisées dans une politique éducative traduites dans un discours officiel délimitant le champ d'action des enseignants d'une manière générale dans les pratiques de classe : *‘‘Une politique linguistique est en effet portée, investie, alimentée par des valeurs sociolinguistiques, des attitudes, une idéologie, plus ou moins avouées, plus ou moins consensuelles. La configuration sociolinguistique que la politique linguistique cherche en général à modifier est objet de représentations communautaires’’ (H. Boyer, 1996 : 151)*

### 5.1 Le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> as de FLE, édition 1998/1999

Ce manuel utilisé pour la première fois durant l'année scolaire 1998/1999, est l'œuvre d'une nouvelle équipe composée de neuf membres, tous des professeurs d'enseignement secondaire faut-il le rappeler, présidée par une enseignante de l'Ecole Normale Supérieure de Kouba, comparativement à la précédente équipe, désignée pour concevoir celui de l'édition 1997/1998, qui en comptait sept membres.

Le nombre de membres constituant les équipes pour la conception des manuels scolaires demeure instable et ne donne pas de réponses claires à ce sujet. Nous verrons plus tard dans l'étude des autres manuels que les équipes constituées pour la conception scolaire revoient le nombre des intervenants soit à la hausse, soit à la réduction. La question reste, en tous cas, sans réponse.

Cette nouvelle équipe ambitionne de s'inscrire dans une perspective de réforme s'éloignant le plus possible des précédentes configurations qui ont caractérisé les manuels des années quatre vingt, tant au plan organisationnel des activités pédagogiques qu'au plan thématique. Ainsi, à la terminologie de "projet et d'unité didactique", s'est substituée celle de chapitre, une nouvelle appellation s'appuyant sur une méthodologie basée essentiellement sur l'approche par objectifs. Il semble que c'est beaucoup plus, un changement formel qu'une modification des bases méthodologiques sur lesquelles va reposer cette nouvelle conception.

En effet, le profil de sortie de l'élève de 1<sup>ère</sup> as n'est pas clairement présenté dans ce nouvel ouvrage. Soulignons toutefois que le précédent manuel, édition 1997/1998 qui n'a, à son actif, qu'une seule année scolaire, continue à être utilisé par des établissements du pays, sans qu'ils soient rappelés à l'ordre par leur hiérarchie, habilité à intervenir dans un souci d'unifier l'enseignement du FLE en 1<sup>ère</sup> as de l'enseignement secondaire. Ce qui implique que, parfois, dans un même lycée, des

enseignants résistent farouchement aux réformes et persévèrent dans l'utilisation d'anciens manuels.

La nouvelle configuration de ce nouveau manuel, édition 1998/1999 présente six chapitres constitués chacun d'eux d'un certain nombre de rubriques qui semblent hiérarchiques et interdépendantes. Chaque chapitre concerne essentiellement les éléments d'identification du discours narratif dont le positionnement dans la progression ne semble pas justifié par un critère pédagogique. Les six chapitres retenus à l'E/A semblent, à première vue, s'alterner arbitrairement tant qu'ils ne s'inscrivent pas dans une optique de complémentarité. Voici leurs intitulés :

Chapitre I : Organisation textuelle du récit

Chapitre II : La narration ou la voix qui raconte

Chapitre III : La structure du récit (le schéma narratif)

Chapitre IV : Les personnages dans le récit (le schéma actanciel)

Chapitre V : Le portrait

Chapitre VI : La description de l'espace

Comme nous pouvons le constater, l'ordre de répartition des chapitres retenus est, de prime abord, discutable au plan de leur enchaînement et de leur alternance.

Chaque chapitre comporte cinq rubriques inédites traduites dans des étapes hiérarchiques et interdépendantes, imposant de respecter leur progression dans le parcours de l'apprentissage. C'est pour la première fois qu'un manuel scolaire se présente dans cette configuration. L'inédit semble résider dans l'intitulé même des rubriques. Voici le contenu de chaque étape d'un chapitre, indépendamment de son positionnement dans le manuel :

I. Lire et comprendre : Cette première séance préside l'E/A. Comme son nom l'indique, elle met en contact l'apprenant avec des textes écrits dont le choix ainsi que les thèmes qu'ils comportent sont souvent discutables.

II. Lire et découvrir : Cette deuxième séance permet à l'apprenant d'identifier les règles de fonctionnement du récit.

III. Fonctionnement de la langue : C'est une séance de morphosyntaxe dont l'objet d'étude est le fonctionnement du texte narratif d'un point de vue morphologique et syntaxique. Les faits de langue sont liés aux textes de support à l'E/A.

IV. Lire et écrire : Cette séance offre l'opportunité à l'apprenant de s'exprimer par écrit à partir des textes de support à l'E/A. Elle reprend essentiellement la séquence classique de l'expression écrite des manuels antérieurs sous une autre appellation.

V. Evaluation (Faites le point) : C'est une séance d'autoévaluation qui aide l'apprenant à connaître ses points forts et ses points faibles durant le parcours de l'apprentissage. Le corrigé type, situé en annexe du manuel, dont les réponses sont parfois évasives, ne semble pas faciliter la tâche à l'apprenant.

Pour les enseignants, le corrigé type n'est pas élargi à un cadrage théorique leur permettant d'enrichir leur culture didactique et pédagogique.

Pour ses auteurs, cet ouvrage vise " *la lecture du récit en vue de la production des textes narratifs et descriptifs. Il propose une approche centrée sur le processus d'apprentissage, approche qui permettra à l'élève d'acquérir progressivement une autonomie réelle. Il permet à l'apprenant d'aborder les notions à partir de ses propres acquis et l'initie aux règles de fonctionnement du récit.*" (Manuel de FLE de 1<sup>ère</sup> as, édition 1998 : 3). Notons aisément que les auteurs de ce manuel sont suffisamment explicites quant aux objectifs affichés traduits explicitement dans les règles de fonctionnement du récit et ciblant la seule fonction langagière, celle de narrer et un seul discours, celui de la narration. Les auteurs de ce manuel semblent extrêmement distants de leurs prédécesseurs au plan de la forme et des contenus. Les deux manuels qui sont, simultanément, en usage dans certains établissements éducatifs, n'ont rien en commun et ne semblent pas s'inscrire dans une perspective de complémentarité avec l'enseignement du palier inférieur. Le manuel de 1<sup>ère</sup> as, édition 1997/1998, selon ses auteurs " *se présente sous une forme quelque peu inhabituelle*" (Manuel de FLE de 1<sup>ère</sup> as, édition 1997/1998). Ce qui justifie certainement sa très courte longévité puisqu'il fait l'objet de substitution une année plus tard, par un autre manuel venant proposer une autre configuration méthodologique de l'objet d'apprentissage. Il faut, toutefois, souligner que les deux

équipes d'auteurs demeurent muets quant à l'articulation langue/culture, et à l'ouverture de l'apprenant sur le monde qui l'entoure par le biais du FLE.

### 5.2 Le manuel de FLE de 1<sup>ère</sup>as lettres/édition 2005/2006

Le manuel de 1<sup>ère</sup>as/lettres de la réforme semble obéir aux critères du ‘‘manuel programmé’’ proposant de l'information, une méthode, des exercices, des évaluations tout au long du manuel et combine le caractère ouvert en proposant à l'élève de s'impliquer dans des travaux de recherche documentaire, de réalisation de projet sur la base de feuille de route conçue dans l'ouvrage. Le caractère fermé semble transparaître dans les différentes évaluations accompagnant l'apprenant tout au long de l'apprentissage, lui recommandant implicitement de se conformer au contenu de support.

Ce nouveau manuel de 1<sup>ère</sup>as lettres, édition 2005/2006 se démarque du précédent par la forme que par le fond. Au départ, Ce nouvel ouvrage ne concerne que les classes littéraires excluant les classes scientifiques. Aujourd'hui, c'est-à-dire, à partir de l'année scolaire 2008/2009, il est utilisé pour toutes les filières. Il comporte une typologie textuelle variée impliquant l'ex positif, l'argumentatif, l'interview, le fait divers, la nouvelle. Il s'appuie essentiellement sur un discours didactique s'inscrivant dans la ‘‘notion de projet pédagogique’’ abandonnant ainsi la notion de ‘‘chapitre’’ pour préserver la continuité avec l'enseignement moyen.

Son contenu se limite essentiellement à trois projets pédagogiques ayant pour support des documents authentiques, contrairement au précédent qui n'avait comme support que la typologie narrative. Selon ses auteurs, ce nouveau manuel traduit le nouveau programme de la réforme : *‘‘Votre manuel répond au nouveau programme de français par la prise en compte des principes méthodologiques, pédagogiques et des contenus’’*. (Manuel de 1<sup>ère</sup>as, édition 2005/2006 : 2). Explicitement, ce manuel est le reflet du nouveau programme de la réforme, ni plus, ni moins, semble dire cette nouvelle équipe aux futurs usagers du produit pédagogique.

Il vient également rompre avec l'approche communicative pour couler dans le moule de "l'approche par compétences" conformément au projet de la réforme. Cette nouvelle option méthodologique traduit le souci pédagogique des auteurs du manuel qui consiste à apporter les correctifs nécessaires quant au déclin manifeste observé dans le compartiment linguistique à tous les niveaux de l'E/A.

Dans leur avant-propos, les auteurs du manuel sont suffisamment explicites sur le plan méthodologique : *"La démarche proposée vous dotera de savoir faire qui vous permettront de réaliser les projets pédagogiques choisis par votre classe. Elle vous dotera également d'attitudes positives qui vous rendront graduellement autonome dans votre travail."* (Manuel de 1<sup>ère</sup>as, 2005/2006 : 2). Le savoir faire, exprimé explicitement, semble mis en relief, masquant implicitement les autres savoirs dans l'acte d'apprendre. Ce qui signifie que le produit est conforme à "l'approche par compétences".

Le document d'accompagnement du programme destiné aux enseignants est étayé par des éclairages, des orientations et des commentaires didactiques venant expliciter cette nouvelle approche dans les pratiques de classe. Dans ce même document, on recommande aux enseignants d'opter pour *"des supports diversifiés pour permettre aux apprenants de conceptualiser la notion d'intention communicative par la comparaison entre les formes du discours et leurs visées. C'est pour cette raison qu'il faut penser l'ensemble des supports comme une démarche didactique où des textes bien choisis jouent un rôle déterminant dans la réalisation du projet"* (Document d'accompagnement du programme, mars 2005). Ce qui signifie implicitement que les enseignants disposent d'une marge de manœuvre, leur permettant d'étendre leur enseignement à d'autres supports qui ne sont pas retenus dans les manuels dans le but de faire asseoir une véritable compétence de communication de l'apprenant exposé à une diversité de documents.

En effet, définir une compétence de communication a été un travail de longue haleine qui, de Hymes en 1972 jusqu'à Evelyne Bérard en 1991, en passant par Sophie Moirand en 1982, a intéressé de nombreux chercheurs occidentaux. Aujourd'hui, la question a été tranchée depuis 2001 avec la parution du C.E.C.R.

Le débat trouve, manifestement toujours, matière à discuter, mais le Cadre constitue une référence à laquelle tout pédagogue de langue peut avoir recours pour élaborer un syllabus. Un cours de langue, c'est synonyme d'acquisition des compétences générales telles que des savoirs, savoir faire, et savoir être, les composantes langagières de la compétence de communication, fruit de la recherche en linguistique et en didactique des langues de ces vingt dernières années. Ce qui nous incite à dire, par conséquent, que le manuel scolaire venant traduire le programme sur le terrain, comporte indubitablement des supports diversifiés et des textes bien choisis combinant un savoir, un savoir faire et un savoir être, selon ses auteurs. Les auteurs restent, cependant, évasifs sur les critères présidant au bon choix des textes et à leur diversification. Dans ce même document, les auteurs du programme mettent l'accent sur l'exploitation du para texte qui permet de formuler des hypothèses de lecture avant de prendre contact physique avec le texte : *''quand ces éléments sont pertinents, ils méritent d'être pris en considération''* (document d'accompagnement, mars 2005).

Cela suppose que les textes de support comportent ces éléments para textuels, à savoir un titre, un sous-titre, une référence bibliographique qui permettent à l'apprenant de les replacer dans leur contexte spatio-temporel. Ainsi, il s'appuiera sur le support linguistique pour appréhender l'entité culturelle. Les auteurs du programme reconnaissent explicitement que : *''Analyser l'acte de communication, c'est travailler sur l'énonciation, c'est-à-dire retrouver l'acte individuel de production d'un énoncé. L'observation des indices de l'énonciation permet de discerner l'aspect pragmatique du texte : qui parle ? Quelle est sa pensée ? Quelles sont ses idées ? Ses opinions ? Ses valeurs ?''* (Document d'accompagnement du programme, mars 2005). Il est tout à fait clair que le programme s'inscrit explicitement dans la linguistique de l'énonciation, un domaine d'interpénétration des disciplines.

Il s'agit, en fait, d'une recommandation implicite relative à l'exploitation de la dimension culturelle de la part des auteurs du programme aux utilisateurs qui sont d'abord les enseignants, les passeurs du savoir culturel, et ensuite les élèves qui vont s'impliquer dans ce même savoir à partir d'un texte de support choisi et qui

pourrait appeler une lecture au-delà des mots où l'enjeu discursif est souvent implicite. C'est cette "lecture entre les lignes" qui devrait être prise en charge dans la praxis scolaire par le biais d'un discours didactique adéquat venant répondre à la problématique de l'enseignement culturel dans nos classes. C'est justement à partir de ce discours didactique de support à l'E/A que sera conçue une grille d'analyse susceptible de situer la part impartie à la dimension culturelle.

### 5.3 Le manuel de 2<sup>ème</sup>as, édition 1999/2000

Le manuel de 2<sup>ème</sup>as, édition 1999/2000 présente des potentialités linguistiques et culturelles sous forme de dossiers composés de quatre rubriques comportant une compréhension globale d'un texte, des exercices de lexique, des exercices de syntaxe et une expression écrite. Ces unités didactiques s'alternent dans l'espace livresque impartie selon la typologie du discours de support à l'E/A.

Les discours ciblés sont le reportage, l'ex positif, le prescriptif, le démonstratif, l'argumentatif et l'exhortatif. Cette procédure dans l'organisation du manuel s'inspire de l'approche fonctionnelle/notionnelle en vogue, à l'époque, dont l'objectif principal est l'acquisition d'un savoir et d'un savoir faire, bien que les auteurs du manuel demeurent muets sur ce plan.

Le manuel de 2<sup>ème</sup>as antérieur à la réforme ne fait que traduire un programme visant un perfectionnement linguistique et s'inscrivant dans une optique de pédagogie par objectifs qui ne dit pas son nom tant le morcellement et l'émiettement de l'E/A s'imposaient dans les pratiques de classe. Le manuel ne proposait aucune indication susceptible d'aider les utilisateurs qui sont les enseignants et les élèves à mieux l'exploiter. Les auteurs de ce manuel n'ont pas jugé utile d'introduire un avant-propos où ils informent les usagers du bien fondé de son contenu. Ils n'ont indiqué aucune piste d'exploitation méthodologique des supports retenus à l'E/A comme il est coutume de le faire en pareille circonstance ! Ce qui laisse supposer que les enseignants, censés pourtant l'utiliser, ne sont pas suffisamment motivés et

encouragés pour opter en faveur des supports de l'ouvrage. En guise de présentation, les auteurs indiquent un sommaire des objets d'apprentissage dont voici le contenu tiré tel quel de l'ouvrage :

1. Le reportage	p.3
Une technique : la synthèse de documents	p.12
2. Exposer	
1. textes ex positifs	p.33
Une technique : la prise de notes structurée	p.57
2. Représentations graphiques	p.59
3. prescrire	p.97
4. démontrer	p.135
5. argumenter	
1. défendre une thèse	p. 181
Une technique : l'essai	p. 203
2. le pour et le contre	p. 213
6. exhorter	p. 249

A première vue, les rubriques retenues à l'E/A semblent disparates et ne s'inscrivent pas dans une optique de continuité avec les acquis de la 1<sup>ère</sup>as. Ce qui signifie que l'apprenant s'initie pour la première fois à l'objet d'étude de support. L'alternance des rubriques ne semble pas traduire un quelconque souci pédagogique des auteurs de ce manuel. Les objets d'étude et les thèmes sous-jacents progressent arbitrairement tout au long du manuel. Leur hiérarchisation dans l'ouvrage semble justifier une progression arbitraire dont les attentes pédagogiques ne sont pas clairement définies. Le terme de progression est utilisé en didactique des langues pour la détermination des contenus. Cette dernière est liée aux attentes pédagogiques : *“Une fois les objectifs du cours fixés, que soit à titre définitif ou provisoire, il faut leur donner des contenus linguistiques et extralinguistiques qui seront la matière de l'apprentissage”* (H. Besse et R. Galisson, 1980 : 77). Il est, par conséquent, impératif de

## Description et analyse des potentialités culturelles

définir préalablement les besoins langagiers urgents, prioritaires et facultatifs. La progression doit distinguer ces types de besoins pour un apprenant de cet âge.

L'entrée de l'E/A par "le reportage", un article de presse extrait d'un hebdomadaire national, ne semble pas répondre à une visée pédagogique pour présider l'ensemble des rubriques retenues, du moins au regard des utilisateurs qui sont les enseignants et les élèves. Avant d'appréhender l'analyse du contenu thématique, nous jugeons nécessaire de procéder à une analyse du vocabulaire retenu par les auteurs du manuel comme support à l'E/A puisque c'est ce choix lexical qui nous permet de voir si l'objectif socioculturel fait partie des attentes pédagogiques. La présentation du lexique retenu sur la base des objectifs escomptés s'avère donc indispensable. Voici l'ensemble du lexique proposé aux apprenants, tiré à des fins d'analyse, tel quel du manuel élaboré par une équipe de pédagogues composée de neuf membres invités par l'Institut Pédagogique National à concevoir cet ouvrage.

<p>1. Le reportage</p> <p><u>Lexique thématique</u></p> <p>Le désert, le Sahara, un erg, une hamada, une oasis, la désertification, désertique, déserté, désertion...</p> <p>2. Exposer</p> <p>Décollage, développement, sous-développement, niveau de vie, archaïsmes des structures sociales, secteur primaire, secondaire, tertiaire, glycosurie, glycémie, cellules glandulaires, Insuline</p> <p>2.1 Représentations graphiques</p> <p>Tableau numérique, une carte, un diagramme, un histogramme, un organigramme, un</p>	<p><u>Lexique relationnel</u></p> <p>Journal, journal de bord, journal intime, journal parlé, revue, magazine, digest, bulletin, rubriques...</p> <p>Traduire, signifier, transposer, correspondre, être caractérisé, exposer, expliquer, comparer, dénominateur, équivalence, analyse, fonction, sous-développement, insuffisances...</p> <p>Montrer, indiquer, il ressort, termes utilisés pour exprimer la quantité,</p>
---	---

<p>schéma, une courbe, un plan...</p> <p>3. Le prescriptif Parc des sports et des loisirs, une rencontre sportive, masque à oxygène, le jeu, une prescription médicale, bonnes attitudes bonnes habitudes, les mots croisés</p> <p>4. Démontrer Lapins, urine, abstinence, expérience, une droite x y, un segment ab, un système de deux équations du premier degré...</p>	<p>Règlement intérieur, instructions, consignes de sécurité, ordonnances médicale et présidentielle, recommandations, conseils, mode d'emploi, articles, notes, suggestions, code...</p> <p>Observer, supposer, donner, répéter, arriver, il s'ensuit que, induction, déduction, hypothèse, expérimentation</p>
--	---

<p>5. Argumenter : Défendre une thèse Etudes, formation intellectuelle, diplôme, pédagogie, le savoir, étudiant, culture, livre, disque, spectacle, connaissances, ignorance/savoir, savoir théorique/savoir technique, science/savoir/connaissances...</p> <p>5. Argumenter : Le pour et le contre Dire la vérité au malade, l'Assemblée Populaire Communale, l'énergie nucléaire, la lecture, détracteur, défenseur, protagoniste, antagoniste, partisan, adversaire, médiateur, opposant,</p> <p>6. Exhorter Amis à travers le monde, appel du directeur général de l'UNESCO, pour la sauvegarde de</p>	<p>Champ lexical de "apprendre", terme générique, termes équivalents, termes partitifs, termes associatifs, preuves, raisons, prétextes...</p> <p>Champ lexical de "dire", dire, faire savoir, mettre au courant, porter à la connaissance, informer, renseigner, révéler, prononcer, proférer, conversation, débat, discussion, polémique...</p> <p>Verbes performatifs exhorter, ordonner, demander, solliciter, conseiller</p> <p>Verbes de modalité pouvoir, devoir, falloir</p>
--	--

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

notre planète, solidarité, paix, entraide, fraternité, tolérance, amitié, union...	spécifiques à l'appel
--	-----------------------

Comme nous le constatons, le lexique thématique semble arbitraire et disparate et laisse supposer qu'il ne fait pas partie des attentes pédagogiques des concepteurs de l'ouvrage. Le support thématique semble secondaire et retenu beaucoup plus à des fins de prétexte au profit du lexique relationnel. La langue de spécialité est très prégnante au détriment de la langue de communication sociale.

Ce qui encourage à dire que l'accent est mis sur le lexique relationnel ayant une relation directe avec le type de discours visant explicitement un objectif fonctionnel éludant la dimension socioculturelle jugée non nécessaire aux voies d'accès au sens du savoir scientifique ou technique. Ce qui justifie, par conséquent, que les potentialités culturelles existantes ne sont là que pour servir de support aux activités langagières fonctionnelles et de structuration. La typologie textuelle retenue à dominante scientifique et technique montre d'une manière pertinente la perspective instrumentale dans laquelle s'inscrivent les concepteurs de cet ouvrage voulant présenter une langue vidée de sa substance culturelle.

Des objectifs cités par Y. Bernard, en l'occurrence, un objectif pratique, un objectif culturel, un objectif éducatif et formatif et un objectif politique qui ne sont pas d'ailleurs exclusifs et qui peuvent coexister dans une même finalité éducative, seul l'objectif pratique semble pris en compte, et à des degrés moindres, celui lié à l'éducation et à la formation. Les deux autres objectifs, même s'ils sont sous-jacents, ne font pas l'objet d'une visée explicite dans la conception de ce manuel.

En résumé, nous pouvons conforter l'hypothèse selon laquelle le manuel de 2<sup>ème</sup> as, en usage dans les années 90, précédant la réforme du FLE, s'inscrit dans une approche discursive basée sur un contenu notionnel au sein duquel sont appréhendés

les différents types de discours référant à un univers pragmatique, sans toutefois s'étendre sur celui de la dimension culturelle. En dépit de sa présence dans les instructions officielles, notamment dans le programme de 2<sup>ème</sup>as, la dimension culturelle illustrée dans cet extrait : "Un élargissement des horizons culturels de l'adolescent, par la découverte d'autres littératures, d'autres sociétés que celles auxquelles l'Ecole Fondamentale l'a habitué" (Programme 2<sup>ème</sup>as : 4) reste négligée à la faveur d'une formation exclusivement linguistique.

On y rencontre beaucoup plus de textes techniques, scientifiques et journalistiques de vulgarisation. Les textes littéraires qui sont d'excellentes opportunités pour l'enseignement culturel sont très rares ou confinés discrètement dans la rubrique "lectures complémentaires" que les élèves ne lisent ni en classe, ni à la maison car il n'existe aucun contrôle scolaire susceptible de vérifier si ces textes de "lectures complémentaires" sont lus à des fins de consolidation des acquis ou d'élargissement culturel.

### **5.4 Le manuel de 2<sup>ème</sup>as, édition 2006/2007**

Le manuel dont il est question s'inscrit dans une optique de réforme comme le veut le discours officiel à travers le nouveau programme destiné aux élèves de 2<sup>ème</sup>as, toutes filières confondues. En effet, ce nouveau manuel vient concrétiser la réforme du FLE sur le terrain en se démarquant autant que faire se peut de celui qui l'a précédé tant par la forme que par le fond.

Il est pertinent de remarquer que c'est une nouvelle équipe d'auteurs, composée seulement de trois membres dont deux inspecteurs de l'éducation et de la formation et un professeur d'enseignement secondaire qui ont eu l'insigne honneur d'élaborer ce manuel de la réforme. Ce qui signifie implicitement que l'institution éducative algérienne opte pour une nouvelle vision des choses dans la conception scolaire en faisant appel à une nouvelle équipe constituant une véritable rupture avec le regard monolithique antérieur.

A l'inverse de leurs prédécesseurs, les membres de cette nouvelle équipe jugent nécessaire de présenter le contenu de l'ouvrage dans un avant-propos informant ses utilisateurs du principe de fonctionnement de ses activités pédagogiques.

Il comporte selon ses auteurs :

1. Des activités de compréhension qui ont pour objectif de préparer les apprenants à donner du sens aux messages qu'ils perçoivent
2. Des activités de langue sous forme d'exercices d'acquisition et de consolidation.
3. Des activités d'expression qui favorisent le réemploi des savoirs et des savoir faire acquis à travers des situations réelles ou fictives.
4. Des activités de recherche.
5. Des activités complémentaires pour le renforcement des acquis et l'initiation à la lecture des textes longs.
6. Des activités créatrices. (Manuel de 2<sup>ème</sup> as, édition 2006 : 4).

Comme nous pouvons le noter à partir de "ce menu pédagogique" où l'apprenant apprend à donner du sens aux messages qu'il perçoit, acquiert et consolide la langue cible, réemploie le savoir acquis dans l'espace extrascolaire, fait des recherches, s'initie à la lecture des textes longs et pour couronner le tout s'implique dans des activités créatives, les auteurs de ce manuel semblent s'inscrire dans un projet didactique trop ambitieux, tendant vers la perfection de l'E/A du FLE.

Ce discours didactique semble se conformer à cette nouvelle perspective actionnelle qui correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, celui de préparer les apprenants non seulement à vivre mais aussi à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger avec des natifs de différentes langues étrangères. Il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre, mais d'agir avec lui en langue étrangère.

Ce n'est vraiment pas le cas de l'apprenant algérien qui évolue dans un univers linguistique très particulier, où l'espace imparti à l'expression francophone reste

officiellement le cours de langue dont le volume horaire est insuffisant pour concrétiser à la fois tous les objectifs ciblés dans ce manuel. Il faut reconnaître, en toute honnêteté, que les objectifs envisagés s'écartent fondamentalement de la réalité du terrain où les conditions de travail ne sont jamais réunies, surtout en milieu rural où l'usage de la langue française est un fait très rare pour parler de transfert extrascolaire ! Les auteurs de ce manuel précisent également que *''cet ensemble d'activités se déroule dans des séquences d'apprentissage intégrées dans des projets didactiques dont la thématique vise les savoirs civilisationnels. Elle se justifie par le fait que l'apprenant est invité à une réflexion sur les problèmes de la citoyenneté et des mutations que nous réserve le monde de demain''* (Manuel 2<sup>ème</sup> as, 2006/2007 : 4).

Par cette précision, ils montrent que la conception de l'ouvrage s'inscrit dans de nouvelles données liées à un contexte international imposant une nouvelle vision du monde et invitant l'apprenant à le regarder dans ses mutations.

Ce qui incite par conséquent à dire que l'acte d'enseigner et celui d'apprendre ne s'appuie plus désormais exclusivement sur la seule compétence linguistique. *''Inviter l'apprenant à une réflexion sur la citoyenneté et des mutations du monde demain''* consiste explicitement à l'inscrire dans un projet de société où il usera de sa compétence socioculturelle pour apprendre à s'ouvrir sur ce monde continuellement instable.

Ce qui implique manifestement que les potentialités culturelles servant de support à l'apprentissage linguistique sont prises en charge dans le souci pédagogique des auteurs de ce manuel. Cependant, force est de constater que les concepteurs de l'ouvrage semblent se focaliser sur la maîtrise de la langue en tout lieu et en toute circonstance sans pour autant donner l'allusion que des faits culturels sont liés à ce compartiment linguistique.

Toutes les activités ciblées dans l'avant-propos du manuel semblent conforter notre constat. Elles visent essentiellement des fonctions langagières qui s'inscrivent beaucoup plus dans le discours du *''français scolaire''* amputé de sa substance

culturelle que dans une approche interculturelle. Les auteurs préfèrent parler de ‘‘projets didactiques dont la thématique vise les savoirs civilisationnels’’ que de dire les choses explicitement et parler d’un E/A basé essentiellement sur des représentations interculturelles. Parler également ‘‘d’installation de compétences disciplinaires et de compétences transversales’’ (Manuel, p.4) consiste à éviter implicitement de considérer la langue comme véhicule culturel et s’inscrire dans une démarche plutôt fonctionnelle.

En effet, le discours didactique semble obéir à une circonspection tacite où la dimension interculturelle est sous-jacente. En comparaison avec le manuel de 1<sup>ère</sup>as, édition 2005/2006, conçu une année plus tôt par une équipe de trois membres dont un inspecteur de l’éducation et de la formation et deux professeurs de l’enseignement secondaire, ce manuel de 2<sup>ème</sup>as, élaboré une plus tard, dans une atmosphère de réforme, qui devrait s’inscrire dans une optique de continuité, présente des modifications dignes d’intérêt dans la configuration de l’ouvrage : Le nombre de projets est revu à la hausse en dépit d’un volume horaire réduit et reconduit tel quel sans la moindre modification, à raison de trois heures par semaine.

En outre, le manuel présente quatre projets didactiques contre trois en 1<sup>ère</sup>as, répartis arbitrairement sur l’année car l’alternance des projets observée en 1<sup>ère</sup>as n’est pas reprise en 2<sup>ème</sup>as. Ce qui pourrait signifier que les deux équipes ont travaillé séparément, sans consultation préalable : la présentation, la progression et la répartition des objets d’étude connaissent des modifications sans pour autant traduire un quelconque souci pédagogique de la part des concepteurs.

Une plongée préliminaire dans le sommaire du manuel de 2<sup>ème</sup>as en usage confirme un tant soit peu cette discontinuité avec le manuel de 1<sup>ère</sup>as du moins dans la configuration de l’ouvrage. Le sommaire présente l’intitulé du projet, les intentions communicatives, les objets d’étude et les séquences de l’E/A. Alors que le manuel

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

de 1<sup>ère</sup>as présente dans son sommaire, en plus des rubriques citées, une autre activité réservée aux techniques d'expression orale et écrite telles la prise de notes, la lettre administrative, la fiche de lecture, etc.

Ce manuel qui vient lui succéder, une année plus tard, ne comporte pas cette partie des techniques d'expression pour des raisons que les auteurs ne justifient pas.

Le sommaire de ce manuel, en usage en deuxième année secondaire, est présenté à des fins de fidélité aux objectifs attendus de l'E/A annoncés dans l'avant-propos où il est dit que "la thématique vise les savoirs civilisationnels" (Manuel, p.4).

Projet 1 : Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque.

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
Exposer pour présenter un fait	Le discours objectivé	1. Présenter un fait, une notion, un phénomène 2. Démontrer, prouver un fait 3. Commenter des représentations graphiques et/ ou iconiques

Projet 2 : Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer	Le plaidoyer et le réquisitoire	1. Plaider une cause 2. Dénoncer une opinion, un fait, un point de vue. 3. Débattre d'un sujet d'actualité

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

Projet 3 : Présentez le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves pour faire partager vos idées vos aspirations

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
1. Relater pour informer et agir sur le destinataire 2. Relater pour se représenter un monde futur	Le reportage touristique et le récit de voyage La nouvelle d'anticipation	1. Rédiger un récit de voyage 2. Produire un texte touristique à partir d'un reportage 3. Rédiger un texte d'anticipation 4. Imaginer et présenter le monde de demain

Projet 4 : Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir  
(Classes de lettres)

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
Dialoguer pour raconter	Le discours théâtral	1. Scénariser un texte 2. Elaborer une saynète à partir d'une bande dessinée 3. Transposer un récit en dialogue

Comme nous pouvons encore le remarquer, le sommaire du manuel expose quatre projets dont la progression et l'alternance semblent arbitraires. En effet, le même projet proposé en 1<sup>ère</sup>as, une année plus tôt, comportant le discours ex positif et le discours conversationnel et présidant l'apprentissage, est présenté dans deux projets distincts en 2<sup>ème</sup>as et où "Dialoguer pour raconter" clôture l'E/A.

"Qu'entendons-nous par *"la thématique vise les savoirs civilisationnels ?"*

A première vue, les auteurs du manuel semblent inscrire leur conception dans une perspective civilisationnelle, exhortant implicitement l'apprenant à l'ouverture sur l'altérité et l'invitant à se démarquer du repli sur soi. Viser une optique civilisationnelle, c'est manifestement préparer l'apprenant à une vision interculturelle et à éduquer son regard sur l'Autre en lui reconnaissant le droit à la différence.

Cependant, nous constatons que le sommaire ne semble pas traduire explicitement ce nouveau regard dans l'espace scolaire dans la mesure où l'on continue à faire l'entrée de l'apprentissage par le discours ex positif dans lequel la langue utilisée perd son statut de véhicule culturel et se substitue à une langue de spécialité, donnant accès à un savoir scientifique et technique, plutôt qu'à des représentations interculturelles permettant à l'apprenant algérien de se situer par rapport au monde qui l'entoure.

Cette entame de l'apprentissage par la démarche ex positive est reconduite pratiquement dans tous les manuels de l'enseignement secondaire de la réforme. Encore une fois, on constate que la part impartie au texte littéraire est infime car laissée en fin d'année, au risque que l'année s'achève sans que l'apprenant puisse s'y frotter profondément. Ce qui incite à noter que sa place demeure dérisoire dans la conception scolaire, en dépit d'une réforme qui ne semble pas suivie d'effets observables dans les pratiques de classe.

Pourtant, tous les didacticiens reconnaissent unanimement que le texte littéraire, proposé comme support à l'E/A, constitue une excellente opportunité et un meilleur atout pour l'accès à la maîtrise d'une langue étrangère et à sa culture.

Si "les savoirs civilisationnels" signifient ouverture de l'apprenant sur le monde qui l'entoure et sur l'altérité et abandon du repli sur soi, nous devons reconnaître, à notre corps défendant, que les intitulés des projets "concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques" à titre d'exemple, laisse transparaître une visée plutôt fonctionnelle où la langue de spécialité prend le pas sur celle de la communication interculturelle.

Par conséquent, nous pouvons dire que les deux manuels appartenant à deux générations différentes, conçus par deux équipes différentes dans deux contextes différents, demeurent confinés dans une même vision méthodologique évacuant la substance culturelle et éludant le regard interculturel.

### **5.5 Le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup>as, édition 2004/2005**

Le manuel de 3<sup>ème</sup>as, édition 2004/2005, conçu dans un contexte très particulier dominé essentiellement par le discours réformateur du système éducatif algérien à l'endroit de l'enseignement des langues étrangères, et notamment à celui de la langue française dont le statut est souvent problématique dans l'espace scolaire eu égard au passé encombrant existant entre les deux pays, présente des potentialités linguistique et culturelles indubitablement liées au contexte qui prévaut au moment de la réforme. L'ouvrage est élaboré par une équipe composée de neuf membres, pour la plupart des professeurs d'enseignement secondaire. Il est pertinent de rappeler que c'est la même équipe qui a élaboré le manuel antérieur à la réforme.

Ce qui signifie qu'on a désigné une même équipe pour deux missions pédagogiques différentes, de notre point de vue, s'excluant mutuellement. L'une consiste à concevoir un manuel conforme au programme et aux finalités antérieures à la réforme, visant la maîtrise de la langue, ni plus ni moins. L'autre consiste à traduire un regard réformateur, voire innovant, lié à un nouveau programme, à une nouvelle

méthodologie et à de nouvelles finalités éducatives considérant la langue comme un outil de communication et comme une entité culturelle/interculturelle dans un manuel. Ce qui semble justifier la désignation d'une autre équipe, composée cette fois-ci, uniquement de trois membres pour sa révision.

C'est le seul manuel de l'enseignement secondaire qui présente dans sa première page les deux équipes ayant participé à l'élaboration et à la révision du contenu. S'il fait l'objet de révision, c'est indubitablement à des fins d'adaptation au nouveau contexte qui prévaut sur le plan international.

Comme tout manuel est présenté dans un avant-propos, cette nouvelle équipe ne déroge pas à la règle. En effet, les auteurs présentent explicitement les attentes pédagogiques de l'E/A en insistant sur la révision dont fait l'objet le contenu :

*''Le manuel de français de troisième année secondaire a fait l'objet d'une révision dont l'objectif est d'adapter les contenus au programme en vigueur, d'actualiser les supports et de préparer l'élève à l'épreuve du baccalauréat'' (Manuel, édition 2004/2005 : 2).*

Cela signifie implicitement que des efforts sont sérieusement déployés pour mettre dans des conditions optimales l'apprenant, appelé à préparer l'épreuve de FLE du baccalauréat. Les auteurs semblent s'inscrire plutôt dans une démarche évaluative certificative en exposant l'enjeu dès le départ.

Quant au contenu, *''ce manuel propose des activités variées, des lectures complémentaires, des pistes de lecture et des techniques. Celles-ci aideront les élèves à travailler en parfaite autonomie'' (Manuel, p. 2)*, les auteurs ne font aucune allusion à la dimension culturelle et aux représentations interculturelles. Ils semblent se focaliser sur le perfectionnement linguistique. En effet, le sommaire présenté semble conforter notre constat. A première vue, les projets retenus sur la base d'un choix éclectique s'alternent arbitrairement tout au long de l'ouvrage.

Le projet relatif à ‘l’argumentation’ illustré dans ‘le pour et le contre’, sans s’étendre à la notion de ‘défendre une thèse’, préside l’apprentissage, suivi du projet se rapportant à la notion d’exhorter.

Le projet III, quant à lui, concerne le discours ex positif et occupe la troisième place, alors que les auteurs de manuels nous ont toujours habitués à entamer l’E/A par la notion d’exposer. Le discours littéraire occupant la dernière place a peu de chance d’être appréhendé sérieusement, dans la mesure où le volume horaire annuel s’avère, parfois, insuffisant pour concrétiser tout le contenu du programme.

Encore, faut-il préciser, qu’à la fin de l’année scolaire, les élèves sont saturés et peu enclins à toute implication personnelle.

Ce qui implique que la place hiérarchique imposée à la littérature dans l’espace de ce manuel informe implicitement sur le peu d’intérêt accordé par les auteurs au discours littéraire et à l’éducation interculturelle en général.

Le sommaire présente, dans une forme condensée, une progression hiérarchique de l’intention de communication supportée par un objet d’apprentissage, sans toutefois présenter le contenu des séquences ciblées.

Les techniques sous-jacentes sont présentées pêle-mêle et ne sont pas réparties en fonction des intentions de communication et des objets d’étude comme on a pris l’habitude de le remarquer dans les manuels scolaires. Les enseignants, faut-il le souligner, n’ont pas suffisamment de repères pour introduire telle ou telle technique dans les rubriques du projet. La configuration de l’E/A semble se référer à une présentation notionnelle/fonctionnelle où les fonctions langagières s’inscrivent dans une approche plutôt communicative. L’ouvrage compte quatre projets :

Projet I : Argumenter / Le pour et le contre

- |   |              |
|---|--------------|
| -Le stylo à bille                       | Jean Rostand |
| -L’Internet et l’intégration planétaire | J.C Da Silva |
| -Hamid Serradj réunit les fellahs       | M. Dib       |
| -Le zapping                             | B. Pivot     |

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

### Projet II : Exhorter

- Médinas et Casbahs d'Algérie Federico Mayor
- Affiche publicitaire ANEP
- Citoyens, citoyennes du Grand Gouvernorat d'Alger C. Rahmani
- L'appel des Lauréats du Prix Nobel de la Paix Prix Nobel
- Iol, Césarée, Cherchell, Ruine de la beauté M. Chaabni

### Projet III : Exposer

- La population mondiale FNUAP
- Les greffes Le Nouveau Mémo Larousse
- Qu'est-ce qu'un clone ? Réda Cadi
- Les tribulations d'un caillou latin Louis Jean Calvet

### Projet IV : Raconter/Décrire

Extraits de la Nouvelle de M. Dib

- Un beau mariage
- L'invitation chez tante Hasna
- La mariée
- Les repas de noces
- La fête
- Le grand boulevard A. Chedid

L'entame de l'E/A, comme nous pouvons le constater, à partir de cette présentation des activités dans le sommaire, par le discours argumentatif, laisse supposer que cette équipe se démarque de la répartition classique où préside indéniablement le discours ex positif, et pose un regard nouveau sur l'alternance des projets retenus dans l'espace de la classe de langue.

Ce qui porte à penser manifestement que l'on a tendance à remettre en question l'optique fonctionnelle du FLE, du moins implicitement, pour orienter le regard dans une nouvelle perspective dans laquelle l'usage instrumental/fonctionnel peut

cohabiter dans un même espace pédagogique avec une autre entité communicative qui n'est pas faite seulement des mots de la langue mais d'autres éléments dont l'exploitation conduit à bon port au sens latent du texte.

Cependant, le prétexte à l'exploitation des indices culturels/interculturels semble passer inaperçu, en effet, en entamant l'E/A par un texte tel "le stylo à bille" (Manuel, p.10), exempt pratiquement de toute charge culturelle, anticipe sur l'espace dérisoire de la pluralité culturelle dans la conception de cet ouvrage, causant parfois des difficultés énormes aux enseignants qui ne sont pas toujours préparés pour l'enseignement de ce type de texte.

Même le questionnaire d'appui à la consolidation du discours argumentatif (Manuel, p. 11) s'inscrit dans cette vision. A titre d'exemple, le discours littéraire (Manuel, p.106) qui constitue, au risque de nous répéter, une opportunité idéale pour aborder les vrais problèmes communicatifs relevant du culturel, est laissé en fin d'année ! Ce qui laisse supposer que l'alternance des projets dans ce manuel, si elle semble à première vue arbitraire, obéit à une valorisation de la langue exemptée de sa substance culturelle/interculturelle qui continue à occuper une fonction dérisoire dans la conception des ouvrages scolaires algériens. Soulignons, au passage tout de même, que c'est l'unique manuel dont la longévité a été trop courte, pour être remplacé, trois années plus tard, par un autre, contrairement aux précédents qui restaient en usage, pendant de nombreuses années.

### **5.6 Le manuel de 3<sup>ème</sup>as, édition 2007/2008**

*"Ce manuel, destiné aux élèves de 3<sup>ème</sup>as, toutes filières confondues, n'est ni une méthode d'apprentissage, ni le programme. Il ne peut refléter qu'une conception, parmi tant d'autres, de la réalisation du programme en restant le plus proche possible de l'approche préconisée par les documents officiels"* avertissent, dès le départ, les auteurs de ce nouvel ouvrage.

Cette précision se veut une délimitation de leur responsabilité didactique dans la conception de l'ouvrage.

En d'autres termes, les utilisateurs sont invités à le considérer en tant que variante d'une conception parmi tant d'autres, sans pour autant la situer dans le contexte de la réforme du système éducatif qui a pourtant fait couler beaucoup d'encre depuis 2003. Et pourtant, toute conception scolaire se réfère à une méthodologie et tout manuel comporte manifestement une méthode d'apprentissage en tant *qu'ensemble ordonné, de manière logique, de principes, de règles, d'étapes permettant de parvenir à un résultat*'' (Le petit Larousse, 2010).

Dire explicitement que ce n'est ni une méthode d'apprentissage, ni le programme revient à décourager les usagers à son emploi dans la classe de langue, ou du moins, les inciter à opter pour un autre support pédagogique, en sachant pertinemment que les instructions officielles recommandent l'utilisation de "l'approche par compétences" venant suppléer à la démarche communicative sur le plan méthodologique.

Pour notre part, nous présumons que la conception de ce manuel devrait s'inscrire dans cette nouvelle option. Par ailleurs, les auteurs de l'ouvrage ne font allusion à aucune piste méthodologique susceptible de servir de repère à l'enseignant. C'est le deuxième manuel que vient de connaître la réforme, faut-il le rappeler, en un temps relativement court, puisque le premier ouvrage n'aura duré, au bout du compte, que trois années scolaires, entre 2004/2005 et 2006/2007.

Ce nouveau manuel, édition 2007/2008, l'œuvre d'une nouvelle équipe constituée essentiellement de trois inspecteurs, propose des potentialités linguistiques et culturelles en rapport avec les objets d'étude inscrits au programme pour toutes les filières de l'enseignement secondaire, laissant cependant, une marge de manœuvre à l'enseignant en précisant clairement que *"des exercices, en rapport avec les points de langue jugés les plus importants sont proposés en fin de dossier. Le professeur les enrichira, dans un cadre de médiation ou de perfectionnement, par tout ce qu'il jugera utile pour la mise à niveau des élèves de sa classe"*. (Manuel, p. 5). Cette latitude accordée à l'enseignant ne semble concerner que le compartiment morphosyntaxique. Ce qui implique que

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

pour les autres rubriques, le professeur est censé se conformer aux supports pédagogiques sans marquer de son empreinte personnelle le fond et la forme du support à l'E/A. En comparaison avec le manuel antérieur, le sommaire de ce nouvel ouvrage reconduit le même nombre de projets pédagogiques avec un ordre différent dans l'intention communicative.

En effet, ce nouveau manuel entame l'apprentissage par le discours ex positif, le faisant suivre de l'argumentation, de l'exhortation et clôture par le discours littéraire. C'est la répartition classique qui refait surface en valorisant la démarche ex positive et en reléguant la littérature à la fin de l'année. Cette alternance des projets justifie implicitement la priorité accordée à la langue en tant que langue de spécialité favorisant l'accès à un savoir plutôt scientifique et technique qu'à une langue en tant que point de passage nécessaire pour la connaissance des autres.

Ce tableau reproduit tel quel du manuel montre les attentes pédagogiques ciblées par les auteurs de ce manuel, traduites dans un contenu décrivant, beaucoup plus la langue, dans son principe de fonctionnement, en la tronquant de sa dimension culturelle à laquelle les auteurs paraissent relativement discrets. Soulignons, pour notre part, que la présentation de cet ouvrage à la page 5 ne semble pas mettre l'accent sur une réforme qui se veut porteuse d'une nouvelle vision du monde.

Projet I : Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
Exposer des faits et manifester son esprit critique	Textes et documents d'Histoire	1. Informer d'un fait d'Histoire 2. Introduire un témoignage dans un fait d'Histoire 3. Analyser et commenter un fait d'Histoire

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

Projet II : Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
Dialoguer pour confronter des points de vue	Débat d'idées	1. S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader 2. Prendre position dans un débat : concéder et réfuter

Projet III : Dans le cadre d'une journée "Portes Ouvertes", exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants autour de causes humanitaires

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
Argumenter pour faire réagir	L'appel	1. Comprendre l'enjeu de l'appel et structurer ce dernier 2. Inciter son interlocuteur à agir

Projet IV : Rédiger une nouvelle fantastique

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
Rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur.	La nouvelle fantastique	1. Introduire le fantastique dans un cadre réaliste 2. Exprimer son imagination dans une nouvelle fantastique 3. Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique

Comme nous pouvons le remarquer, à première vue, le manuel, en usage depuis la rentrée scolaire 2007/2008, se démarque, d'une façon remarquable, de l'ouvrage antérieur, en optant pour des objets d'étude et des séquences d'E/A s'inscrivant dans des objectifs communicatifs et culturels conformément au programme de la réforme.

Sa page de garde présente des signes d'ouverture sur le monde qui nous entoure illustrés dans "Amnesty international", Solidarité", le trophée de la coupe du monde de football" Quelque part, le portrait de Jugurtha et celui de "Lalla Fatima N' Soumer. Le discours ex positif qui nous a toujours habitués à nous référer à des textes scientifique et technique vidés de toutes connotations culturelles et idéologiques, comporte, aujourd'hui, des textes d'Histoire. Ce sont des textes ayant trait à la colonisation française, l'islam et les conquêtes, la société européenne d'Algérie, Delphine pour mémoire, Histoire du 8 mai 1945, le 1<sup>er</sup> novembre 1954, femmes algériennes dans les camps, l'évasion, une guerre sans merci, le bras de fer avec l'ordre impérial, les Algériennes et la guerre.

C'est pour la première fois qu'une telle thématique vient servir de support à des textes informatifs, explicatifs, à caractère scientifique et technique. La notion d'exposer semble déviée de son champ définitoire dans la mesure où ces textes de support sont susceptibles d'être classés comme des textes narratifs que dans une typologie ex positive.

Par cette thématique, les auteurs de ce manuel manifestent, indubitablement, le désir de réhabiliter une mémoire collective censée provoquer chez l'apprenant un sentiment de patriotisme et d'identité nationale. Par ces extraits, les auteurs de l'ouvrage rendent implicitement hommage à un peuple qui mérite tout le respect dans une période déplorable de l'Histoire. Ce support se veut un message de Mémoire adressé à cette nouvelle génération par le canal de l'école.

Dans ce contexte, les propos de P. Nora selon lesquels “la présence constante de l’histoire conditionne d’une certaine manière nos pratiques culturelles” (P. Nora, 1993) trouvent tout leur sens. Toutefois la culture nationale, confinée dans un passé colonial, semble prendre le pas sur les cultures étrangères présentes dans ce manuel, du moins pour l’entame de l’E/A. Ce qui incite à dire, que les auteurs de ce manuel veulent projeter le regard des apprenants dans un passé colonial gênant et par conséquent, baliser leur champ de vision.

Ce regard rétrospectif revisitant une époque lointaine semble s’inscrire dans

Nous constatons, cependant que les représentations interculturelles demeurent *‘des options fondamentales qui prennent en compte les priorités individuelles et sociales et les valeurs’* que L. D’Hainaut met en exergue dans la conception didactique des ouvrages scolaires (L. D’Hainaut, 1983 : 114). continuellement en retrait et ne sont pas suffisamment prises en charge dans ce manuel pour une ouverture de l’apprenant sur le monde qui l’entoure. Les auteurs de l’ouvrage ne semblent pas s’inscrire dans une optique culturelle/interculturelle permettant à l’apprenant d’avoir accès au sens implicite que le support linguistique ne peut le traduire à lui seul. Le manuel ne fait aucune allusion à ce type de représentations extralinguistiques laissant les utilisateurs se focaliser exclusivement sur le principe de fonctionnement de la langue.

### **5.7 Analyse des potentialités culturelles offertes par les manuels**

Il faut admettre qu’au-delà des intentions explicites exprimées habituellement dans l’avant-propos du manuel par les auteurs, il existe des intentions implicites qui sous-tendent toute méthode d’enseignement venant prendre en charge les objets d’apprentissage constitués de deux facettes indissociables qui sont la langue et la culture. Autrement dit, *‘Créer un manuel revient à choisir des valeurs, des normes, des représentations sur lesquelles se fondent les espérances d’assurer la cohésion sociale, l’harmonie des rapports entre les hommes et les institutions, la littérature constituée par les manuels scolaires demeure intentionnelle et engagée’* (S. Mollo-Bouvier et Y. Pozo Medina, guide méthodologique, Unesco, 1991, Etude et documents d’éducation n°57 : 12). En effet, le

manuel scolaire reste le seul instrument de socialisation conforme à des normes, à des valeurs, qui jouit d'un crédit moral incontestable au sein de tout le corps social avec toute sa stratification, comparativement aux autres canaux d'apprentissage mêlés souvent de scepticisme.

Il est de courant usage que "le message culturel" soit implicite laissant à l'enseignant toute la latitude de l'exploiter ou de l'éluder, et à l'apprenant de suivre la décision du passeur culturel en toute bonne foi. Cependant, la présence de pistes d'exploitation de la dimension culturelle, illustrées dans le discours didactique de support, incite l'enseignant à s'y intéresser et, par conséquent, à focaliser une partie de ses efforts sur cet aspect.

Nous ne pouvons identifier ces pistes que grâce à la confection d'une grille d'analyse qui sera constituée de critères pertinents susceptibles de confirmer ou d'infirmier l'existence de ces pistes d'exploitation mises à la disposition de l'enseignant. Nous allons puiser dans le discours didactique d'appui à l'E/A en optant pour un certain nombre de critères que nous considérons, pour notre part, comme pertinents et susceptibles d'identifier l'option dans laquelle veulent s'inscrire les auteurs de ce manuel.

Notre grille d'analyse comportera les critères suivants :

- *Les types de textes retenus (J. Courtillon, 1987)*
- *Les domaines d'expérience appréhendés (J.M. Dochot, 1984)*
- *Les sources bibliographiques retenues*
- *Le choix des auteurs (E. Bérard, 1990)*
- *Le choix des thèmes*
- *Le questionnaire d'appui à la compréhension de l'écrit.*

Cet outil analytique va nous permettre d'identifier les objectifs didactiques et pédagogiques visés ainsi que les finalités éducatives dans lesquelles s'inscrivent les auteurs de ce manuel de la réforme conformément au discours officiel.

Il est dès lors plus correct de porter un regard sur les fonctions du manuel scolaire. A. Chopin a repéré les différentes fonctions assignées au manuel et les grandes lignes de sa structure. Certaines fonctions sont spécifiquement orientées vers les apprentissages scolaires. D'autres permettent d'établir un lien entre ces apprentissages scolaires et la vie quotidienne et le monde qui nous entoure avec toute sa diversité ou encore la future vie professionnelle.

Dans un ouvrage consacré à la conception et à l'évaluation des manuels scolaires, François Marie Gérard et Xavier Roegiers identifient *“différentes fonctions que peut poursuivre un manuel scolaire :*

- *une fonction de transmission de connaissances*
- *une fonction de développement de capacités et de compétences*
- *une fonction de consolidation de l'acquis*
- *une fonction d'évaluation de l'acquis*
- *une fonction d'aide à l'intégration des acquis*
- *une fonction de référence*
- *une fonction d'éducation sociale et culturelle”*.

*(F.M Gérard-X. Roegiers, 1993 : 64).*

Bien entendu, ces fonctions ne sont pas exclusives et il est rare qu'un manuel soit orienté exclusivement vers une seule fonction. A l'instar de la combinaison simultanée des fonctions du langage dans le schéma classique de la communication, nous pensons également qu'un manuel scolaire combine à la fois plusieurs fonctions et qu'il possède une fonction principale et des fonctions secondaires indépendamment du projet pédagogique dans lequel il s'inscrit.

Pour notre part, “la fonction d'éducation sociale et culturelle” qui concerne tous les acquis liés au comportement, aux relations avec l'autre, à la vie en société en

général, constitue un repère pertinent dans notre analyse et devrait transparaître clairement dans cet ouvrage scolaire, si les auteurs du manuel veulent s'inscrire dans une perspective réformatrice et se conforment aux instructions officielles.

*"En fait, tous les manuels visent cette fonction de façon secondaire, sauf certains manuels essentiellement orientés vers des aspects techniques liés à la discipline..."*

(M. Frydman. *jambe*, 1983 : 243-245). De prime abord, les auteurs de ce manuel ne semblent pas déroger à la règle. Ils semblent s'appuyer sur "une fonction principale" qui se rapporte au "*développement de capacités et de compétences*" et combine deux fonctions secondaires "une fonction relative à la consolidation de l'acquis et celle à "l'évaluation de l'acquis". En général, ces fonctions sont retenues lorsqu'il s'agit d'un manuel d'apprentissage d'une langue étrangère.

La fonction d'éducation sociale et culturelle est visée de façon secondaire et sa portée semble très discrète dans le discours didactique. Compte tenu du contexte qui prévaut sur le plan national et international, le manuel scolaire peut ne pas viser exclusivement l'acquisition de savoirs et de savoir faire, mais peut aussi contribuer au développement de savoir être permettant à l'élève de trouver progressivement sa place dans son cadre social, familial, culturel, national voire international.

Cette fonction est alors visée de façon prioritaire et suffisamment explicite au niveau des contenus de support à l'apprentissage linguistique. Dans cette optique, l'enseignant utilise le manuel comme support pour développer le savoir être et non comme support à la restitution de comportements prescrits. Parler des fonctions du manuel scolaire exhorte à appréhender le caractère "fermé ou ouvert" de l'ouvrage dont il est question. En effet, le manuel peut être fermé. Cette conception consiste à considérer le manuel comme étant un tout complet et suffisant en lui-même. Le cas extrême est celui du "manuel programmé" qui contient en lui-même tous les éléments nécessaires à l'apprentissage : de l'information, une méthode, des exercices, des évaluations, etc.

Le manuel de l'élève peut également être ouvert. Cette conception revient à considérer l'ouvrage comme un support à compléter ou à utiliser de façon différente selon des contextes spécifiques. Un manuel ouvert développe l'autonomie de l'apprenant et devrait être préféré dans tous les cas où le niveau moyen des élèves est moyen ou relativement bon. Lorsque l'objectif est de proposer un certain nombre d'activités d'exploration, il conviendra également de privilégier le caractère ouvert du manuel.

Cette ouverture s'étend généralement au contenu et à la méthode. "Un contenu ouvert" consiste à inviter l'élève à compléter avec des notes prises pendant le cours à partir d'une exposition magistrale ou par des réflexions personnelles les notions abordées en classe. Quand l'ouverture s'étend à la méthode, cela signifie que l'ouvrage scolaire ne préjuge en rien de la méthode qui sera utilisée pour l'apprentissage. Ainsi, l'enseignant dispose d'une marge de manœuvre lui permettant d'opter pour la méthode au diapason de ses objectifs pédagogiques.

Il faut, tout de même, rappeler que l'enseignant algérien ne dispose que d'un seul type de manuel conçu généralement pour un seul niveau et impliquant toutes les filières du secondaire, contrairement à son homologue français qui a l'embaras du choix devant de nombreux manuels conçus pour un même niveau d'apprentissage.

### 5.7.1 Les types des textes retenus à l'E/A

#### Introduction

La compréhension de l'écrit implique non seulement la capacité de décoder, d'identifier des mots écrits, de considérer des structures morphosyntaxiques, mais aussi, entre autres, celle de réfléchir aux visées d'un texte, de lire entre les lignes et de construire du sens à partir de documents écrits de types divers.

Nous entendrons par "texte" tout écrit authentique entier, c'est-à-dire non fabriqué spécialement produit à des fins scolaires et non défiguré par la réduction à une

juxtaposition de phrases, répondant à une situation effective donnée. Il sert à communiquer, à informer, à raconter, à décrire, à expliquer, à argumenter, à faire jouer la fonction du langage. C'est en fait, toute séquence discursive orale ou écrite que l'apprenant reçoit, produit ou échange. Ce peut être une histoire, un poème, un article de presse, une lettre, une notice, une fiche, une liste, une annonce, un prospectus, une caricature...

Il est manifestement clair qu'on ne lit pas de la même façon une notice d'emploi, un extrait littéraire, une description, un dialogue ou une poésie. La lecture entraîne manifestement des charges affectives selon le document de support consulté, sans que le lecteur sache parfois qu'il implique dans son acte de lire une certaine subjectivité qui vient lui fausser les voies d'accès au sens.

La variation de la typologie textuelle, en usage, dans l'espace scolaire, exige des stratégies de lecture et des compétences appropriées. Chaque texte ou chaque séquence de texte a un objectif principal que l'on appelle sa fonction. C'est l'intention de l'auteur qui détermine le type de texte dont les frontières typologiques sont souvent perméables à d'autres typologies implicites dans le discours.

Le type de texte dépend en effet de ce que l'auteur veut que son lecteur fasse, conçoive, génère, réalise, imagine, ... etc. On distingue principalement ' *cinq types de textes* ':  *L'intention du locuteur peut être de raconter une histoire, établir une description, présenter une argumentation, donner des informations, imposer une opinion ou donner des conseils. (E. Werlich, 1976).*  Tout le monde semble s'aligner sur le nombre de ces typologies et n'entrevoient pas d'autres enjeux pédagogiques et didactiques quant à leur utilisation comme support à l'E/A. Cependant, leur déséquilibre dans un manuel peut trouver matière à discuter.

Didactiquement, il est toujours nécessaire que l'approche globale des textes de support à l'E/A soit pensée en termes de typologie des types textuels puisque tout discours est un assemblage de séquences textuelles, et que toute classification est d'abord et surtout à des fins pédagogiques. On peut toujours avancer en précisant qu'un texte s'incarne avant tout dans un genre, il alterne des séquences textuelles qui, elles-mêmes, se présentent sous une forme particulière.

Ainsi, une séquence narrative peut se trouver aussi bien dans un roman, dans une fable ou dans un fait divers. Une fable peut se présenter sous forme poétique ou prosaïque. Le texte de théâtre se présente essentiellement sous la forme d'un dialogue, en vers ou en prose, plus ou moins fortement expressif, qui présente des séquences narratives, descriptives, argumentatives...

*''On peut toujours considérer que tout texte porte en soi des structures cognitives, une description des choses et une grille d'appréhension du monde ; mais il ne suffit pas, pour mettre au jour ces schèmes, de circonscrire l'univers sémantique du texte'' (Vincent et Arcaud, 1979 :21).* Autrement dit, le lecteur d'un texte doit considérer toute sa configuration pour assurer une lecture saine et sans équivoque : le sens est partout dans le texte, dans sa forme et dans son fond. Les deux aspects doivent être traités dans une même dynamique.

En effet, un texte, indépendamment de sa typologie, n'est pas la propriété exclusive d'un auteur bien qu'il soit son propre produit dès lors qu'il est publié, qu'il circule dans tous les espaces et qu'il est lu subjectivement de sorte que l'auteur perd toute forme de pouvoir ou de contrôle sur son produit. Le texte lu traduit un rapport écriture/lecture qui s'institue alors et la lecture n'est pas un simple enregistrement passif d'une signification préexistante. Les textes donnés à lire dans les manuels sont l'occasion d'une leçon sur les mots, mais ils instituent par le fait même une description de l'univers. Cette double leçon s'opère principalement par deux procédés didactiques :

*L'extraction* choisit l'essentiel de ce qui doit être su. Généralement, cet ensemble est tiré de la littérature. D'autre part, cet ensemble littéraire, est fragmenté en fonction des objectifs didactiques telle que la longueur de l'extrait, sa clarté, sa beauté. Ce fragment sera donc choisi en le dégageant de son contexte, en particulier de l'ouvrage et de l'œuvre de son auteur, et même des œuvres de l'époque. Ce fragment épars comportant souvent un enjeu pédagogique de taille est de courant usage dans les manuels de langue, en général.

*La valorisation* met l'accent sur l'extrait ainsi constitué par "la prise de vue", le titrage, la présentation et le questionnaire d'accompagnement. Ainsi, ce qui est cité par le manuel est mis en valeur en tant qu'essentiel d'une œuvre, d'une époque ou d'une fonction discursive par un ensemble de procédés d'édition. Pour notre part, nous nous intéressons exclusivement à la rubrique "compréhension de l'écrit" utilisant des textes de support et appelant à une observation para textuelle et à une lecture analytique du contenu.

### **5.7.1.1 Le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> as, édition 1998/1999**

Ce manuel a la particularité, relativement à tous les manuels qui l'ont précédé, de proposer une seule typologie textuelle qui fait de lui un manuel unique en son genre. En effet, ce manuel ne retient que la typologie narrative comme texte de support à l'E/A. Il semble viser une seule fonction langagière dans tout le processus de l'apprentissage, incarnée dans la narration et un seul discours, celui qui raconte, c'est là où réside, à notre sens, sa singularité, dans la mesure où ses concepteurs n'ont pas jugé utile de respecter un équilibre entre les typologies textuelles que reconnaît incontestablement la didactique des langues et des cultures.

L'éviction des autres types de textes à dominante ex positive, argumentative, ou exhortative porte à penser que l'on continue à favoriser les documents fabriqués qui ont, tout de même, prouvé leurs limites, au détriment des documents authentiques

qui ont fait couler beaucoup d'encre depuis longtemps, et qui ont réussi à remettre en question toute la conception scolaire.

Par l'exemption des documents authentiques de support à l'E/A, ce manuel réduit vraisemblablement son crédit de se voir atteindre les objectifs affichés dans sa page de présentation où il est précisé qu' *''il propose une approche centrée sur le processus d'apprentissage, approche qui permettra à l'élève d'acquérir progressivement une autonomie réelle''* (Manuel de 1<sup>ère</sup> as, édition 1998/1999 : 2). Notons, cependant, qu'à l'heure où tous les processus d'apprentissage de toutes les disciplines se focalisent essentiellement sur l'apprenant, faisant de lui, l'architecte de son propre apprentissage, ce manuel intensifie sa particularité, en parlant de centration sur le processus d'apprentissage ! Nous n'avons la prétention de nous intéresser à tous les textes du manuel dans ses différentes rubriques. Seuls les textes retenus pour la première séance *''lire et comprendre''* du chapitre feront l'objet d'analyse. Cette rubrique qui entame l'E/A s'appuie sur des textes qui servent de bases à toutes les rubriques du chapitre. C'est la raison pour laquelle, l'ensemble de ces textes feront l'objet d'analyse sur leur typologie littéraire, les thèmes qu'ils comportent, les domaines d'expérience auxquels ils renvoient, les auteurs ainsi que leurs sources bibliographiques conformément à notre grille que nous avons conçue à des fins descriptives et analytiques de la dimension culturelle accompagnant l'apprentissage linguistique.

Il faut, tout d'abord, commencer par préciser que les genres et les fonctions du texte narratif sont multiples. Les textes narratifs peuvent être extraits de romans, des nouvelles, des fables, des contes et des légendes, des poèmes et des récitations. Tous les mouvements littéraires que l'humanité connaît à ce jour relèvent du texte narratif. Le cinéma, la télévision, le théâtre, les événements sportifs, les faits divers de la vie de tous les jours, et sans oublier la publicité dans toutes ses formes se rapportent également à la typologie narrative.

Le choix du texte narratif varie selon les principes méthodologiques qui sont à la base de l'E/A. Il peut s'agir de textes narratifs relevant de documents authentiques comme le fait divers, la publicité, les événements sportifs, politiques et artistiques, à titre d'exemple ; comme ils peuvent faire l'objet de documents préfabriqués et seront présentés, souvent, tronqués d'une partie de leur ossature initiale, perdant ainsi leur statut littéraire à la faveur de l'apprentissage linguistique. Cette pratique est de courant usage dans les manuels de langue en général, surtout lorsque la centration ne se fait pas sur l'apprenant.

De prime abord, ce manuel ne semble pas offrir le droit de cité aux documents authentiques. Ils sont timidement présents et occupent une place dérisoire dans la conception de cet ouvrage. En revanche, les documents préfabriqués, localisables par leur amputation puisqu'ils sont présentés, parfois, sans titre, sans référence bibliographique et sans le nom de l'auteur. Leur nombre est tout de même considérable pour un manuel qui se veut réformateur d'un statu quo de déclin.

L'ensemble des textes retenus dans ce manuel est tiré d'extraits de romans, de contes, de fables, de nouvelles et de récits autobiographiques. La rubrique "lire et comprendre" qui préside l'E/A dans les six chapitres compte 23 textes narratifs se rapportant à des genres différents. Ce tableau, dégagé du manuel, rend compte du nombre de textes proposés en tant que supports à la rubrique "lire et comprendre" ainsi que le genre narratif auquel ils appartiennent.

## Description et analyse des potentialités culturelles

Les chapitres	Extrait	Conte	Fable	B.D	nouvelle
Chapitre I	2		1	1	
Chapitre II	3				
Chapitre III	2			1	
Chapitre IV					
Chapitre V	3				1
Chapitre VI	3				
Total 23	13	6	1	2	1
Total en %	55 ,21%	26,08 %	4,34 %	8,68%	4,34%

Comme nous pouvons le constater, à la lumière de ce tableau, les textes narratifs retenus se rapportent essentiellement aux documents préfabriqués et ne font aucune allusion aux documents authentiques tels les mas médias, les faits divers, la publicité, les évènements sportifs, politiques et les manifestations artistiques et culturelles. Il est constaté également un déséquilibre évident entre les genres littéraires retenus. L'extrait d'œuvre semble arbitrairement très "bien loti" dans la sélection de toute la typologie narrative, en tant qu'outil didactique relatif au choix des éléments retenus comme matière d'apprentissage. L'extrait de roman qui impose souvent une culture littéraire méritant d'être prise en compte, que l'apprenant de FLE est très loin de posséder, est présenté comme fragment épars, restant muet sur son auteur, son œuvre...etc. Ce qui encourage à penser que le choix du support à l'E/A ne considère pas l'aspect esthétique ou le courant littéraire auquel se rapporte le texte choisi, mais vraisemblablement la centration sur la langue faisant peu de place à l'apprenant.

Le conte qui occupe le deuxième rang dans ce choix semble obéir à un critère d'équilibre dans sa progression dans l'espace qui lui est imparti dans le manuel. Cependant, les contes retenus semblent poser, indubitablement la question des préoccupations et des centres d'intérêt de l'adolescent de l'an 2000. Les concepteurs de manuels se doivent de se projeter dans une perspective future et faire

preuve d'empathie, en mettant de côté leurs propres lunettes pour regarder avec celles de l'apprenant, un garçon, une fille, un âge, une vision des choses et du monde relative, des préoccupations, des centres d'intérêt... dans le choix des documents servant de support qui peuvent rester en usage pendant, parfois, plusieurs années.

Les contes choisis ne semblent pas tenir compte, justement de cette crise d'adolescence autant chez les filles que chez les garçons, traduites souvent dans des préoccupations s'inscrivant dans l'urgence et dans des représentations sociales, parfois, énigmatiques. Ils sont beaucoup plus intéressants et motivants pour des enfants dont certains sont reconduits des manuels antérieurs de l'enseignement primaire.

Faut-il indiquer un âge pour tel ou tel conte ou laisser le soin aux auteurs de manuels de puiser parfois dans les manuels antérieurs ? La question a le mérite d'être posée. Il est, par conséquent, souhaitable qu'une banque de données soit mise à la disposition de la conception scolaire et reposant sur des paramètres scientifiques afin d'éviter ce peu d'engouement des élèves à l'égard des langues. De même, ce type de texte littéraire doit s'inscrire dans une optique de complémentarité avec les acquisitions antérieures pour que l'apprenant s'appuie sur sa culture scolaire, une culture qui permet d'être au diapason de l'E/A.

La fable ne paraît pas intéresser davantage les auteurs de ce manuel. Ce qui légitime implicitement son effacement au profit des autres genres littéraires plus imposants. Ce court récit ayant une petite dose d'humour, le plus souvent écrit en vers dégageant souvent une leçon de morale est le résultat d'un déséquilibre dans le choix des supports. Il constitue un excellent prétexte pour aborder les vrais problèmes inter communicatifs entre les membres d'une même communauté ou ceux appartenant à des communautés étrangères. Encore faut-il que la fable soit problématisée à des fins d'interprétation des faits culturels qu'elle comporte.

La bande dessinée refait surface dans ce nouveau manuel en tant que genre littéraire, après avoir subi un effacement total dans tous les manuels antérieurs. Le nombre retenu paraît infime, cependant, les auteurs estiment, sans nul doute, diversifier les supports en retenant cette suite de dessins où l'on insère du texte pour raconter une histoire. La bande dessinée est également un excellent outil pour amorcer un enseignement linguistique et culturel à la fois. C'est aussi une manière de se démarquer de leurs prédécesseurs, en optant pour des supports longtemps omis dans la conception scolaire.

Nous devons reconnaître que tous les genres littéraires retenus dans ce manuel, édition 1998/1999, constituent, incontestablement, une source intarissable et un réservoir inégalable de potentialités culturelles susceptibles de servir de prétexte à un enseignement où langue et culture seront articulés à des fins de prise en charge des faits culturels longtemps effacés des pratiques de classe dans les réflexes de l'enseignant en général. L'outil méthodologique, illustré dans le questionnaire d'appui aux textes retenus, constituera une voie d'accès à la découverte de l'exploitation ou non de la dimension culturelle dans ce nouvel ouvrage qui restera en usage jusqu'à l'année scolaire 2004/2005.

### **5.7.1.2 Le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> as, édition 2005/2006**

Contrairement au manuel antérieur confinant son espace livresque à la seule typologie narrative, ce nouveau manuel qui vient traduire la réforme du FLE sur le terrain semble s'inscrire véritablement dans une optique de rupture totale en optant pour des supports variés illustrés dans des "documents authentiques" se référant au discours ex positif, au dialogue, à l'argumentation et à la narration, tous intégrés dans trois projets pédagogiques, réalisables dans douze séquences d'E/A comportant plusieurs rubriques d'activités pédagogiques. Le manuel dont il est question compte 55 textes de support dont 19 d'entre eux sont présentés sans titre. Ils sont constitués de textes ex positifs, conversationnels, argumentatifs et narratifs.

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

Ce tableau où nous rassemblons tous les textes retenus à ‘une lecture analytique’ identifie à priori les attentes pédagogiques que semblent viser les auteurs.

Nombre	Ex positif	Dialogue	Argument	Fait divers	Nouvelle
55	18	08	09	06	14

L'émergence de la typologie ex positive vient discrètement mettre en relief l'approche fonctionnelle du FLE, encore vivace dans notre système éducatif en comparaison avec les autres types de textes. Cette même typologie, où les aspects techniques du texte l'emportent sur les aspects esthétiques, préside le premier projet pédagogique et semble prédominer dans l'ensemble des textes retenus à l'E/A.

Cette entrée par la typologie ex positive dans l'enseignement porte à penser que les auteurs du manuel proposent implicitement une priorité de cette démarche et subordonnent les autres typologies quand on sait que la répartition annuelle du programme pourrait, quelquefois, connaître des perturbations dans le volume horaire officiel. Autrement dit, beaucoup d'enseignants se plaignent de ne pas avoir fini le programme à chaque fin d'année scolaire !

La priorité est donc implicitement donnée au texte ex positif, le texte littéraire ne s'inscrit pas dans l'urgence. La typologie narrative, incarnée dans le fait divers et la nouvelle, ayant pour fonction principale d'éveiller et certainement outiller l'élève à la littérature et d'initier chez lui une sensibilité particulière au texte littéraire, est programmée en fin d'année. Ce qui incite, par conséquent, à déduire que les textes d'auteurs sont loin d'être choisis prioritairement pour leurs qualités littéraires et ne servent que de support voire de prétexte aux apprentissages techniques de la langue.

On pourrait qualifier ce type de sélection d'approche extrinsèque du texte littéraire. Le texte littéraire est choisi avant tout pour être compris et apprécié pour provoquer l'émotion esthétique. Ce sont ces aspects esthétiques qui prennent le dessus, qui se mesurent au plaisir que prend l'élève à les découvrir. Au-delà de la connaissance

pure et simple des différents auteurs, de diverses époques ainsi que des différents courants littéraires, il s'agit d'amener l'élève à appréhender voire à apprécier cette forme particulière d'écrit qui exprime la subjectivité profonde de l'auteur, ses expériences personnelles, et qui, à travers une visée universelle, traduit l'ambition de dépasser un lieu et un temps : voir comment sont traités, selon les époques, les différents thèmes proposés l'amitié, l'amour, la haine, la mort, l'honneur...

Ce manuel ne semble pas se soustraire à cette perspective de forme particulière de l'écrit. En général, le texte fournit des informations sur les faits historiques, politiques et culturels, les valeurs, les usages et les modes de vie de la société représentée : *''La volonté de comprendre d'autres cultures à des fins de coexistence et d'élargissement de son horizon n'a rien à voir avec la volonté de dominer''*  
(Edward W. Said, *Le Monde diplomatique*, sept. 2003, n°594).

Ce qui signifie, dans ce contexte précis, que l'évaluation du support littéraire s'attardera dans cet esprit au choix de ses textes, à la façon dont il les articule, à leur présentation y compris au niveau des illustrations qui sont un moyen efficace de donner du sens aux textes et bien sûr aux commentaires pédagogiques qui devraient évoquer la culture littéraire et manifestement la culture des pays représentés.

Par ailleurs, selon le niveau de scolarité auquel s'adresse le manuel, il est nécessaire de tenir compte de la capacité d'attention du jeune lecteur. Un texte trop long risque de décourager la lecture et de perdre ainsi son efficacité. Ce manuel de la réforme ne semble pas, en tout cas, donner la priorité à l'aspect littéraire ! Il n'offre pas de présentation précise des textes qu'il donne. Il n'existe pas, non plus d'introduction sur l'auteur ni de présentation même succincte de sa philosophie : absence de notes le long des textes pour en guider la lecture. Les éléments para textuels retenus n'aident pas l'apprenant à explorer un peu plus profondément les textes choisis tant leur déficit est flagrant. Ainsi, le manuel de langue consolidant des capacités relatives à ''un savoir'', traduit dans la restitution d'une époque, d'un contexte social, politique, historique et culturel, ''d'un savoir faire'' s'incarnant dans l'acte

de lire, de comprendre un écrit, et ‘‘d’un savoir être’’ consistant à apprécier le texte littéraire, ne semble pas faciliter la combinaison de ces compétences dans la conception de l’ouvrage.

Ainsi, la conception de ce manuel de langue semble s’écarter de l’approche par compétences où l’apprenant est invité à combiner et à intégrer des capacités dans le processus de l’E/A. Le sommaire de ce manuel de la réforme conforte ce procédé de valorisation de la démarche ex positive, au détriment des autres typologies, pourtant, parties intégrantes du programme, posant, manifestement, le problème des équilibres pédagogiques qu’il est nécessaire de respecter pour tenir compte de la variété des personnalités et des sensibilités des élèves, ainsi que de la variété des stimulations nécessaires à leur développement dans le cadre d’une action éducative.

Il suffit simplement de compter le nombre de pages ainsi que le nombre de séquences en faveur du discours ex positif pour se rendre compte que cette typologie prédomine l’apprentissage. L’apport de l’information est une des composantes du manuel, quelle que soit la démarche suivie. Mais la place relative de cette information, son type, sa mise en valeur varie selon les méthodologies et la conception de l’apprentissage sous-jacentes.

Ainsi, toute information retenue dans un manuel demeure tributaire d’attentes pédagogiques consignées dans un discours officiel. Les contenus sont étroitement liés aux objectifs escomptés. Il n’en demeure pas moins que toute la latitude est laissée aux auteurs de manuels de procéder au choix des textes de support, à leur progression, à la seule condition de s’inscrire dans une typologie déterminée. Le volume des textes ainsi que leurs auteurs sont laissés à la bonne volonté des concepteurs de manuels contraints, toutefois à se conformer à l’esprit et à la lettre du programme de la réforme. De prime abord, une plongée manuel de 1<sup>ère</sup>as/lettres, en usage, à l’heure actuelle dans l’institution scolaire, fait observer l’émergence du texte ex positif avec un nombre de pages relativement important et accaparant un

espace livresque considérable. Cette option n'est pas fortuite. Elle traduit fidèlement des objectifs pédagogiques attendus de l'E/A qui semblent s'inscrire dans une approche fonctionnelle et instrumentale de la langue. Les domaines du savoir abordés ainsi que les questionnaires d'appui à "la compréhension de l'écrit" fourniront effectivement le cadre d'analyse.

Il est manifestement clair que la prédominance du texte ex positif sur les autres types de textes retenus confirme un tant soit peu la perspective méthodologique et didactique dans laquelle veulent s'inscrire les auteurs du manuel. Le texte ex positionnel intégrant l'ex positif, l'informatif et l'explicatif est associé à l'analyse et à la synthèse des représentations conceptuelles.

Expliquer des concepts, c'est faire comprendre quelque chose à quelqu'un. A travers cette typologie, l'auteur s'attache à expliquer le pourquoi d'un phénomène, d'un fait, d'une affirmation. Sa fonction se limite exclusivement à expliquer un phénomène, à l'analyser pour qu'il soit bien compris et faciliter la compréhension. De même, si l'élève est sollicité pour donner les raisons de ses affirmations afin de les faire comprendre, il produit alors un texte ex positif à base explicative, sans pour autant s'inscrire dans une optique culturelle et interculturelle parce que dans ce type d'intervention, la neutralité prend le pas sur l'affectivité.

Ce type de texte se trouve dans les ouvrages de vulgarisation scientifique, dans les rubriques de la presse écrite, dans les manuels scolaires... Il se caractérise essentiellement par l'effacement absolu de l'énonciateur et par un lexique spécifique. Il a l'avantage de permettre une certaine souplesse. Généralement, l'introduction présente le sujet de l'exposition et développe les aspects qui appellent des explications. C'est la raison pour laquelle nous allons nous intéresser de plus près aux domaines du savoir interrogé servant de support à l'E/A, en sachant pertinemment que les aires domaniales du savoir sont abondantes dans la littérature scientifique et technique. Pour notre part, nous disons que la prédominance de la

typologie ex positive au détriment d'autres typologies laisse transparaître une visée instrumentale et fonctionnelle de la langue plus ou moins discrètement et manifestement n'aide pas l'apprenant à s'exprimer spontanément de l'altérité.

Ce tableau que nous dégagons à partir du manuel est révélateur, à plus d'un titre, de l'émergence de la typologie ex positive et des objectifs attendus.

Le type de texte	Nombre de pages
Le texte ex positif	61
Le texte conversationnel	29
Le texte argumentatif	23
Le fait divers	29
La nouvelle	41

Comme nous pouvons le constater, encore une fois, l'espace imparti au discours ex positif semble prédominer tous les autres discours retenus dans l'apprentissage, d'abord en présidant la répartition annuelle, ensuite en s'étalant sur un nombre de pages important, et enfin, en reléguant au second plan, implicitement, tous les autres discours présents dans le manuel.

### 5.7.1.3 Le manuel scolaire de 2<sup>ème</sup>as, édition 1999/2000

Ce manuel traduit fidèlement le contexte de l'époque de sa parution coïncidant avec une atmosphère illustrant un univers pragmatique. L'objectif essentiel est l'acquisition d'un savoir et d'un savoir faire. Autrement dit, le manuel semble contraindre l'apprenant à apprendre des notions dans leur principe de fonctionnement et dans leur contexte situationnel. Selon ses concepteurs, c'est à travers les textes choisis que les adolescents peuvent avoir accès au sens favorisant *“un élargissement des horizons culturels de l'adolescent, par la découverte d'autres littératures, d'autres sociétés que celles auxquelles l'Ecole Fondamentale l'a habitué”* (programme de 2<sup>ème</sup>as, 1995 : 4). Les extraits choisis ne sont-ils pas un moyen catalyseur utilisé pour orienter les élèves vers un modèle d'éducation et d'apprentissage ?

Le choix thématique proposé par le biais des textes dans le manuel obéit à ce principe catalyseur car *“toute classification est sujette à caution”* (M. Shopp, 1985 : 76).

C'est pourquoi, on rencontre dans cet ouvrage, beaucoup plus, de textes scientifiques et techniques à caractère de vulgarisation, de reportages, de documents législatifs...Les textes littéraires sont très rares et se trouvent en général dans la rubrique *“lectures complémentaires”* pour laquelle il n'existe, à notre connaissance, aucun outil évaluatif et de contrôle dans notre système scolaire.

En somme, le littéraire ne semble pas constituer un objectif d'étude comme il est annoncé dans les objectifs. Ce choix de textes semble répondre aux exigences linguistiques beaucoup plus, sans toutefois traduire le souci pédagogique relatif à la dimension culturelle/interculturelle. Les auteurs du manuel semblent proposer une méthodologie s'inscrivant dans une exploitation notionnelle/fonctionnelle du contenu de support. La présentation thématique cède sa place au type de discours visé dans la progression du contenu retenu à l'E/A.

Les notions proposées s'alternent arbitrairement dans la répartition des intentions communicatives dans l'ouvrage. Leur classement hiérarchique ne semble pas se conformer à des attentes pédagogiques. Les auteurs entament l'E/A par la notion de reportage qu'ils font suivre arbitrairement des autres notions dans un ordre chronologique, plus ou moins, discutable. En effet, l'alternance des notions reflète beaucoup plus de fragments notionnels épars dont la complémentarité fait cruellement défaut. Ce qui encourage à dire que l'objectif notionnel prend le pas sur le processus communicatif dans son ensemble. La hiérarchie notionnelle présentée laisse supposer que les auteurs de ce manuel, compte tenu du contexte qui prévaut à l'époque, semblent s'inscrire dans une optique de réforme en s'éloignant le plus possible de la conception didactique du manuel antérieur. Il y a lieu de préciser que c'est pour la première fois que les élèves prennent contact avec la notion de *“reportage”*. L'entrée de l'E/A par cette notion dans un manuel est une initiative inédite de la part des auteurs !

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

Les notions de démontrer, d'argumenter, d'exhorter et de prescrire se succèdent arbitrairement dans ce manuel. Cependant, il est à constater que les notions à faire acquérir, par le biais des activités pédagogiques fonctionnelles ou de structuration, ainsi que leur ordre chronologique, constituent un éclairage certain sur les objectifs attendus de l'apprentissage. Le nombre de textes impartis à chaque notion est aussi un critère susceptible d'informer sur l'option didactique dans laquelle s'inscrivent les auteurs de l'ouvrage. Ce tableau que nous dégageons du manuel traduit la part impartie à chaque notion abordée :

Unité didactique	Nombre de textes
Le reportage	06
Exposer	10
Démontrer	05
Argumenter	11
Exhorter	08
Prescrire	14

Comme nous pouvons le remarquer, la notion de prescrire dont la majorité des textes est constituée de réglementations et d'instructions compte le plus grand nombre de textes et reflète fidèlement l'aspect utilitaire de la langue indépendamment de sa substance culturelle. Le nombre de textes que compte le discours ex positif consolide cette visée du français fonctionnel dont la priorité n'est pas la maîtrise de la langue mais l'acquisition des notions dans la langue française.

De même, l'absence de textes littéraires indique explicitement que l'E/A est beaucoup plus centré sur la langue que sur l'apprenant. La typologie textuelle retenue ne semble pas comporter de véritables charges culturelles constituant un prétexte pour une prise en charge de la dimension culturelle/interculturelle même si elle véhicule des valeurs implicites. Nous verrons ultérieurement dans l'analyse thématique ainsi que dans le questionnaire d'appui à la compréhension des textes si la dimension culturelle/interculturelle est partie intégrante de l'E/A.

### 5.7.1.4 Le manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> as, édition 2006/2007

La typologie textuelle retenue à l'E/A ne semble pas relever de l'inédit en dépit d'une réforme qui a réussi à faire couler beaucoup d'encre. C'est effectivement les mêmes types de textes qui sont reconduits, mais dans un ordre chronologique différent de celui du manuel antérieur à la réforme. En effet, ce nouveau manuel reprend la classification classique en faisant l'entrée de l'E/A par le discours ex positif suivi de l'argumentation, la narration et enfin le discours théâtral.

Au regard de cette répartition annuelle des intentions communicatives, la typologie ex positive est logée à la meilleure enseigne du moment qu'elle inaugure la rentrée scolaire trouvant un auditoire motivé et fin prêt à toute implication dans l'E/A. Cet ordre chronologique est indubitablement le fruit d'un souci venant traduire une perspective didactique dans laquelle se situent les auteurs de ce manuel. Concrètement, les concepteurs visent des objectifs notionnels qui s'appuient essentiellement sur des acquisitions plutôt linguistiques qu'extralinguistiques. Tout ce qui n'appartient pas à la langue passe inaperçu. L'optique fonctionnelle semble prendre le pas sur l'option socioculturelle. Les auteurs semblent articuler leur apport pédagogique par rapport à ce que les élèves savent déjà.

Le discours ex positif s'appuie sur des notions universelles auxquelles l'apprenant s'initie, sans pour autant s'impliquer dans un rapport d'interculturalité tant les supports offerts sont neutralisés culturellement. Il s'agit d'un discours objectivé où l'apprenant s'appuie sur un référent communément admis excluant sentiment, émotion et passion. Ce qui revient à dire que l'apprenant est appelé à user de ses automatismes linguistiques d'une manière systématique plutôt que de s'impliquer dans des échanges interculturels puisés du texte puisque le support ne permet pas cette extrapolation. Dans cette option ex positive, le sommaire propose des séquences fonctionnelles où l'apprenant use de ses performances linguistiques lui permettant de consolider ses acquisitions antérieures. Autrement dit, la démarche ex

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

positive semble bénéficier d'une place privilégiée dans l'espace des manuels scolaires algériens de la réforme au détriment des autres fonctions langagières.

Soulignons au passage que tous les ouvrages de la 1<sup>ère</sup>as, à la 3<sup>ème</sup>, conçus pour la réforme, privilégient ce discours en le plaçant au cœur de l'apprentissage. Les fonctions langagières retenues ne sont pas inédites. Elles se répètent dans des variantes terminologiques sans pour autant se démarquer du niveau réel de l'apprenant. Comparons cette notion d'exposer dans les deux manuels de 1<sup>ère</sup> et de 2<sup>ème</sup>as pour faire remarquer que les auteurs des deux manuels proposent une même fonction langagière pour deux apprenants censés avoir deux niveaux hiérarchiquement distincts.

A première vue, le sommaire des deux manuels présente deux variantes terminologiques pour une même visée pédagogique : Ce sommaire tiré des deux manuels confirme notre remarque.

Manuel de 1<sup>ère</sup>as, édition 2005/2006

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
1. Exposer pour donner des informations sur divers sujets.	La vulgarisation scientifique	1. Contracter des textes 2. Résumer à partir d'un plan 3. Résumer en fonction d'une intention de communication.
2. Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre.	L'interview	1. Questionner de façon pertinente 2. Rédiger une lettre personnelle

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

Manuel de 2<sup>ème</sup>as, édition 2005/2006

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
Exposer pour présenter un fait	Le discours objectivé	1. Présenter un fait, une notion, un phénomène 2. Démontrer, prouver... 3. Commenter des représentations graphiques/iconiques

“Exposer pour donner des informations sur divers sujets” et “Exposer pour présenter un fait” sont deux expressions relativement synonymes qui imposent une démarche informative voire explicative sur un sujet précis. De même, “La vulgarisation scientifique” ou “Le discours objectivé” relèvent d’un même champ lexico- sémantique. Notons que le discours didactique est le même et vise les mêmes fonctions langagières. Les auteurs des deux manuels semblent donner la priorité à l’aspect utilitaire de la langue, sans toutefois, valoriser l’aspect culturel, pourtant présent au sein du discours officiel. Le nombre total de textes faisant fonction de support à la compréhension n’est pas équitablement réparti. Ce tableau tiré du manuel montre clairement le déséquilibre existant entre les discours de support en corrélation avec les objets d’étude.

La typologie textuelle	Nombre de textes
1. Textes ex positifs	08
2. Textes argumentatifs	05
3. Le reportage	05
4. Textes de théâtre	04

Comme nous pouvons le remarquer, le discours littéraire, de par le rang qu'il occupe dans la hiérarchie des discours retenus à l'apprentissage, ne semble pas s'inscrire dans l'urgence aux yeux des concepteurs de cet ouvrage ! La priorité est donc donnée à l'aspect utilitaire de la langue.

En plaçant le discours littéraire au second plan, c'est-à-dire en fin d'année, les auteurs de ce manuel privilégient explicitement la didactique d'un français fonctionnel au détriment d'une approche culturelle/interculturelle. La place qui lui est réservée risque de coïncider avec la fin de l'année scolaire où l'apprenant arrive à saturation et peu enclin à toute implication dans le projet pédagogique qui lui est soumis. Ce qui nous permet de dire que la répartition des intentions communicatives dans un manuel scolaire est un critère didactique susceptible d'informer sur les attentes pédagogiques avant de prendre contact physique avec le contenu. Toujours est-il que les thèmes retenus, leurs domaines d'expérience ainsi que leurs sources d'informations confirmeront ou infirmeront cette analyse

### **5.7.1.5 Le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup>as, édition 2004/2005**

Il est utile de rappeler que ce manuel, conçu dans un contexte particulier caractérisé par la constitution d'une commission qui a pour mission de statuer sur l'enseignement du FLE dans l'espace scolaire algérien, vient concrétiser la vision réformatrice de la langue de Molière dans l'enseignement secondaire.

Les auteurs de ce manuel, faut-il le rappeler, sont les mêmes qui ont élaboré quinze ans plus tôt le manuel en usage avant la réforme dont la longévité a dépassé tout entendement. Cette ancienne équipe composée de huit membres a été reconduite telle quelle pour la concrétisation des nouvelles propositions issues de la réforme du système éducatif à l'endroit du FLE. Le contenu retenu, semble-t-il, reflète le nouveau programme de la réforme basé essentiellement sur l'actualisation des supports eu égard au nouveau contexte qui prévaut. La typologie textuelle de

support ne semble pas obéir à la hiérarchisation classique que l'on retrouve habituellement dans les manuels scolaires. Les auteurs proposent un ordre chronologique nouveau où le discours ex positif, occupant traditionnellement le devant de la scène, se retrouve à la troisième place dans l'espace imparti. En se démarquant du texte informatif/explicatif, les auteurs veulent montrer qu'ils s'inscrivent dans une optique de réforme.

En effet, c'est le discours argumentatif qui entame l'E/A et inaugure la nouvelle rentrée scolaire qui, pour l'apprenant est très significatif sur le plan motivationnel. Sa concentration est beaucoup plus importante au début de l'année scolaire qu'à sa fin. C'est la raison pour laquelle nous considérons que la répartition des intentions communicatives est un critère didactique qui permet l'identification des visées pédagogiques dans un manuel scolaire.

Le discours exhortatif, laissé généralement en fin d'année, se retrouve, arbitrairement, au deuxième rang. La rubrique littéraire qui clôture l'année scolaire, continue à occuper une place dérisoire dans la conception scolaire dans la mesure où de nombreux enseignants n'arrivent pas à terminer le programme. Ce qui implique que le texte littéraire a toutes les chances d'être omis, si on tient compte du volume horaire imparti, à raison de trois heures par semaine, des jours fériés et des vacances. Ce manuel a le mérite de présenter quatre projets pédagogiques comptant un même nombre de textes pour l'étude des différents discours retenus à l'E/A. Ses auteurs ne semblent privilégier aucune typologie textuelle. Seul, l'ordre chronologique constitue un indice certain aidant à l'identification d'une priorité accordée à un discours au détriment d'un autre.

Bien entendu, l'étude thématique ainsi que les domaines d'expérience appréhendés constituent, pour notre part, des adjuvants pour l'identification des finalités éducatives dans lesquelles s'inscrivent les auteurs de ce manuel. Ce tableau présente l'alternance des quatre projets pédagogiques liés à des discours distincts.

Typologie textuelle	Nombre de textes
1. Argumenter : Pour et contre	04
2. Exhorter	04
3. Exposer	04
4. Raconter décrire	05

Cette alternance notionnelle laisse supposer que la priorité est donnée à l'expression spontanée de l'apprenant à partir d'une typologie argumentative favorisant une implication personnelle dans le discours 'pour et contre'. Cette ancienne équipe ne propose pas une conception inédite, mais elle paraît jeter un regard réformateur sur les objectifs pédagogiques. Pour elle, l'élève doit d'abord apprendre à s'exprimer spontanément à partir d'un support lui permettant de construire son propre raisonnement, ensuite il doit adhérer à une vision exhortative, relayée par la notion d'exposer où il apprend le discours exempt de toute forme subjective, et enfin clôturer l'année scolaire par la lecture d'extraits littéraires lui permettant de développer son goût et son appétence pour la littérature.

Ce nouveau regard de ces mêmes auteurs traduit fidèlement l'optique de réforme dans laquelle s'inscrit l'E/A du FLE dans l'espace du cycle secondaire, à savoir enseigner un français s'inscrivant dans une approche communicative plutôt qu'une langue instrumentale/fonctionnelle où l'apprenant apprend à se servir d'un outil sans pouvoir agir sur lui.

Pour cette équipe, ce nouveau manuel se conforme au discours officiel de la réforme et propose des solutions au déficit constaté dans l'emploi de la langue. En effet, la conception scolaire semble viser l'autonomie de l'apprenant, sans pour autant l'inviter à s'inscrire dans une interaction culturelle/interculturelle, d'une manière explicite.

### 5.7.1.6 Le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> as, édition 2007/2008

A première vue, cette nouvelle équipe, composée seulement de trois membres, tous inspecteurs de l'éducation nationale, semble se démarquer de celle qui l'a précédée, trois ans plus tôt, dans cette tâche, en modifiant l'ordre chronologique des quatre projets pédagogiques retenus à l'E/A. Cette modification semble réhabiliter le discours ex positif, relégué au troisième rang dans le manuel antérieur. C'est aussi une manière de marquer de leur empreinte personnelle leur conception pédagogique et montrer leur différence par rapport à leurs prédécesseurs car, encore une fois, le produit conçu n'est ni inédit, ni exceptionnel.

Les auteurs reconduisent les mêmes typologies avec une alternance différente. Les correctifs apportés, puisqu'il s'agit d'une réforme, semblent viser beaucoup plus la forme que le fond. C'est le même support à partir duquel l'élève apprend la langue. Et c'est la typologie ex positive qui compte le plus grand nombre de textes dans cet ouvrage. Ce qui encourage à faire remarquer que la typologie choisie, de par le rang qu'elle occupe, et indépendamment du domaine auquel elle renvoie, cible des objectifs pédagogiques fonctionnels plutôt que culturels/interculturels. Quant à la typologie narrative, elle ne semble pas bénéficier d'une "réhabilitation" comme dans la démarche ex positive puisqu'elle occupe le dernier rang dans la répartition des supports à l'apprentissage.

Pour notre part, nous induisons que la place qu'occupe le discours littéraire dans ce manuel montre explicitement la priorité accordée à la langue au détriment de sa substance culturelle. Ce tableau, dégagé du manuel, montre explicitement le privilège accordé au discours ex positif dans la répartition des supports.

Intentions communicatives	Nombre de textes
Textes ex positifs	12
Textes argumentatifs	11
Textes exhortatifs	08
Textes narratifs	08

Comme nous pouvons le noter, le manuel s'inscrit dans une même configuration que celle du manuel conçu trois ans plus tôt. C'est seulement l'ordre de répartition des projets pédagogiques qui vient nuancer la présentation du menu pédagogique. Cependant, nous sommes dans l'obligation d'investiguer davantage au niveau du contenu thématique, des domaines d'expérience appréhendés, au niveau des sources d'informations et des auteurs pour pouvoir confirmer ces remarques. Quant à la dimension culturelle/interculturelle, elle ne semble pas constituer un souci pédagogique de la part de cette nouvelle équipe !

### **5.7.2 Les domaines d'expérience retenus pour l'E/A dans les manuels**

#### Introduction

Les médias tiennent aujourd'hui un rôle majeur en ce qu'ils jouent sur le climat socioculturel tout en reflétant le visage de la société. C'est pourquoi, les domaines d'expérience retenus à la rubrique "compréhension de l'écrit" utilisent des documents authentiques traduits dans des articles de presse, des interviews, des faits divers, des textes scientifiques et techniques, des extraits littéraires et de poésie. Même s'il existe dans ce manuel encore, des documents préfabriqués, il n'en demeure pas moins qu'ils occupent manifestement une place dérisoire. L'authenticité communicative semble prendre le pas sur la conception pédagogique.

Ce qui constitue, par conséquent, une innovation comparativement aux manuels antérieurs qui employaient beaucoup plus de documents préfabriqués comme support exclusif et laissant un espace réduit aux documents authentiques. Les auteurs de ce manuel semblent se démarquer totalement de leurs prédécesseurs en optant pour des supports riches et variés justifiant visiblement leur pleine adhésion à la réforme en cours. La découverte de chaque nouveau support mobilise toutes les capacités nécessaires, dans un premier temps, à une compréhension globale. Les domaines d'expérience choisis sont susceptibles d'identifier le projet de société dans lequel les auteurs de l'ouvrage s'inscrivent ainsi que les finalités ciblées et les valeurs que défend l'institution éducative d'une manière générale. C'est pourquoi,

ce critère est déterminant dans notre grille d'analyse pour évaluer la portée de ces domaines d'expérience dans cette réforme des nouveaux manuels de FLE.

Manifestement, pour les auteurs du manuel, l'entrée du projet par la rubrique "compréhension de l'écrit" met l'accent sur le domaine du savoir choisi et le valorise du moins implicitement. Cette séance permet le retour en arrière, la relecture, la réévaluation des données, ce que l'oral ne permet pas. Cette rubrique offre donc la possibilité d'un travail en profondeur où mémoire et logique de l'élève sont fortement sollicitées. Toutes les stratégies de découverte du sens sont mises à contribution. La convocation des savoirs morphosyntaxiques antérieurs et actuels que l'apprenant a acquis, favorise le travail interactif et contribue à une lecture fine et saine, qui mènera à l'appropriation des données linguistiques et culturelles.

### **5.7.2.1 Le manuel de 1<sup>ère</sup> as, édition 1998/1999**

Comme nous l'avons précisé précédemment, ce manuel a la particularité exclusive d'offrir un seul discours d'appui à l'E/A illustré dans la narration évacuant, en même temps de son champ les autres discours habituellement présents dans la conception scolaire. En optant pour une seule typologie textuelle, en l'occurrence le texte narratif dans toutes ses variantes littéraires l'extrait de l'œuvre, le conte, la fable, la bande dessinée et la nouvelle, les domaines du savoir retenus ne peuvent que se rapporter à ce type de texte qui nous éloigne pour la première fois des textes ex positifs traditionnellement abondants dans les manuels antérieurs.

De prime abord, une plongée superficielle dans cet ouvrage permet d'identifier beaucoup plus une configuration valorisant un objet d'étude traduit dans la structure narrative et tous ses éléments d'ensemble plutôt que les connaissances d'appui à l'E/A. Les domaines d'expérience choisis ne semblent pas émerger dans ce manuel comme on a l'habitude de le constater dans les ouvrages scolaires. L'ensemble des textes de support à l'E/A constituent des fragments épars retenus par rapport à leur

## Description et analyse des potentialités culturelles

aspect discursif et ne favorisent pas l'émergence d'un domaine d'un savoir à partir duquel une valeur à défendre est facilement identifiable.

La rubrique "lire et comprendre", correspondant à celle de "compréhension de l'écrit" dans les manuels de la réforme, ne semble pas obéir à un critère pédagogique venant informer sur la sélection des domaines d'expérience appréhendés, de leur progression et de leur présentation à l'apprenant. Les auteurs de l'ouvrage ne semblent pas se conformer à une sorte de banque de données sur ce plan, afin de balayer un certain nombre de domaines qui font partie des préoccupations de l'adolescente et de l'adolescent de l'an 2000. Ce tableau que nous dégagons du manuel présente l'objet d'apprentissage et les domaines du savoir auxquels ils paraissent se référer.

L'objet de l'E/A	Le texte de support	Le domaine du savoir retenu
Chapitre I L'organisation textuelle du récit	Le naufrage du Normandy Le bonheur L'énigme (B.D) L'éléphant du sultan Le berger	La navigation terrestre Le monde rural L'institution policière Le régime monarchique La morale
Chapitre II Le narrateur ou la voix qui raconte	Printemps et autres saisons Pensions Vanilos La cervelle d'or Histoire de ma vie	L'univers de l'enfant L'institution policière La fiction Le monde de l'enfance
Chapitre III La structure du récit	Le retour du père Le grand-père et le petit-fils Le plat brisé El Diabolo (B.D)	L'émigration La morale L'univers de l'enfant Le comique

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

Chapitre IV	La belle aux cheveux d'or	La fiction
Le personnage	Le prince à la massue	La fiction
dans le récit	Le message du ciel	La fiction
Chapitre V	Giton	Le monde social
Le portrait	Souvenir d'enfance	L'univers de l'enfant
	Un peintre	L'art
	Mon amie	Les rapports informels
Chapitre VI	Rouen	La ville
La description	Promenade matinale	Le monde rural
	Autoroute	Le monde rural

Comme nous pouvons le noter aisément, à la lumière de ce tableau, les domaines d'expérience retenus ne semblent pas faire l'objet d'un canevas préalablement élaboré et répondant à des finalités éducatives et des valeurs à défendre clairement définies. Les domaines du savoir paraissent intimement liés au discours choisi, en l'occurrence le discours narratif avec toutes ses variantes littéraires.

En fait, les domaines appréhendés ne semblent pas faciliter l'accès à une sorte de "ligne éditoriale" de cet ouvrage. Ils paraissent liés aux fragments textuels épars choisis et ne répondent pas à la fonction référentielle du langage. Les domaines retenus semblent accompagner les textes de support à l'E/A dans leur sélection, dans leur progression et dans leur présentation. Ce qui implique que si les textes choisis sont arbitraires et disparates et progressent anarchiquement dans l'E/A, les domaines des connaissances accompagnant ces textes le sont également.

C'est pourquoi, nous ne retrouvons pas des domaines d'expérience contraignants, motivants et d'actualité qui s'inscrivent dans les préoccupations de l'adolescente et de l'adolescent de l'an 2000, en sachant pertinemment que ce manuel est conçu pour être en usage au moins pendant quelques années scolaires. En s'inscrivant dans une optique prospective, les auteurs de manuels se doivent de faire un choix

judicieux des domaines de connaissances qui résistent au temps et ne tombent pas rapidement en désuétude ou seront vite dépassés et ne seront plus de mise.

Les domaines choisis ont du mal à traduire des finalités éducatives ou des valeurs chez l'apprenant eu égard à leur difficulté d'accès à leur identification en tant que support impliquant une fonction référentielle dans le processus de lecture. Ils ne semblent pas problématisés à ces fins. Le domaine de la navigation terrestre, introduit par un texte '*le naufrage du Normandy*' (*Manuel, p.3*), compte une seule fréquence tout au long du manuel. Le monde rural est logé à la même enseigne. Le domaine des institutions, notamment celle de la police, compte deux fréquences. Les auteurs de ce manuel passent sous silence les institutions internationales en dépit de leur médiatisation dans tous les canaux de la presse parlée et écrite. Le domaine du pouvoir monarchique est présent avec un seul texte, initiant l'apprenant aux principes de fonctionnement des monarchies. La morale est un domaine qui permet d'identifier, sans efforts de lecture entre les lignes, des valeurs à défendre dans le corps social. C'est un domaine qui intéresse les parents, les enseignants, les élèves et l'ensemble de la société.

Les deux leçons de morale retenues sont illustrées dans deux variantes littéraires ; l'une dans une fable, dénonçant le mensonge (*Le berger, p.8*), la seconde dans un conte, dénonçant la maltraitance des vieux parents par leur propre progéniture (*Le vieux grand-père et le petit-fils, p.68*). Par ce choix qui n'est pas du tout aléatoire, les auteurs du manuel semblent se souscrire à un projet de société où le mensonge et le non-respect des parents n'ont pas droit de cité dans une société comme la nôtre. Les valeurs ciblées semblent transparaître dans ces deux supports, comme si les auteurs de l'ouvrage partent d'un constat et tentent de prévenir ces deux fléaux.

Tout porte à penser, par conséquent, que les supports choisis s'inscrivent dans la prévention des maux sociaux. Cependant, ces leçons de morale auront certainement beaucoup plus d'impact psychologique et de réaction positive si l'âge de

l'apprenant est vraiment pris en considération. Pour notre part, nous disons que ces deux leçons de morale n'intéressent plus des adolescents, à cet âge ! Encore une fois, ne faut-il pas indiquer un âge propice pour telle ou telle fable ou pour tel ou tel conte, pour éviter de reconduire les mêmes supports pour des publics scolaires extrêmement différents au plan psychologique. Ceci est indubitablement du ressort des banques de données scolaires qui doivent être préalablement disponibles et utilisables pour la conception scolaire.

Le domaine de l'enfance compte quatre fréquences balayant un espace considérable du manuel incitant à déduire que le monde de l'enfant est une valeur que défend implicitement l'ouvrage. D'un point de vue quantitatif, C'est un domaine qui contraint l'apprenant à mieux le considérer relativement aux autres domaines appréhendés. C'est aussi une manière de valoriser un domaine au détriment d'un autre. Cependant, c'est un regard d'adulte qui se pose sur l'enfant, en l'occurrence, celui des auteurs de ce manuel. Ce n'est pas le regard de l'adolescent qui est sollicité pour valoriser davantage cet univers enfantin. C'est pourquoi, cet univers décrit par un adulte n'est pas contraignant pour un adolescent qui a cessé d'être un enfant, et qui a d'autres centres d'intérêt à cet âge !

Le domaine de la fiction jouit du même nombre de fréquences que celui de l'enfance. La fiction est une sorte de fenêtre récréative qui permet à l'apprenant de se détacher d'une certaine rigueur et de se divertir dans un support ludique et comique à la fois. Illustré dans trois contes "*La belle aux cheveux d'or, Le prince à la massue, Le message du ciel*" (Manuel p.83, 84, 85), le domaine la fiction occupe une place importante d'un point de vue quantitatif. Cependant, les supports choisis conçus initialement aux enfants de l'enseignement primaire dont l'auteur est un spécialiste de contes pour enfants, en l'occurrence, Charles Perrault, ne sont pas pertinents pédagogiquement pour un public scolaire de cet âge. En effet, le choix d'un conte de fiction doit obéir manifestement à un certain nombre de critères pédagogiques qui justifient clairement sa présence comme support à l'E/A dans un manuel de

l'enseignement secondaire. Dans ce cas de figure, le domaine choisi ne semble pas correspondre à des préoccupations intéressant les adolescents de l'an 2000. Ce qui nous encourage à dire que le discours narratif semble prendre le pas sur la pédagogie.

Le domaine de l'émigration est introduit par un extrait de M. Feraoun, tiré de son œuvre "Le fils du pauvre" qui vient rappeler le flux migratoire des Algériens vers l'Hexagone pendant la colonisation. Le domaine retenu ne semble pas s'étendre à d'autres sphères de la vie sociale ; il reste, toutefois, confiné dans un espace extrêmement réduit, celui de l'univers familial. Il comporte une seule fréquence dans tout le manuel incitant à dire qu'il s'agit d'un simple rappel de circulation d'Algériens vers la France plutôt que la problématique de la misère socioéconomique de l'époque !

Le domaine du comique présenté dans une bande dessinée racontant une histoire en images qui fait rire semble intéresser beaucoup plus des enfants que des adolescents. Le domaine retenu est une sorte de pause récréative pour détendre l'atmosphère de la classe. Cependant, le domaine choisi ne paraît pas répondre à un souci pédagogique mais plutôt à un domaine lié à une variante du discours littéraire. En effet, "faire rire" tient compte de beaucoup de paramètres, notamment l'âge du public, son sexe, ses centres d'intérêt, ses préoccupations, sa culture prime, ses représentations sociales et sa vision du monde. Les auteurs de ce manuel ont-ils tenu compte de tous ces éléments dans la sélection de ce domaine ?

Le domaine de l'art est présent grâce à un texte de support parlant *d'un peintre (Manuel, p.97)*. Le domaine choisi semble offrir quelques brèches timides favorisant l'ouverture de l'apprenant sur le monde qui l'entoure sans pour autant s'étendre à d'autres activités artistiques telles le théâtre, le cinéma, la télévision, le chant...etc.

Le domaine du monde rural est présent implicitement tout au long du manuel. Les textes choisis semblent mettre en relief un décor rural qui sert d'arrière plan à tous

les supports retenus pour la rubrique “lire et comprendre”. Ce qui nous encourage à dire que le monde rural compte parmi les valeurs à défendre dans ce manuel, s’opposant implicitement à un exode rural que connaît notre pays depuis longtemps.

De prime abord, les domaines d’expérience appréhendés ne semblent pas tenir compte du contexte qui prévaut sur le plan international où les technologies informatiques de communication envahissent tous les espaces du quotidien. Les auteurs de ce manuel, édition 1998/1999 ne semblent pas s’inscrire dans une optique prospective leur permettant d’anticiper sur l’avenir et sur les futurs besoins de l’apprenant de l’an 2000.

### 5.7.2.2 Le manuel de 1<sup>ère</sup>as/Lettres, édition 2005/2006

*“Les domaines d’expérience choisis” (J.M Dochot, 1984)* dans le manuel en usage semblent balayer une thématique riche et variée où il est question essentiellement de langues, d’environnement, de catastrophes naturelles, de démographie, de biologie, de transport, de la faune, du monde du travail, du milieu rural/urbain, d’équilibre alimentaire et de vie affective...etc. (Manuel de 1<sup>ère</sup>as/lettres, édition 2005/2006).

Ces aires domaniales d’accompagnement à la compréhension de l’écrit sont réparties arbitrairement sur les trois projets pédagogiques que compte le manuel dont les auteurs invitent, de prime abord, les enseignants à deviner leurs intentions, ou du moins, leur offrent une marge de manœuvre pour utiliser d’autres supports autres que ceux qui sont proposés par le manuel, à condition, bien sûr, que ces mêmes domaines s’inscrivent dans la même finalité éducative.

Ce qui nous encourage à dire que la définition préalable des objectifs est fondamentale dans tout projet didactique. Cette même définition tente de concrétiser une fin formative dans la formation humaine à travers l’acquisition d’idéals et de valeurs éthiques aidant à une plus grande ouverture mentale, au respect des autres et de leur culture, à leur acceptation des diversités. Outre la fin pratique et

instrumentale qui permet de se servir de la langue de façon adéquate à la situation, la fin culturelle part du postulat que la langue est en même temps l'expression d'une culture, l'opportunité pour le contact avec une autre civilisation.

L'enseignement d'une langue étrangère doit donc viser à l'enrichissement de l'horizon culturel des apprenants. Autrement dit, le choix des contenus est étroitement lié aux objectifs. Ce même choix exige de suivre quelques critères fondamentaux :

- Les contenus doivent être choisis sur la base des objectifs escomptés
- Les contenus doivent être rapportés à la capacité des élèves
- Les contenus doivent adhérer à la réalité des élèves
- Les contenus doivent aider à l'ouverture sur l'Autre.

Les domaines du savoir servant de support à l'E/A ne doivent pas être considérés comme une juxtaposition de notions et d'informations. Ils doivent être articulés en tenant toujours présents les implications, les liens logiques, les relations qui les unissent : *''Quelles thématiques d'échange peuvent contribuer à dépasser la simple juxtaposition des faits culturels pour permettre aux partenaires d'entrer dans 'l'inter'', de vivre une modification identitaire, si minime soit-elle ?''* (P. Ricœur, C. Kramsh, 1997). Cela présuppose, dès le départ, que toute séquence scolaire a pour corollaire la construction d'une compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement. Dans la même direction, D. Coste, D. Moore et G. Zarate rapportent que *''la tendance dominante dans le secteur de l'E/A des langues sous l'influence notamment d'une certaine conception de la pragmatique linguistique, a été de privilégier les lectures de la compétence à communiquer en termes plus langagiers que culturels. La variation intra et inter linguistique a été plus valorisée que la différenciation intra et interculturelle''* (D. Coste, D. Moore, G. Zarate, Conseil de l'Europe, 1997 : 10),

En d'autres termes, l'objectif linguistique a toujours pris le pas, consciemment ou non, sur l'objectif culturel dans les pratiques de classe. C'est pourquoi, aujourd'hui, dans une perspective de réhabilitation de la dimension culturelle, les nouveaux programmes de lycée soulignent la dimension culturelle qui existe derrière toute pratique d'une langue vivante. Ils insistent sur la synergie entre l'approche

culturelle et l'approche linguistique dans le cours de langue et affirment que les compétences et les connaissances langagières et culturelles ne sont pas dissociées.

Former à l'interculturel, c'est à la fois chercher à concevoir le contenu culturel d'un programme pour la classe de langue et former les apprenants à acquérir des compétences culturelles multiples. Savoir identifier les traits distinctifs de sa propre culture et apprendre à découvrir les éléments constitutifs d'autres cultures en fait partie. Les manuels de langue constituent un support important en classe de langue pour transmettre aux apprenants ces compétences. D'où l'intérêt de chercher à savoir comment le manuel peut former à l'interculturel et de s'interroger sur son contenu.

- Quel contenu culturel élaborer et comment en organiser la progression ?
- Comment un apprenant peut-il apprendre à décoder les connotations culturelles contenues dans un manuel ?
- Comment un enseignant exploite-t-il les potentialités culturelles offertes par le manuel au profit de ses élèves ? En dépit de la clarté du discours officiel relatif à la prise en charge du volet culturel, beaucoup de réserves et d'appréhensions se font sentir de la part des enseignants quand il s'agit d'enseigner la langue française.

*''La construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle n'est pas un objectif ambitieux irréaliste ou dangereux, dans pratiquement toutes les communautés contemporaines, l'expérience de la pluralité des langues et des cultures intervient très tôt et se fait très largement...''*

*(D. Coste, D. Moore, G. Zarate, Conseil de l'Europe, 1997 : 16). De prime abord, 'les registres de langue représentés'' (J.M Doche, 1984) semblent impartis pêle-mêle et progressent arbitrairement dans les séquences d'apprentissage. Le discours scientifique et technique se taille ''la part du lion'' avec 61 pages se répartissant sur 18 textes s'inscrivant dans la démarche ex positive remettant implicitement en cause les équilibres pédagogiques auxquels devraient être attentifs les auteurs de manuels. Le discours conversationnel comptant 08 textes, s'appuie essentiellement sur la vie affective, le monde animal, le monde du travail, le milieu rural et le monde de l'art.*

Ces domaines d'expérience retenus comme support à l'apprentissage linguistique s'alternent de façon arbitraire dans les séquences pédagogiques et fonctionnent, de prime abord, comme une juxtaposition de notions et d'informations. Leur articulation ne fait pas transparaître les implications, les liens logiques et les relations qui les unissent.

Le discours argumentatif supportant le deuxième projet pédagogique comptabilise 11 textes à son actif et se réfère à un champ domaniale où la lecture, le jeu, le sport, la musique, la tauromachie, la lettre administrative, la lettre informelle, le CV semblent disparates, fonctionnant comme une juxtaposition de notions et d'informations. Si certains d'entre eux s'inscrivent dans une optique de loisirs tels la lecture, le jeu et la tauromachie, d'autres, en revanche, s'écartent de l'optique récréative telle la correspondance formelle, la lettre d'emploi et le CV par exemple. Leur articulation dans un même projet pédagogique pose manifestement le problème de morcellement de l'apprentissage et s'écarte fondamentalement de l'approche par compétences.

Le discours du fait divers, en tant que document authentique, constitue une nouveauté pour les élèves de la 1<sup>ère</sup>as qui viennent de l'enseignement moyen où le programme ne comporte pas cette notion propre à la presse. Les faits divers retenus reprennent une quotidienneté nationale rapportant des événements réels impliquant le méfait, l'accident, le phénomène naturel et l'insolite. Les lieux où se déroulent les événements progressent de façon disparate dans l'espace livresque et ne semblent pas obéir à un souci pédagogique venant traduire l'équilibre régional en milieu scolaire. La toponymie retenue illustrée dans les centres urbains '*Annaba, Alger, Bou Ismail, Tlemcen, Bouira, El Hadjar*', (*Manuel 1<sup>ère</sup>as/lettres, édition 2005/2006 : 123,128, 129*) semble conforter notre constat. L'actualité internationale traitant, en substances, de phénomène naturel et d'insolite a pour espace toponymique le Canada, la ville française Bordeaux, Le Kenya. Encore une fois, la circonscription territoriale retenue comme support à l'activité pédagogique semble arbitraire et n'incite pas

fondamentalement à une meilleure prise en charge de la dimension culturelle en milieu scolaire eu égard à l'évolution vertigineuse du système planétaire !

Le discours exclusivement littéraire illustré dans "la nouvelle" compte 15 textes de support et occupe un espace livresque d'une trentaine de pages. La nouvelle est une variante du texte littéraire retenue dans le manuel antérieur à la réforme et reconduite dans ce nouvel ouvrage avec un statut de genre littéraire impliquant aujourd'hui, la littérature fantastique, policière et de science-fiction. Cependant, la nouvelle retenue à l'enseignement linguistique intitulée Le K, est une "nouvelle fantastique" de Dino Buzzati, faisant partie du recueil du même nom le K publié pour la première fois en Italie en 1966. Il est toujours pertinent de souligner que les apprenants dont l'âge varie entre 16 et 17 ans, prennent contact pour la première avec ce type de nouvelle de caractère fantastique.

La nouvelle relative à la littérature policière ou de science-fiction a fait l'objet d'effacement au profit du fantastique. Il est souhaitable que les variantes d'un même support soit un critère pédagogique dans la conception scolaire pour permettre à l'apprenant de mieux assimiler ce qu'il apprend afin d'en assurer son transfert vers un espace extrascolaire tel qu'il est préconisé par l'approche par compétences.

La variété est une richesse qui contribue à l'ouverture de l'apprenant sur le monde qui l'entoure par le biais de la littérature sous toutes ses formes. Il semble que ces auteurs retiennent une seule variante de la nouvelle arbitrairement, sans pour autant montrer qu'ils s'inscrivent dans une perspective de continuité avec ce qui précède ou de complémentarité avec ce qui est programmé en 2<sup>ème</sup> as par exemple !

Le K raconte une histoire d'un garçon, Stefano, harcelé par un monstre marin à l'apparence de squalo géant, appelé le K. Il le fuit toute sa vie, en restant loin des côtes d'abord. Mais ensuite l'appel de la mer et du K se fait ressentir et il devient un marin qui parcourt le monde sur son bateau, voyant le K comme une malédiction.

Les extraits choisis de l'œuvre par les procédés habituels d'extraction/valorisation, traduisent une angoisse obsessionnelle d'un enfant d'une douzaine d'années à l'égard d'un poisson mystérieux qui a pour nom le K.

Pour notre part, nous remarquons que l'apprenant de 1<sup>ère</sup>as n'est pas suffisamment outillé pour assimiler facilement le principe de fonctionnement du caractère fantastique de la Nouvelle dans la mesure où les auteurs de ce manuel ne proposent pas d'initiation ou de pistes à ce genre littéraire. De même, l'éveil de l'intérêt de l'apprenant du secondaire pour une histoire d'un enfant de douze ans, terrifié par un mystérieux poisson, ne semble pas être pris en compte par les auteurs du manuel, ou du moins, le peu "d'engouement" que suscite un tel récit pour un adolescent en pleine crise d'adolescence s'impose de lui-même ! L'apprenant qui habite loin du littoral, est encore plus distant de la scène à laquelle les auteurs du manuel veulent l'inviter.

Les domaines d'expérience sollicités se réfèrent, pour la plupart, au monde marin fantastique, faut-il le mentionner, à la poésie, aux contes et légendes, au monde animal. Ce choix domaniale de support pose vraisemblablement le problème de "son adaptation au public considéré" (J.M Dochot, 1984), en sachant pertinemment que l'auditoire ciblé est constitué d'élèves âgés entre 16 et 17 ans, en pleine formation de leur personnalité! Ce choix à charge culturelle pose également le problème de l'équilibre dans le processus des représentations conceptuelles : un apprenant habitant le littoral conçoit aisément le monde marin qu'un apprenant du sud du pays, confiné dans un espace totalement désertique. L'enseignement d'une langue étrangère consiste d'abord à apprendre aux élèves les formes et les structures langagières qui ne sont pas forcément neutres. Leur neutralité ne provoque pas manifestation de difficultés de compréhension. Par contre, lorsqu'elles renvoient à des faits culturels d'un domaine d'expérience, à des objets du monde étranger et leur relation, elles poseront indubitablement aux apprenants des problèmes

d'interprétation : les domaines à forte charge culturelle exigent qu'on aille au-delà des formes linguistiques.

Ce tableau que nous dégageons du manuel présente tous les domaines d'expérience qui ont fait l'objet de sélection de la part des auteurs du manuel et qui servent de support à l'enseignement linguistique. Apparemment, ils semblent disparates et progressent arbitrairement tout au long de l'apprentissage. Leur choix ne semble pas s'inscrire dans une perspective de continuité avec l'enseignement moyen. De même, leur charge culturelle est réduite au profit d'une neutralité favorisant l'absence de *connotations interculturelles* (G. Schlemminger, 2001) et facilitant ainsi pour l'apprenant l'enseignement linguistique.

Les domaines d'expérience sont constitués d'informations stériles et non applicables remettant implicitement en question l'approche par compétences. L'importance de la langue utilitaire semble prendre le pas sur le support culturel. Les faits culturels ne semblent pas visiblement constituer le tremplin de l'E/A.

Le manuel n'a pas l'air de traduire aussi fidèlement que possible les réformes essentielles qui ont porté sur les objectifs, le choix des matières, les méthodes et les formes d'évaluation. En effet, pour stimuler, pour mettre la main à la pâte, pour donner du sens pour un plus de véridicité et par ce que l'école a le but de rendre l'élève compétent et apte d'accomplir des tâches complexes, et de le préparer pour la vraie vie, et non seulement de lui transmettre des informations stériles et non applicables, les auteurs de manuels se doivent de traduire ces finalités éducatives, en tenant compte de ses spécificités culturelles. Ce tableau reprend le contenu des trois projets impliquant des domaines d'expérience, vraisemblablement, retenus sur la base des objectifs éducatifs tracés.

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

Le type de texte	Les domaines d'expérience
Texte ex positif	Les langues/La communication La photographie L'environnement/le milieu urbain/transport La démographie L'équilibre alimentaire La biologie/l'anatomie
Texte argumentatif	La lecture Le jeu/la musique/le sport La tauromachie La sécurité routière La vie scolaire
Le texte conversationnel	Le monde animal Le milieu rural Le monde de l'art/le monde du travail Les catastrophes naturelles La vie affective
Le fait divers	Le trafic des stupéfiants Le monde animal/invasion des criquets Les catastrophes naturelles Le transport aérien Le monde mystérieux
La nouvelle	L'homme et la mer Contes et légendes Le racisme Le portrait physique et moral, la fable

Visiblement, les domaines d'expérience appréhendés donnent l'impression à tout observateur avisé qu'ils ne semblent pas s'inscrire dans une stratégie d'enseignement culturel encourageant implicitement l'ouverture de l'apprenant algérien sur l'altérité. Ils s'alternent arbitrairement tout au long du manuel sans, pour autant, donner l'opportunité à l'élève de procéder à un réemploi et variantes des notions abordées tant leur fréquence fait cruellement défaut dans l'espace de l'ouvrage.

De nombreux domaines sont abordés une seule fois tout au long de l'ouvrage justifiant leur sélection exclusive à la seule fonction d'appui à l'enseignement linguistique, tels la photographie (p.14), la tauromachie (p.103), l'anatomie (p.43), l'art (p.73), la démographie (p.45) pour ne citer que ceux-là. Nous constatons, pour notre part, que le traitement méthodologique des domaines retenus ne semble pas s'inscrire dans l'approche par compétences dans la mesure où la consommation scolaire semble prendre le pas sur la consommation sociale. De même, dans une approche par compétences, bon nombre de didacticiens conseillent de réduire le nombre d'évaluations et d'augmenter leur complexité pour permettre à l'apprenant de pouvoir démontrer ses compétences acquises pendant le cours.

Ce manuel ne semble pas se suffire à une seule évaluation puisqu'il soumet l'apprenant à trois démarches évaluatives tout au long de l'année appuyées par des séances d'auto évaluations. Les auteurs du manuel présentent les trois types d'évaluation à la page 4 où ils définissent explicitement les notions d'évaluation diagnostique, d'évaluation formative et d'évaluation certificative, manifestement à l'intention des utilisateurs de l'ouvrage, en utilisant le pronom personnel "vous", en l'occurrence, les élèves qui sont les premiers concernés par les activités pédagogiques qu'offre le manuel et laissant en aparté l'enseignant. L'espace évaluatif imparti occupe une place considérable dans l'ouvrage constituant une sorte d'entrave au bon fonctionnement de l'approche par compétences. Ce tableau que

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

nous dégageons à partir de la page 4 du manuel montre l'importance accordée à la démarche évaluative dans ce manuel.

Le type d'évaluation	Nombre de pages
Evaluation diagnostique	05
Evaluation formative	10
Evaluation certificative	05
Auto évaluation	05

Ce qui nous encourage à dire que la présence d'une évaluation diagnostique nécessite que ce manuel ne soit pas construit de façon linéaire, mais que l'on puisse avoir la latitude de s'orienter vers l'une ou l'autre séquence en fonction des résultats de l'évaluation.

De même, l'évaluation formative se base aussi sur un diagnostic des forces et faiblesses de l'élève et nécessite que l'on soit prêt à apporter les correctifs nécessaires aux élèves qui en ont besoin. L'auto évaluation est la plupart du temps de type formatif. Cependant, les auteurs de ce manuel semblent s'inscrire dans une perspective de type prédictif permettant à l'apprenant de tester son niveau de connaissances pour s'orienter'' (Manuel, p. 59, 91, 117, 143, 188)

Comme son nom l'indique, l'évaluation certificative a une fonction de certification permettant de déterminer si l'acquis est en place avec un seuil de maîtrise suffisant. (Manuel, p. 57, 90, 117, 142, 186). Pour les auteurs de ce manuel, *'l'évaluation diagnostique est une situation-problème à résoudre. Elle permet de connaître votre niveau par rapport à l'apprentissage visé. L'évaluation formative fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Ici, elle permet de faire des bilans ponctuels pour éviter le cumul de lacunes éventuelles. L'évaluation certificative est une situation problème qui vous permet d'intégrer les ressources acquises pendant l'apprentissage''* (Manuel, 1<sup>ère</sup> as/lettres, édition 2005/2006 : 4).

Pour notre part, nous disons que ce discours didactique n'est pertinent que s'il implique réellement l'enseignant appelé tout au long de l'apprentissage à évaluer les

stratégies adoptées dans l'acte d'apprendre à partir d'informations recueillies à travers les activités fonctionnelles ou de structuration proposées par le manuel.

Bien entendu, l'évaluation des acquis des élèves doit se faire en interaction étroite avec les objectifs de la séquence. Préciser les modalités de l'évaluation équivaut à des garanties que l'évaluation sera menée en cohérence avec les objectifs du manuel.

### **5.7.2.3 Le manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> as, édition 1999/2000**

Si nous partons du principe que le choix des domaines d'expérience servant de support à l'apprentissage d'une langue étrangère obéit à une réflexion didactique, nous sommes tenté de croire que les domaines retenus dans un manuel sont des adjuvants dont se servent les auteurs pour atteindre les objectifs pédagogiques tracés. En effet, chaque aire domaniale trouve sa place dans l'édifice didactique.

Les domaines d'expérience appréhendés servent de guide, de jalons et de frontières pour l'expression orale/écrite de l'apprenant. Les auteurs disposent, habituellement, d'une grande liberté de choix des domaines de support à l'E/A. Ils s'en servent, non seulement pour apprendre la langue, mais pour s'inscrire dans des valeurs, voire à des fins de sensibilisation de l'élève à de meilleurs comportements sociaux.

Ce manuel ne semble pas déroger à la règle. Pour chaque unité didactique, des domaines d'expérience précis sont retenus. Leur ordre chronologique est lié au type de discours ciblé. Leur progression, tout au long de l'ouvrage, demeure tributaire de l'objet d'étude appréhendé. Il n'en demeure pas moins que certains domaines entamant l'E/A sont privilégiés que d'autres eu égard au rang qu'ils occupent. Une plongée dans le manuel aide, indubitablement, à identifier les domaines d'expérience retenus, leur évolution et leur impact sur l'apprenant.

Le tableau que nous tentons de dégager à partir de l'ouvrage montre explicitement ces domaines de support, leur articulation avec la langue ainsi que leur alternance dans les différents discours retenus. Pour notre part, les domaines identifiés feront

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

l'objet de confrontation avec ceux du manuel de la réforme afin d'atteindre des ressemblances et des différences auxquelles il faudra proposer des interprétations dans deux contextes différents. Manifestement, cette fonction référentielle du langage, au demeurant, tributaire du contexte qui prévaut au moment du choix, constitue un critère pour l'identification des objectifs pédagogiques escomptés.

### 1. Le reportage

Le texte retenu	Le domaine de support
Taghit l'enchanteresse	L'oasis/le tourisme
Deux cents kilomètres dans le Ténéré du Niger	Le désert/l'environnement
Sous le signe de la lutte contre l'avancée des déserts	Le désert/l'environnement
La menace du désert	Le désert/l'environnement
Alerte aux déserts	Le désert/l'environnement

### 2. Exposer

Décollage	Economie
Contre le diabète	Médecine
Parc de véhicules 1962-1981	Statistiques/véhicules de tourisme
Les migrations internes de 1966/1977	Statistiques/migrations internes
La cotation des cartes postales	Historique des cartes postales
La dérive des continents	Géographie
Relief du Maghreb	Géographie
Pour un bon usage des icebergs	Géographie
L'Algérie, l'insurrection de 1871	Histoire coloniale
Le boulier japonais	L'éducation/l'école

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

### 3. Argumenter : Défendre une thèse/le pour et le contre

Pourquoi apprendre ?	L'éducation/l'école
Gouverneurs de la Rosée	La sécheresse/l'environnement
Galilée	Galilée/recherche scientifique
L'écrit de la science	La science/ l'écriture
Dire la vérité au malade	La médecine
L'automobile	L'industrie automobile
Méfais et bienfaits de la science	La science/le savoir
Les sciences et les techniques...	Le progrès scientifique
Hamid Serradj réunit les fellahs	Le monde rural
Les jeunes d'aujourd'hui	Le progrès social

### 4. Démontrer

La notion de charges électriques	L'électricité
Une expérience	La recherche scientifique
La vérité...rien que la vérité	L'enquête policière/le roman policier
Rhinocéros	Le raisonnement logique/théâtre
Les mathématiques modernes	Les mathématiques

### 5. Prescrire

Notice d'un médicament	La médecine
Instructions, Règlement intérieur, Lois et ordonnances	Le discours officiel

### 6. Exhorter

Amis à travers le monde	Les institutions internationales
Pour la sauvegarde de notre planète	L'environnement/l'écologie
1986 : année de la paix	La paix dans le monde

Les domaines d'expérience d'appui à l'E/A sont maintenant identifiés. Comme nous pouvons le remarquer, ils sont variés et semblent balayer beaucoup d'espaces à la fois. Cependant, leur alternance ainsi que leur articulation avec la langue ne semblent pas traduire un souci pédagogique illustré dans un critère didactique de la part des auteurs.

Les domaines appréhendés se caractérisent par leur disparité. Certains d'entre eux sont privilégiés, par rapport à l'espace livresque qu'ils occupent, créant ainsi un déséquilibre à leur profit, d'autres sont timidement présents. Quelques-uns frappent par leur caractère dérisoire et sont abordés une seule fois tout au long de l'apprentissage. D'autres, encore, sont totalement absents de l'ouvrage. Il faut reconnaître que les domaines privilégiés sont ceux qui inaugurent l'E/A puisqu'ils sont présentés au début de l'année scolaire à des élèves, encore frais mentalement et très réceptifs, pour le moment, sur le plan motivationnel. Le domaine qui semble jouir d'un traitement particulier est celui de l'environnement illustré dans le désert. Ce monde désertique fait l'objet de réemploi et variantes tout au long du manuel. Il est présent dans le reportage, dans le discours argumentatif et dans l'exhortation.

Il semble se limiter au seul aspect désertique, sans toutefois s'étendre à d'autres plans tels le réchauffement climatique, la pollution, les effets de serre, l'écologie, la faune et la flore... pour ne citer que cela. Tout porte à penser, par conséquent, que ce domaine fait partie des valeurs à défendre dans ce manuel et constitue une finalité éducative aux yeux des concepteurs.

Le domaine de l'économie compte un seul texte dans tout le manuel et se limite à l'initiation à une seule notion. Sa présence ne semble pas viser explicitement une portée éducative dans la mesure où les auteurs se contentent de définir le concept et n'abordent pas les vrais problèmes communicatifs liés à une politique économique pragmatique telle l'éducation à la consommation, au gaspillage, aux valeurs du travail...

Le domaine de la médecine compte trois textes et est présent, d'abord dans le discours ex positif, ensuite dans l'argumentation et enfin dans le discours prescriptif. Sa fréquence dans des discours distincts montre l'intérêt accordé à ce domaine par les auteurs de ce manuel. Cependant, l'optique pragmatique censée faire acquérir des attitudes dans ce domaine ne transparait pas dans les textes proposés telle la maladie des mains sales, l'hygiène buccale, la prise des médicaments, l'automédication, la contre-indication, le régime alimentaire...etc.

Le domaine des statistiques semble justifier sa présence dans ce manuel à la seule fonction d'initiation à "un ensemble de données chiffrées qui rendent compte de l'évolution de faits quantifiables". Les supports retenus ne sont pas pertinents pour un E/A culturel/interculturel. De prime abord, les auteurs de ce manuel semblent s'éloigner de la notion d'altérité constituant la pierre angulaire de toute ouverture sur le monde qui nous entoure.

Le domaine des cartes postales est logé à la même enseigne. En effet, le support retenu "L'historique des cartes postales" montre la visée initiatrice au concept plutôt qu'à son aspect pragmatique où il est question d'échanges d'idées entre des personnes séparées généralement par la distance. Encore une fois, nous sommes loin de l'optique culturelle/interculturelle.

La géographie est un domaine qui n'est pas omis. Toutefois, il figure comme support à l'élargissement d'une culture générale qui a toujours besoin d'être entretenue eu égard au déficit manifeste des apprenants. Les textes proposés sont à charge culturelle réduite et par conséquent, ils n'offrent pas de potentialités culturelles pour une exploitation culturelle/interculturelle.

L'histoire coloniale est un domaine qui vient rappeler aux générations montantes les valeurs patriotiques de leurs aînés "pour que nul n'oublie". Il est effectivement présent dans tous les manuels scolaires algériens. Dans ce manuel, il ne compte

qu'un seul texte mais toujours est-il qu'il fait un travail de mémoire d'une manière ou d'une autre.

Le domaine de l'éducation, notamment l'école, est présente dans le texte ex positif et dans la démarche argumentative. Ce domaine valorise implicitement l'espace scolaire et remet dans le bain des adolescents blasés.

Le domaine de la recherche scientifique par l'entremise de Galilée fait partie des domaines retenus à l'E/A. Il est représenté par deux textes appartenant aux discours argumentatif et démonstratif. Ce domaine semble proposer de fragments épars susceptibles de morceler l'apprentissage. Les notions abordées nécessitent des prérequis que l'apprenant ne possède pas. Les textes choisis semblent impliquer un auditoire relativement érudit.

Sciences et techniques est un domaine qui a permis aux concepteurs de balayer un certain nombre d'espaces et d'aérer l'E/A. Dans cette rubrique, nous retrouvons l'écriture, l'industrie automobile, le savoir, le progrès scientifique, l'électricité, le raisonnement logique, les mathématiques... Les composants de cette liste, comme nous pouvons le remarquer, sont disparates et souffrent d'agencement. Ils s'alternent anarchiquement dans l'espace imparti.

Le monde rural et le progrès social sont deux domaines dont la présence est très discrète. D'abord, leurs textes de support se trouvent dans la partie "lectures complémentaires" dont la lecture est facultative, laissée, souvent, à la bonne volonté de l'apprenant. Ce qui implique que ces deux domaines sont loin d'être privilégiés au regard des auteurs. Ils sont implicitement absents des supports.

L'enquête policière, proposée en "lectures facultatives", est logée à la même enseigne et obéit aux mêmes critères de sa répartition dans l'apprentissage.

Le domaine retenu incarnant le prescriptif s'appuie sur le discours officiel.

Les textes choisis représentent une notice de médicament BACICOLINE, des instructions relatives à l'allumage d'un globe, un règlement intérieur, lois et ordonnances. Les textes retenus semblent, encore une fois, disparates et présentés dans un ordre arbitraire, posant le problème des critères ayant présidé à leur sélection comme support à l'E/A.

C'est dans le discours exhortatif qu'apparaît, pour la première fois, la notion "d'institution internationale", en l'occurrence, l'UNESCO. Seule cette institution incarne, un tant soit peu, le contexte international. Pour notre part, nous trouvons que les domaines retenus balisant le champ d'expression orale/écrite de l'apprenant ne constituent pas un prétexte l'aidant à s'ouvrir sur le monde qui l'entoure.

A première vue, ce constat relatif aux aires domaniales nous encourage à dire que l'objectif fonctionnel semble empiéter sur l'objectif communicatif. Les domaines retenus s'écartent manifestement de l'authenticité communicative et ne s'inscrivent pas dans une perspective pragmatique. Certains d'entre eux posent le problème du processus motivationnel, à titre d'exemple, le monde désertique qui a occupé un espace important dans ce manuel ne constitue pas un sujet de prédilection pour des adolescents de cet âge ! Le cinéma, la télévision, les mass médias, les échanges culturels/interculturels, le sport, les voyages, le contact humain, d'une manière générale ont fait l'objet d'omission.

### **5.7.2.4 Le manuel scolaire de 2<sup>ème</sup>as, édition 2006/2007**

Nous allons nous intéresser exclusivement aux domaines retenus dans ce manuel afin d'identifier les critères qui ont présidé, d'abord à leur sélection, ensuite à leur progression, et enfin à leur degré de fréquence tout au long de l'ouvrage. Nous partons du principe que toute conception scolaire a pour soubassements théoriques des critères didactiques permettant de justifier le principe de fonctionnement du produit conçu. Autrement dit, les domaines choisis ne sont pas le fruit d'un hasard. Ils sont, indubitablement, tributaires d'un contexte social, d'une politique éducative et d'une idéologie, souvent inconsciente au moment de l'usage du manuel. Nous

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

savons pertinemment que ce manuel s'inscrit dans un contexte de réforme, il va, sans dire, que les supports choisis reflètent, inéluctablement, cette atmosphère. Ils sont d'une manière ou d'une autre responsables, à un degré moindre, de l'échec ou de la réussite de l'acte de l'E/A. C'est pourquoi, nous considérons que les domaines retenus anticipent sur les objectifs attendus puisqu'ils balisent l'espace d'expression de l'apprenant tant à l'oral qu'à l'écrit. Voici les domaines d'expérience appréhendés dans ce manuel.

### 1. Exposer pour présenter un fait

Texte de compréhension	Domaine d'expérience de support
La société des abeilles	La biologie/les animaux
Les relations dans un écosystème	La biologie/l'écologie
La cellule animale	La biologie/les animaux
La science	La connaissance
La lutte biologique	La biologie
Manipulation du vivant	La connaissance/la biologie
Trois clés de la génétique	La biologie/la génétique

### 2. Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer

Texte de compréhension	Domaine d'expérience de support
Plaidoyer pour l'action	La connaissance/le futur
Parrainer un enfant dans le monde	Le mouvement associatif/les enfants
Protéger le patrimoine	Le mouvement associatif/la santé
Dérive de la science	La connaissance/le savoir
La solution des petits réacteurs	L'énergie/ le nucléaire
La peste et le choléra	Le mouvement associatif/le nucléaire

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

### 3. Relater pour informer et agir/se représenter un monde futur

Texte de compréhension	Domaine d'expérience appréhendé
De Niamey à Gao	Carnet de voyage/le récit de voyage
De Djelfa à Laghouat	Carnet de voyage/le récit de voyage
Azeffoun, la mer et le reste	Lieux dits
Le départ pour l'exil	Carnet de voyage/l'émigration
Winston, le prodige !	Le monde animal/le chien
Une journée ordinaire dans la vie d'Ida et Leo en 2020	Le monde futur

### 4. Dialoguer pour raconter

Texte de compréhension	Domaine d'expérience appréhendé
Monsieur moi	Le théâtre
Le Cid	Le théâtre
Pinocchio le robot	L'informatique/le monde futur

Ce tableau présente tous les domaines retenus comme support à l'apprentissage. Apparemment, les domaines d'expérience appréhendés sont variés et suffisamment aérés pour balayer de nombreux espaces de la connaissance. Certes, ils ne jouissent pas tous du même espace imparti et un déséquilibre est ressenti, dès le départ, au profit d'un autre domaine.

Les domaines choisis ne semblent pas s'inscrire dans une perspective pragmatique de la vie sociale, conformément au discours réformateur prônant l'approche par compétences. Rappelons que cet ouvrage est conçu pour toutes les filières du cycle secondaire où les objectifs de l'enseignement du FLE varient d'un compartiment à un autre. Les auteurs de ce manuel se doivent de prendre en considération ce public complexe par son hétérogénéité, et pour lequel les objectifs pédagogiques escomptés sont différents d'une filière à une autre.

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

Comme nous pouvons le constater, la même configuration qui a caractérisé le manuel antérieur à la réforme, est, à un degré moindre, reconduite dans ce nouveau manuel. L'ordre chronologique de l'objet d'étude est pratiquement le même, nonobstant les discours qui ont fait l'objet de suppression.

Comme dans le manuel antérieur, certains domaines ont le privilège d'entamer l'apprentissage, donc occupent le premier rang dans la hiérarchie, d'autres justifient leur présence par leur seul rapport au discours de support. Ils ne semblent pas bénéficier de fréquence dans les autres discours. D'autres, encore, brillent par leur absence. Quelques-uns ne sont abordés qu'une seule fois tout au long de l'ouvrage et n'encouragent pas l'apprenant à un réemploi et variantes et ne l'impliquent pas dans l'authenticité communicative, notamment sur le plan culturel/interculturel.

En reconduisant le même ordre chronologique des objets d'étude et en reléguant le discours littéraire au second plan, les auteurs de ce manuel ne semblent pas se démarquer de leurs prédécesseurs et ne paraissent pas s'inscrire véritablement dans une optique de réforme et d'ouverture. Ce tableau comparatif des objets d'étude des deux manuels montre qu'il s'agit d'une même configuration, à quelques variantes près, constatée dans le manuel de la réforme.

Manuel 2 <sup>ème</sup> as, 2006/2007	Manuel 2 <sup>ème</sup> as, 1999/2000
Objets d'étude	Objets d'étude
Le discours objectivé.	Exposer/le texte ex positif.
Le plaidoyer et le réquisitoire.	Défendre une thèse/le pour et le contre
Le reportage touristique et le récit de voyage.	Le reportage.
La nouvelle d'anticipation	
Le discours théâtral	

## Description et analyse des potentialités culturelles

Les domaines ciblés à travers les textes retenus s'alternent arbitrairement et ne semblent pas s'inscrire dans la continuité avec ceux appréhendés en 1<sup>ère</sup>as. Les auteurs de ce manuel optent pour des domaines nouveaux et tentent d'initier l'apprenant de 2<sup>ème</sup>as de toutes les filières du cycle secondaire à des notions nouvelles pour lesquelles il n'a que quelques vagues échos.

Ce qui implique que les domaines abordés en 1<sup>ère</sup>as ne sont pas réinvestis et articulés avec ceux de la 2<sup>ème</sup>as à des fins d'élargissement culturel/interculturel. Tout porte à croire que le discours réformateur n'est pas suivi d'effets sur le terrain.

Manuel 2 <sup>ème</sup> as, 2006/2007 Domaines de support à l'E/A	Manuel 1 <sup>ère</sup> as, 2005/2006 Domaines de support à l'E/A
La biologie La connaissance/le savoir La connaissance/le futur Le mouvement associatif/les enfants Le mouvement associatif/la santé Carnet de voyage Le monde animal Le monde du futur Le théâtre L'informatique/le monde futur	Les langues, L'écriture L'étymologie, Le langage de l'image L'homme et l'environnement Médecine/anatomie La démographie/Alger Le monde urbain/Tokyo Le transport La recherche/la sociologie L'art/l'interview La lettre informelle La lecture, le jeu, la tauromachie Le sport/l'athlétisme américain La musique/l'Afrique La santé mentale Le monde des stupéfiants Les catastrophes naturelles Les accidents de la circulation Le monde marin

Ce tableau comparatif des aires domaniales retenues en 1<sup>ère</sup>as et celles de 2<sup>ème</sup>as permet de montrer la disparité et la discontinuité des notions abordées dans deux manuels qui sont pourtant produits dans le même contexte de la réforme. Ce qui encourage à dire, pour notre part, que les domaines retenus pour supporter l'E/A en 2<sup>ème</sup>as, sont arbitraires et n'obéissent pas à une réflexion didactique venant concrétiser le discours officiel.

Le domaine de la biologie entamant l'E/A risque de trouver beaucoup plus d'écho chez l'apprenant des filières des sciences naturelles que l'apprenant des autres filières pour lesquels ce domaine relève de la langue de spécialité et ne comporte pas une visée communicative pragmatique. Soulignons, pour notre part, que ce domaine a occupé un espace important dans ce manuel créant un déséquilibre à son profit.

Le domaine de la connaissance fait son apparition dans le discours ex positif et dans l'argumentation dans ce manuel. Les textes de support ne semblent pas s'inscrire dans l'actualité et dans la pragmatique sociale. Il s'agit de "connaissances générales" qui ne ciblent pas un public particulier. Pour notre part, nous trouvons que le domaine de support à l'expression orale/écrite est exempt de toute charge culturelle/interculturelle susceptible de servir de prétexte à un E/A culturel.

En revanche, le domaine du mouvement associatif est un choix pertinent. Il constitue une opportunité idéale pour l'apprenant de s'initier au principe de fonctionnement de ce mouvement, de construire ses propres représentations et d'y adhérer au projet. C'est aussi une excellente opportunité pour une ouverture sur l'altérité et un support efficace pour l'enseignement culturel/interculturel.

Nous trouvons que cette aire domaniale cible un public scolaire de cet âge et remplit ses fonctions efficacement.

Le domaine de l'énergie est aussi un choix judicieux. En effet, c'est un sujet d'actualité chez les jeunes, notamment le nucléaire dont l'utilisation n'est pas toujours saine et entraîne, souvent, un sentiment de méfiance des puissances occidentales lorsque les utilisateurs sont les pays en voie de développement.

Il constitue une opportunité pour l'apprenant pour s'initier aux bienfaits du nucléaire, sujet à controverse, face au réchauffement climatique de la planète.

C'est aussi une occasion pour lui de s'ouvrir à l'altérité et aux problèmes posés dans le monde. Pour notre part, nous considérons que le domaine de support retenu laisse transparaître un critère didactique qui permet de centrer l'E/A sur l'authenticité communicative pragmatique.

Carnet de voyage est un domaine qui intéresse les jeunes de cet âge, toutefois le choix du référent spatio-temporel "De Niamey à Gao", "De Djelfa à Laghouat" semble arbitraire et rappelle le même espace de support "Deux cents kilomètres dans le Ténéré du Niger", "Taghit l'enchanteresse" du manuel antérieur à la réforme. Ce décor désertique semble résister aux propositions inédites dans les manuels scolaires algériens en général ! De même, le rang qu'occupe Carnet de voyage dans la hiérarchie des objets d'étude est, à notre sens, contestable et donne matière à discuter. Carnet de voyage est un choix judicieux favorisant l'ouverture sur l'altérité et permettant de construire des représentations dans des échanges culturels et interculturels à condition que les textes de support soient appréciés des jeunes et s'inscrivent dans l'actualité.

Nous trouvons que les textes retenus ne semblent pas remplir cette fonction tant les charges culturelles sont relativement réduites voire circonscrites dans un espace peu motivant pour un apprenant de ce âge. C'est dans ce type de domaine que l'on puise les ingrédients de l'enseignement culturel qui permet l'éducation à un regard objectif. Le monde animal est un domaine qui ne bénéficie pas d'un large espace dans cet ouvrage. Il est représenté par les abeilles et le chien. La faune ne semble pas constituer un sujet de prédilection des auteurs. Pourtant, certains animaux

occupent une place importante dans la culture d'un pays. Ce sont des signes culturels qui permettent de connaître la culture d'un pays étranger et ainsi prévenir les malentendus qui pourraient se produire dans les échanges.

Le chien et le chat sont des animaux de compagnie dans les sociétés occidentales et bénéficient d'une logistique spectaculaire en matière d'alimentation, d'hygiène et de santé. Le téléspectateur arabe ne comprend pas beaucoup la publicité qui se fait autour de ces deux animaux dans les chaînes de télévision occidentales parce que les considérations culturelles sont totalement différentes. Une telle publicité n'a pas droit de cité dans une chaîne télévisée arabe ou de confession musulmane et relèverait de l'insolite. Le porc est un animal élevé au même titre que le mouton et la vache dans la société occidentale alors qu'il n'a pas droit de cité dans notre culture arabo musulmane. Son élevage, même à des fins commerciales, est très mal perçu dans les pays arabes et dans les pays musulmans. Le taureau fait partie de la culture espagnole. La vache est un animal sacré en Inde. Ce qui implique que la présence des animaux dans un manuel scolaire peut *''donner à lire sur une société donnée''* (J.C Beacco, 2000) et aide à l'ouverture.

Le monde du futur est un domaine qui permet à l'apprenant de se projeter à l'avenir et de développer ses représentations prospectives. C'est un choix judicieux qui permet à l'apprenant de se situer dans une communauté future et de s'inscrire dans une vision du monde inédite. Comme le manuel s'adresse aux élèves de toutes les filières, nous trouvons, pour notre part, que les domaines retenus n'intéressent pas visiblement tout le monde. Les auteurs auraient pu opter pour des domaines liés à l'authenticité communicative pragmatique permettant à l'apprenant de s'impliquer davantage dans l'E/A et de réinvestir ses acquisitions scolaires dans d'autres espaces. Les activités physiques et les divertissements, les jeux, les faits divers, les mass médias, le cinéma et la télévision, Internet et les échanges interculturels, la solidarité, la déontologie, la vie en société, des domaines motivants et contraignants pour des adolescents de cet âge, ont fait l'objet d'omission de la part des auteurs.

### 5.7.2.5 Le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> as, édition 2004/2005

Conçu pour l'année scolaire 2004/2005 dans l'atmosphère de la réforme du système éducatif et vite remplacé par un autre, trois ans plus tard, ce manuel a la particularité d'avoir connu la longévité la moins longue dans l'histoire des manuels scolaires algériens ! En effet, trois années plus tard, ce manuel ne semble plus répondre aux objectifs pédagogiques et aux finalités éducatives puisqu'il est remplacé par un autre conçu cette fois-ci par une nouvelle équipe avec un regard indubitablement nouveau. Nous allons nous intéresser aux domaines d'expérience retenus par les auteurs afin d'identifier les critères didactiques justifiant ce choix. Les domaines identifiés, bien entendu, feront l'objet de confrontation avec ceux du manuel en usage, aujourd'hui. Des interprétations vont suivre pour élucider explicitement les attentes pédagogiques de l'E/A dans cette troisième année du cycle secondaire. Les domaines retenus sont présentés dans ce tableau :

Texte de compréhension	Domaine de référence
Argumenter pour et contre :	
Le stylo à bille	Le manuscrit/les moyens graphiques
L'Internet et l'intégration planétaire	L'Internet
Hamid Seraj réunit les fellahs	Le monde rural
Le zapping	La télévision

## Description et analyse des potentialités culturelles

<p>Exhorter :</p> <p>Affiche publicitaire</p> <p>Citoyens, citoyennes du Gouvernorat du Grand Alger</p> <p>L'appel des Lauréats du prix Nobel de la paix</p> <p>Iol, Césarée, Cherchell, ruine de la beauté</p> <p>Médinas et Casbahs d'Algérie</p>	<p>La publicité</p> <p>L'éducation civique</p> <p>Les enfants du monde</p> <p>Le patrimoine de l'humanité</p> <p>Le patrimoine de l'humanité</p>
<p>Exposer :</p> <p>Les greffes</p> <p>Qu'est-ce qu'un clone ?</p> <p>Les tribulations d'un caillou latin</p> <p>Attention, nous allons manquer d'eau !</p>	<p>La médecine/la chirurgie</p> <p>La médecine/la biotechnologie</p> <p>L'étymologie/calculer</p> <p>La population mondiale/l'eau</p>
<p>Raconter et décrire :</p> <p>L'invitation</p> <p>Chez tante Hasna</p> <p>La mariée</p> <p>Le repas de noces</p> <p>La fête</p>	<p>Extraits de la nouvelle de M. Dib</p> <p>“Un beau mariage”</p>

Les domaines d'appui à l'E/A semblent variés et disparates à la fois. Ils sont présentés dans un ordre chronologique arbitraire qui ne laisse transparaître aucun souci pédagogique de la part des auteurs. Leur alternance ne semble pas obéir à une

cohérence dans la structuration des notions. En effet, le premier projet s'appuie sur quatre domaines épars, du ‘manuscrit’, en passant par l'Internet, les conditions de travail en milieu rural, et en terminant par le ‘zapping’. Ce sont des domaines étanches qui ne permettent pas l'inter pénétrabilité, et par conséquent, fonctionnent comme des notions juxtaposées posant le problème du morcellement de l'apprentissage. Nous sommes loin de l'authenticité communicative pragmatique permettant à l'apprenant de transférer ses acquisitions scolaires vers la vie sociale.

Le choix du domaine de la graphie, notamment ‘le stylo à bille’ (Manuel, p.10) ne semble pas prioritaire par rapport aux domaines motivants et séduisants que nous connaissons pour des adolescents de cet âge. Ce support semble frapper par son caractère désuet et pourrait poser le problème de la motivation car ne s'inscrivant pas du tout dans l'urgence communicative.

‘Hamid Saraj réunit les fellahs’ (p. 37) est un extrait de M. Dib impliquant un cas de protestation en milieu rural par rapport à des conditions de travail, risque de trouver peu d'écho chez l'apprenant eu égard à la distance qui le sépare aujourd'hui de la situation conflictuelle que vit un groupe de paysans en 1939.

L'Internet et le zapping (Manuel, p.12 et 41) sont deux domaines pertinents et motivants pour ce public scolaire un peu particulier dans sa façon de percevoir le monde et d'en construire ses représentations. Ce sont deux supports qui s'inscrivent dans la pragmatique communicative et permettent à l'apprenant de s'impliquer dans des échanges interculturels. Dans ce choix, le contexte de réforme semble peser de son poids et le discours didactique ne s'en écarte pas.

Le domaine de la publicité, par le biais d'une affiche ‘Consommons algérien’ (Manuel, p.44) compte un seul support et ne refait plus surface tout au long du manuel. C'est un choix qui a sa raison d'être et son élargissement à d'autres sphères ne fait que concrétiser davantage la réforme à l'endroit du FLE. Nous trouvons que

le support est motivant et d'actualité et permet à l'apprenant de s'ouvrir davantage sur l'altérité et d'agir sur la langue. "Consommons algérien" est un support opportun pour aborder un véritable enseignement culturel où l'apprenant est appelé à s'exprimer à partir de son identité culturelle qui lui ouvre implicitement les portes de l'altérité. L'accent semble mis sur la culture nationale qui laisse transparaître la présence d'autres cultures. L'éducation civique (Manuel, p.47) est logée à la même enseigne. Même s'il s'agit d'un domaine sensible, les auteurs de ce manuel se contentent d'un seul support tout au long de l'ouvrage.

Pourtant, son étendue sur l'espace livresque est souhaitable. C'est l'occasion idéale pour déconstruire, construire et reconstruire les représentations de la vie en société de ce public scolaire en quête de repères pour une véritable ouverture sur le monde dans lequel il évolue. Le choix est, par conséquent, justifié et s'inscrit dans les finalités éducatives.

"L'appel des lauréats du prix Nobel de la paix pour les enfants du monde" (Manuel, p.50) est un domaine très intéressant qui offre à l'apprenant des potentialités culturelles pertinentes l'impliquant, malgré lui, dans une atmosphère interculturelle. La liste des lauréats est très significative dans la mesure où elle tente d'extraire l'unité de la diversité et de l'adversité. L'apprenant découvre que des personnalités politiques très connues farouchement opposées se retrouvent sur une même liste ! N'est-ce pas là une tentative de déconstruire des représentations stéréotypées pour donner naissance à une reconstruction de représentations interculturelles à la faveur du domaine de support ? Cette aire domaniale est un prétexte idéal pour un enseignement culturel à condition que l'enseignant sache l'apprécier à sa juste valeur.

"Le patrimoine de l'humanité" (Manuel, p.68 et 70) est un domaine à forte charge culturelle. Ce domaine semble cibler beaucoup plus la culture que la langue. A première vue, le regard paraît orienté sur la dimension culturelle que sur l'aspect

linguistique. La présence de ce support justifie que cette équipe s'inscrit dans le contexte de la réforme, synonyme d'ouverture sur le monde qui nous entoure.

Le domaine médical (Manuel, p.76 et 78) fait son apparition dans le texte ex positif. Il se réfère à la chirurgie et à la biotechnologie. Si la chirurgie n'est pas prétexte pour appréhender les charges culturelles sous-jacentes, en revanche la biotechnologie offre beaucoup de possibilités de lecture pour l'appréhender sous l'angle culturel/interculturel. En effet, la biotechnologie est une technique de pointe fondée sur les applications de la biochimie au vivant. C'est une technologie récente qui participe à l'ouverture de l'apprenant sur ce nouvel univers du 21<sup>ème</sup> siècle. Nous trouvons, pour notre part, que le domaine médical ne bénéficie pas de beaucoup d'espace dans cette élaboration scolaire. C'est un domaine motivant tant sur le plan linguistique que culturel car beaucoup de maladies revêtent un caractère culturel et permettent d'accéder à l'inter culturalité.

“L'étymologie” (Manuel, p. 93) se fraie une brèche dans les domaines retenus. Elle est présente grâce à un texte retraçant l'itinéraire étymologique de la notion de calculer. Pour une réforme ciblant l'ouverture de l'apprenant sur l'altérité, ce support ne paraît pas se conformer à cette vision. En fait, ce domaine ne semble pas coller avec l'ensemble des supports retenus. Ce choix est manifestement exempt de toute charge culturelle et ne vise que l'apprentissage linguistique. Elle semble cibler beaucoup plus les classes littéraires que les autres filières. C'est pourquoi, sa présence n'est ni pertinente ni motivante pour un public scolaire si complexe dans sa répartition dans des filières différentes.

Le domaine de l'eau (Manuel, p.97) suit arbitrairement celui de l'étymologie et met un terme au discours ex positif. Le texte retenu “Nous allons manquer d'eau !” N'exerce aucun attrait sur l'adolescent. Son choix semble se limiter à l'information qu'il véhicule, sans plus. Il ne s'agit pas d'une sensibilisation au gaspillage de l'eau mais d'une information sur les carences futures en eau dans le monde. Pour notre

part, nous trouvons que ce domaine s'écarte des centres d'intérêt de l'apprenant et susceptible de constituer un écueil sur le plan motivationnel.

Ce domaine ne laisse pas de brèches culturelles/interculturelles qui permettent à l'apprenant de s'ouvrir sur l'altérité. C'est, plutôt, un recueil d'informations relatives au manque d'eau sur le plan planétaire que l'on peut trouver dans n'importe quel document à caractère de vulgarisation scientifique.

Le domaine de la narration (Manuel, p.108 à 119) est le parent pauvre dans la hiérarchie des discours retenus à l'E/A. Le support littéraire est depuis, quelques années, dérisoire et ne jouit pas d'une prise en charge réelle dans l'espace scolaire algérien. Ce qui implique que la priorité est accordée à un français en tant que langue de spécialité, plutôt qu'à une langue de communication sociale. Les textes de support à l'apprentissage sont des extraits de la nouvelle de M. Dib "Un beau mariage", une bonne opportunité pour l'apprenant de se frotter à la littérature algérienne et de consolider davantage le schéma actanciel du récit. Il est clair que ce domaine est à forte charge culturelle et un excellent prétexte pour un enseignement culturel/interculturel. Ce sont des représentations sociales qui permettent à l'apprenant de les revivre dans l'espace scolaire et de se situer culturellement par rapport aux autres communautés.

Dans ce contexte de mariage (Manuel, p. 108 à 119), la société se donne à lire dans son principe de fonctionnement, dans ses mœurs, dans ses rapports affectifs et dans toute son intimité. Dans ce type de support, la culture prend inconsciemment le pas sur la langue. L'apprenant plonge, à son corps défendant, dans une atmosphère culturelle où la langue sert d'outil d'expression, sans le réflexe pédagogique habituel qui fait de l'usage linguistique un souci majeur. Cependant, il est clair que les domaines d'expérience appréhendés ne sont pas tous pertinents pour un enseignement culturel/interculturel "le stylo à bille" (Manuel, p.10), Hamid Saraj réunit les fellahs" (Manuel, p.37), les greffes" (Manuel, p.76), "les tribulations

d'un caillou sanguin'' (Manuel, p.93). Certains d'entre eux ne sont pas motivants pour un tel public scolaire, et par conséquent ne coïncident pas avec les centres d'intérêt de l'adolescent d'aujourd'hui 'le stylo à bille'', Hamid Saraj réunit les fellahs'', les greffes'', les tribulations d'un caillou sanguin'', 'le grand boulevard''.

D'autres posent le problème de l'authenticité communicative pragmatique comme nous pouvons le remarquer avec les supports cités. Quelques-uns, ont, cependant, le mérite du choix et semblent répondre au discours réformateur à l'endroit du FLE. Nous nous référons aux textes qui favorisent l'ouverture à l'altérité tels :

- 'l'Internet et l'intégration planétaire'' (Manuel, p.12),

- 'le zapping'' (Manuel, p.41),

- 'affiche publicitaire'', (Manuel, p.44)

- 'Qu'est-ce qu'un clone ?'' (Manuel, p.78),

'Le patrimoine de l'humanité'' (Manuel, p70 à72). Cependant, tout porte à croire que la réforme du FLE n'a pas fait l'objet d'un travail en profondeur. Le discours réformateur à l'endroit de l'ouverture de l'apprenant sur l'altérité et sur le monde qui l'entoure n'est pas suivi d'effets sur le terrain. Les efforts déployés restent tributaires des conceptions antérieures et ce sont les mêmes réflexes qui semblent gérer l'inédit. La dimension culturelle/interculturelle n'est pas prise sérieusement en compte. C'est pourquoi, les obstacles culturels continuent à gêner l'apprenant dans l'encodage et le décodage des messages émis et reçus. Sous prétexte qu'il s'agit d'un apprentissage linguistique, les auteurs focalisent leurs efforts sur la langue tout en la tronquant de sa substance culturelle.

### 5.7.2.6 Le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup>as, édition 2007/2008

Il faut commencer par faire remarquer que ce nouveau manuel est venu remplacer un autre manuel conçu, pourtant en pleine réforme et dont la durée d'emploi n'aura pas dépassé trois années scolaires. Les auteurs de ce manuel semblent 'réformer'' la réforme dans la mesure où ce nouvel ouvrage remplace officiellement le manuel antérieur dans un même contexte. Cette nouvelle équipe ne dispose pas, pourtant,

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

d'un nouveau programme ou de nouvelles instructions officielles justifiant l'élaboration de ce nouveau manuel. Ce qui encourage à dire que l'on a conçu deux manuels scolaires différents avec une même base de données ! Fallait-il procéder à de légères modifications au niveau du programme, des directives officielles pour justifier cette mise à l'écart du manuel 2004/2005 ?

Le manuel antérieur a-t-il cessé de répondre aux finalités éducatives ?

Les domaines d'expérience appréhendés peuvent, à première vue, constituer un critère didactique, parmi tant d'autres, susceptible de rendre explicite cette option pour un nouveau manuel. Les domaines retenus liés aux textes de compréhension sont répertoriés dans ce tableau :

Textes de compréhension	Domaine de référence
1. Exposer des faits et manifester son esprit critique	
Histoire de la coupe du monde	Le sport/le football
Brève histoire de l'informatique	L'informatique
La colonisation française	L'histoire coloniale
Histoire des Arabes : l'islam et les conquêtes	L'histoire/Arabes et islam
La société européenne d'Algérie	L'histoire coloniale
La population urbaine en Algérie dans les années 1920	La démographie/L'histoire coloniale
Chant populaire kabyle	La colonisation
Delphine pour mémoire	L'histoire coloniale
Histoire du 8 mai 1945	L'histoire coloniale
Le 1 <sup>er</sup> novembre 1954 à Khenchela	L'histoire coloniale
Femmes algériennes dans les camps	L'histoire coloniale
Dans la gueule du loup	L'histoire coloniale
Une guerre sans merci	L'histoire coloniale

## Description et analyse des potentialités culturelles

Le bras de fer avec l'ordre colonial	L'histoire coloniale
Les algériennes et la guerre	L'histoire coloniale
2. Dialoguer pour confronter des points de vue	
Les OGM en question	L'agro-alimentaire/les OGM
Hamid Serradj réunit les fellahs	Le monde rural/la colonisation
Comment reconnaître le racisme ?	Le racisme
Le racisme expliqué aux lecteurs du journal le Monde	Le racisme
Le "Titanic et les OGM	L'agro-alimentaire
Faut-il dire la vérité au malade ?	La santé
La crise des certitudes	La tradition/le monde moderne
"Les bienfaits de la colonisation"	La colonisation
La propriété, facteur d'inégalité	L'inégalité sociale
La propriété, facteur d'inégalité, réponse à Rousseau	L'inégalité sociale
La naissance d'un géant	L'Internet
Insatiable Google	L'Internet
Votre vie privée n'a plus de secret	L'Internet
Par delà le bien et le mal	L'Internet
La philanthropie version 2.0	L'Internet
3. Argumenter pour faire réagir	
Appel du secours populaire algérien	L'histoire coloniale
Appel au peuple algérien	L'histoire coloniale
Protégeons notre planète	L'écologie
Appel du directeur de l'Unesco	L'Unesco/la solidarité
Appel de l'Abbé Pierre du 1 <sup>er</sup> février 1954	La solidarité
L'appel du 31 octobre 2000	L'histoire coloniale
La recherche d'un vaccin contre le sida :	La santé

## Description et analyse des potentialités culturelles

une priorité	
La langue française : une part ou une tare de notre histoire	L'histoire coloniale/la langue française
4. Rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire...	
Le nez	Le récit fantastique/la perte d'un nez
La main	Le récit fantastique/le crime
La ficelle	La parcimonie/la ficelle
Un homme d'action	La réussite sociale
Suicide au parc	L'intrigue/le suicide
La peur	La peur

Les domaines retenus sont diversifiés et s'alternent arbitrairement tout au long de l'ouvrage. Ils sont, à titre d'exemple, disparates dans leur alternance de "l'histoire de la coupe du monde" (Manuel, p.10) à "brève histoire de l'informatique" (Manuel, p.11) à "la colonisation française" (Manuel, p.12). Ils ne sont pas inédits. Ce sont des aires domaniales scolaires qui réapparaissent sous d'autres formes balayant les mêmes espaces de la connaissance et imposant à l'apprenant des frontières dans son champ d'expression orale/écrite. Autrement dit, l'apprenant ne peut pas avoir d'autres référents s'ils ne sont pas retenus, dès le départ, par les auteurs du manuel.

Les domaines privilégiés sont ceux qui président l'apprentissage et ont toutes les chances d'être étudiés en classe, alors que ceux qui font seulement de la figuration clôturent l'année scolaire et risquent d'être omis, eu égard au relâchement que connaissent nos établissements scolaires en fin d'année. Comme nous pouvons le remarquer à partir de ce tableau, certains domaines sont imposants par leur volume et leur étendue tout au long de l'ouvrage. D'autres sont timidement présents et n'attirent pas du tout l'attention de l'apprenant. D'autres, encore, sont absents de ce manuel, imposant à l'apprenant de se limiter au "menu" qui lui est soumis.

Ce choix des domaines d'appui à l'E/A n'est pas fait par hasard et constitue, pour notre part, un critère didactique susceptible d'apporter des éclairages certains quant à l'ouverture de l'apprenant sur les cultures. Encore une fois, c'est le discours expositif qui inaugure l'apprentissage, en s'appuyant essentiellement sur un seul domaine : "l'histoire coloniale". C'est un domaine imposant par son étendue et par son volume. Les autres domaines de référence semblent dérisoires car ils n'apparaissent qu'une seule fois durant l'année scolaire. C'est le cas du "sport" (Manuel, p.10) et de "l'informatique" (Manuel, p.12), à titre d'illustration, qui apparaissent sporadiquement dans deux textes pour ne plus refaire surface durant toute l'année. "L'histoire de la coupe du monde de football" et "Brève histoire de l'informatique" paraissent détachés du contenu global et frappent par leur caractère immotivé au milieu de "l'histoire coloniale". Ce sont des domaines qui ne cohabitent pas dans des représentations permettant l'inter pénétration.

Nous sommes très loin des textes scientifiques et techniques qui se basent essentiellement sur le discours objectivé des années 90. Les auteurs de ce manuel se démarquent de leurs prédécesseurs en s'inscrivant visiblement dans une ère coloniale s'appuyant sur des textes plutôt narratifs. Les textes retenus font un travail de mémoire en direction de ce jeune public en fin de cycle et encore scolarisé. Il faut reconnaître que c'est pour la première fois qu'un tel volume dans l'histoire coloniale s'observe dans un manuel de FLE de l'enseignement secondaire. Et pourtant, il existe un manuel d'Histoire où l'apprenant se frotte à l'histoire coloniale dans les moindres détails. Cette fois, ce sont les auteurs d'un manuel de langue qui veulent parler du colonisateur en utilisant sa langue.

Les supports retenus reprennent une période coloniale douloureuse pour le peuple algérien. Quant au choix des textes, l'équipe est suffisamment explicite :

- "Delphine pour mémoire" (Manuel, p.27),
- "Histoire du 8 mai 1945" (Manuel, p.30).
- "Le premier novembre 1954 à Khenchela" (Manuel, p.33),

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

- ‘Femmes algériennes dans les camps’ (Manuel, p.35),  
- ‘Dans la gueule du loup’ (Manuel, p.39), l’évasion’ (Manuel, p.41),  
- ‘une guerre sans merci ‘ (Manuel, p.43),  
- ‘le bras de fer avec l’ordre colonial’ (Manuel, p.45),  
- ‘Les Algériennes et la guerre’ (Manuel, p.50),  
- ‘Une caricature ‘ nous sommes les victimes des bienfaits de la colonisation’ (Manuel, p.99). Les textes choisis semblent cibler beaucoup plus la culture, en l’occurrence, la culture nationale, que la fonction linguistique. La visée linguistique, dans cette atmosphère coloniale, semble discrète et c’est le travail de mémoire qui transparaît à la surface.

Le souci pédagogique des auteurs semble orienté sur le contenu et non sur le contenant. Comparativement au manuel antérieur qui ne parlait pas du tout de colonisation, conçu trois ans plus tôt, ce nouveau manuel, en usage depuis 2007/2008, projette l’apprenant dans un passé colonial lointain, lui rappelant les grands moments qu’a connus la résistance héroïque du peuple algérien, hommes, femmes et enfants contre le colonisateur. Ce qui implique que ce nouvel ouvrage consolide, à lui seul, un chapitre important de notre culture nationale, jugé absent des manuels de FLE.

Ce manuel, nouvelle version, semble proposer des domaines différents dont certains abordés pour la première fois. Ce qui encourage à dire, pour notre part, que la conception des deux manuels demeure tributaire de deux contextes différents. Observons ce tableau comparatif des domaines retenus :

Manuel de 3 <sup>ème</sup> as, édition 2004/2005	Manuel de 3 <sup>ème</sup> as, édition 2007/2008
Le manuscrit/les moyens graphiques	Le sport/le football
L’Internet	L’informatique
Le monde rural	L’histoire coloniale
La télévision	L’histoire/Arabes et islam

## Description et analyse des potentialités culturelles

La publicité	L'agro-alimentaire/les OGM
L'éducation civique	Le monde rural/la colonisation
Les enfants du monde	Le racisme
Le patrimoine de l'humanité	L'agro-alimentaire
La médecine/la chirurgie	La santé
La médecine/la biotechnologie	La tradition/le monde moderne
L'étymologie/calculer	L'inégalité sociale
La population mondiale/l'eau	L'Internet
Extraits de la nouvelle de M. Dib "Un beau mariage"	L'écologie
	L'Unesco/la solidarité
	L'histoire coloniale/la langue française
	Le récit fantastique/la perte d'un nez
	Le récit fantastique/le crime
	La parcimonie/la ficelle
	La réussite sociale
	L'intrigue/le suicide/la peur
	La peur

Le constat qui s'impose, malgré nous, est la diversité des domaines retenus de part et d'autre des deux manuels. Cependant, la communauté des aires domaniales semble réduite. Les deux équipes d'auteurs semblent très distantes l'une de l'autre. Si la première retient des domaines d'actualité pour mettre sur pied une réforme à l'endroit du FLE, en tenant compte d'un contexte, la seconde, tributaire d'un autre contexte, tente de consolider cette même réforme en optant pour d'autres référents historiques qui comportent de fortes charges culturelles exploitables en classe de langue. Ces mêmes référents constituent la carte d'identité de ce manuel, à savoir un manuel scolaire algérien, conçu pour un public scolaire algérien.

Manifestement, cette fonction référentielle est accompagnée d'images mentales que l'apprenant reconstruit au fur et à mesure de son frottement à l'E/A car il ne fait que manipuler ces mêmes représentations toujours instables et jamais définitives avec ce dont il dispose dans sa culture d'origine.

“Histoire des Arabes : l'islam et les conquêtes” (Manuel, p.14) est un support très ancien dont la place sied dans un manuel d'histoire que dans un manuel de langue où les centres d'intérêt des adolescents jouent un rôle déterminant dans l'adoption et l'envie d'apprendre une langue étrangère. Nous trouvons que ce type de support trouve meilleure audience dans une classe d'histoire où l'enseignant articule son apport pédagogique par rapport à ce que les élèves savent déjà. Insérer un tel référent parmi tant d'autres peut poser le problème de son articulation avec l'ensemble des supports retenus et celui de la motivation d'un public adolescent dont les centres d'intérêt ne sont pas forcément le passé glorieux des Arabes. Ce type de support risquerait de projeter l'apprenant dans une vision ethnocentrique, même s'il y a lieu de relativiser pour certains.

“L'agro-alimentaire” est un domaine qui n'intéresse pas manifestement tous les apprenants toutes filières confondues. C'est un domaine intéressant et motivant pour les classes de sciences naturelles et, à des degrés moindres, pour les classes scientifiques et techniques, mais l'apprenant littéraire se désintéresse malgré lui. C'est aussi un domaine où les charges culturelles/interculturelles sont réduites en faveur de la langue de spécialité et du discours objectivé.

“Le racisme” (Manuel, p.72 et 74) est un choix pertinent pour un enseignement culturel. Il met en exergue la dimension culturelle/interculturelle et prépare l'apprenant à déconstruire ses propres images à l'égard de l'Autre et à reconstruire de nouvelles représentations relativement objectivées.

Ce qui signifie implicitement que le discours officiel relatif à l'ouverture de l'apprenant sur l'altérité, trouve ici toute sa traduction. Il faut rappeler que ce domaine fait partie des référents absents du manuel antérieur pour dire que des efforts dans le sens de la réforme se font vraiment sentir dans ce nouveau manuel. Ce référent est culturel/interculturel par excellence, et constitue une opportunité idéale pour son exploitation en classe de langue.

Le domaine médical est présent dans deux textes "Faut-il dire la vérité au malade ?" (Manuel, p.80) et "La recherche d'un vaccin contre le sida" (Manuel, p.147). Les textes de support semblent pertinents pour un enseignement culturel et s'inscrivent dans les préoccupations de l'adolescent d'aujourd'hui. Le sida qui est considéré comme une maladie immorale par certaines communautés perd son statut tabou et sert d'objet d'étude dans ce manuel. On sent l'ouverture de l'apprenant sur le monde qui l'entoure. Encore une fois, les auteurs tentent de s'inscrire dans une optique de réforme. Soulignons, tout de même au passage, que "Faut-il dire la vérité au malade ?" est un texte reconduit du manuel de 2<sup>ème</sup>as, édition 1999/2000, p.214 avec un contenu tronqué du texte d'origine, rappelant les documents préfabriqués pour l'enseignement des langues en général. Cette reconduction de textes anciens dans un manuel de réforme incite à dire que les auteurs ne se démarquent pas totalement de leurs prédécesseurs et ne s'inscrivent que partiellement dans l'inédit. Le même domaine est retenu dans le manuel antérieur avec, toutefois, d'autres référents qui n'ont pas le même impact interculturel.

"L'Internet" est devenu, par la force des choses, un référent universel retenu dans les manuels scolaires du monde entier. Tout le monde semble adhérer à cette nouvelle technologie de l'information. Tous les auteurs de manuels s'accordent à retenir ce domaine dans les objets d'étude servant à l'apprentissage d'une langue étrangère. Internet est devenu le moyen de communication sociale pragmatique le plus utilisé dans les rapports interpersonnels, facilitant l'interpénétration des sociétés et l'interaction des cultures. Dans l'univers des adolescents, on ne parle que

de mail et d'émail qui ont remplacé l'adresse traditionnelle et la lettre manuscrite. D'ailleurs, les deux manuels retiennent ce domaine de référence comme support à l'apprentissage. Toutefois, les supports retenus dans les deux manuels ne semblent pas s'appuyer sur l'usage pragmatique de cet outil informatif et ne permettent pas à l'apprenant de faire le transfert de ses acquisitions scolaires dans le corps social. N'est-ce pas la visée pédagogique de l'approche par compétences qui prépare l'apprenant à investir le savoir scolaire dans d'autres espaces extrascolaires.

Les deux équipes des deux manuels se contentent d'informations théoriques, vagues et évasives sur le sujet, sans les faire suivre d'applications sur le terrain de la communication sociale. C'est un domaine pertinent pour un enseignement culturel à condition que l'objectif visé soit l'interpénétration des sociétés et l'interaction des cultures. Mais rester au niveau théorique relève, à notre sens, de l'information sur un domaine sans plus.

Absent du manuel antérieur, le domaine de "l'écologie" refait surface dans ce nouveau manuel. Il se limite à un seul texte "Protégeons notre planète" (Manuel, p.130) et disparaît dans les autres discours. Le peu de crédit accordé à ce domaine crucial montre implicitement que la protection de la nature occupe une place dérisoire dans ce manuel et qu'elle ne fait pas partie des valeurs à défendre. Et pourtant, c'est un domaine d'actualité qui fait couler beaucoup d'encre sous d'autres cieux.

Le réchauffement climatique est un problème sérieux et menace la vie sur terre et devant lequel le monde est impuissant à trouver des solutions. Sensibiliser l'apprenant aux fléaux destructeurs de la nature, c'est implicitement s'ouvrir aux autres. Sa fréquence dans l'espace de ce manuel fait défaut et pose le problème des équilibres pédagogiques dans les domaines retenus à l'E/A. Son étendue est donc souhaitable compte tenu de son caractère unificateur des peuples et des cultures.

“Les institutions internationales” sont représentées par l’Unesco (Manuel, p.132) et Amnesty International (Manuel, p.146). La valorisation de ces deux institutions circonscrit le champ institutionnel international aux yeux de l’apprenant et pose, encore une fois, le problème de l’équilibre pédagogique au détriment des autres institutions internationales absentes de ce manuel. Cependant, le choix de “Amnesty international” est inédit. C’est pour la première fois qu’une telle institution figure dans un manuel scolaire algérien.

Amnesty international est une ONG qui défend les droits de l’Homme, sous l’appellation de droits humains et le respect de la Déclaration Universelle des droits de l’Homme. Cette organisation milite notamment pour la libération des prisonniers d’opinion, l’abolition de la peine de mort et de la torture et l’arrêt des crimes politiques. Elle est enregistrée comme une organisation internationale à caractère non gouvernemental. Initier l’apprenant au militantisme de cette organisation consiste à lui ouvrir l’accès à l’altérité et à la dimension culturelle/interculturelle.

Il faut, quand même, faire la remarque que certains textes choisis sont repêchés des manuels antérieurs à la réforme et proposés pour le changement. “Appel du Directeur Général de l’Unesco”, à titre d’exemple, est un texte qui est reconduit du manuel de 2<sup>ème</sup>as, page 251, édition 1999/2000. Comme si les auteurs de ce manuel refusent relativement l’innovation et l’inédit et préfèrent puiser de l’ancien pour faire du neuf. Le FMI, l’OMS, l’OMC, l’OTAN, la CPI sont des institutions dont l’initiation à leur principe de fonctionnement contribue à l’ouverture de l’apprenant sur le monde qui l’entoure et élargit son champ interculturel.

Les domaines retenus dans un manuel scolaire doivent s’inscrire dans l’actualité internationale afin de permettre à l’apprenant de s’initier et de comprendre les rapports conflictuels entre les peuples et les cultures. Il est donc souhaitable que ces institutions internationales fassent l’objet d’étude dans nos manuels scolaires ultérieurs.

Le domaine du fantastique absent du manuel antérieur, trois ans plus tôt, occupe dans ce manuel un espace livresque imposant. En effet, il s'étend sur une trentaine de pages s'appuyant sur des textes très anciens et occasionnant, indubitablement, une absence d'éveil d'intérêt de l'apprenant de l'an 2000 attiré par d'autres sujets de préoccupations liées à sa crise d'adolescence. Le domaine du fantastique ne semble pas s'appuyer sur des acquisitions antérieures de l'apprenant dans la mesure où ce genre littéraire n'est pas retenu dans le manuel de 2<sup>ème</sup>as, précédant l'année en cours. Ce qui implique que ce nouveau manuel ne s'inscrit pas dans la continuité du cycle secondaire dont les objectifs pédagogiques sont étroitement liés d'une classe à une autre. Les équipes de concepteurs d'ouvrages scolaires ne semblent pas disposer des mêmes repères didactiques et pédagogiques. Les manuels scolaires du secondaire produits relativement dans une même période de réforme montrent le peu de coordination et de concertation de leurs auteurs.

Il est souhaitable que les manuels scolaires conçus pour le cycle secondaire soient l'œuvre d'équipes qui s'inscrivent dans la continuité et permettent à l'apprenant d'articuler ses acquisitions antérieures avec les notions à faire acquérir et la possibilité pour lui de transférer ces connaissances dans d'autres espaces extrascolaires. Les textes d'appui projettent l'apprenant dans une atmosphère de désarroi, de panique et de peur dans un passé très lointain où il est question de perte d'un nez (Manuel, p.169), de crime (Manuel, p.172 à 181), de suicide (Manuel, p.197) et de peur (Manuel, p.204 à 210).

Il existe, pourtant dans ce genre littéraire, du fantastique agréable, distrayant et captivant pour ces jeunes qui ont besoin sans cesse de motivation, seul facteur susceptible de les secouer vers l'adoption d'une langue étrangère et vers l'ouverture à l'inter culturalité.

### 5.7.3 Les sources d'informations retenues dans les manuels

#### Introduction

La sélection des sources d'informations servant d'appui à l'enseignement linguistique, obéit à des critères énoncés préalablement dans le discours officiel, le plus souvent, pour circonscrire le champ d'éventuels intervenants et de concepteurs. Elle est conférée traditionnellement aux auteurs de manuels dont la mission consiste à traduire aussi fidèlement que possible ces instructions officielles dans les activités pédagogiques et dans les pratiques de classe, en général :

*“On peut chercher à sélectionner les connaissances culturelles à transmettre en classe de langue sur la base de critères définis, et donc susceptibles de diversification suivant les situations éducatives. Premier critère qui vient à l'esprit : l'utilité pour les acquisitions langagières et, en particulier, pour la compréhension des supports d'enseignements authentiques (...) Un autre critère de sélection des informations culturelles consiste à privilégier les informations et les connaissances culturelles tenues pour identitaires de la société cible à mettre en relief ce qui la singularise fortement.” (J.C Beacco, 2001 : 38).* A partir donc des indications données par les instructions officielles, l'enrichissement des contenus des manuels a ses origines dans des provenances extérieures au programme tels les livres de référence, les manuels de base déjà publiés, les revues de caractère scientifique et technique, économique, social et culturel apportant des informations actualisées ou des nouveautés dans les domaines de la connaissance, des informations provenant des secteurs d'activité sociale et économique, des institutions publiques, de la vie culturelle.

Cependant, la conception scolaire ne dispose pas de banques de données permettant aux auteurs de manuels de faire des choix puisés à partir de ce que ces banques offrent comme prétextes à l'enseignement des langues étrangères, et notamment à la langue française. C'est pourquoi, les supports retenus à l'E/A ne semblent pas reposer sur des paramètres scientifiques, ni se conformer à une grille comportant des critères clairement posés pour une construction réussie de l'architecture du manuel au plan de la forme et au plan du fond.

Aujourd'hui, à l'heure de la globalisation et de l'informatisation, les apprenants ne se contentent plus d'accepter les informations à apprendre, sans avoir le droit de chercher les origines, les sources bibliographiques/documentaires. La crédibilité du canal informatif et des concepts présentés devant l'élève sont indispensables. Un texte présenté comme un fragment épars, sans ses éléments para textuels, comme on a l'habitude de le faire, n'est plus désormais, crédible, aux yeux de l'apprenant d'aujourd'hui. Une adaptation aux nouvelles données s'impose malgré soi.

L'utilisation des documents authentiques en milieu scolaire aide énormément à dépasser toute suspicion et scepticisme. "Authentique", cela veut dire dont la véracité est incontestable. Appuyer ses sources d'informations sur des documents authentiques, peu importe leur genre, ne peut mener qu'à une meilleure compréhension de la part des apprenants et une acceptation des faits présentés comme véridiques. Sélectionner des sources d'informations dans l'espace scolaire consiste à dégager des pistes permettant d'engager de réels échanges interculturels dans le modeste but d'aplanir les incompréhensions qui peuvent naître entre deux cultures voire plus dans certains cas.

Les sources retenues sont censées s'adresser à de jeunes adolescents en milieu scolaire, adolescents qui n'ont pas toujours un intérêt pour la langue apprise et qui sont soumis aux contraintes institutionnelles telles l'emploi du temps, le programme, le volume horaire imparti, le manuel scolaire, l'approche méthodologique, l'évaluation subie pour lesquels la motivation est essentielle. Il nous semble fondamentalement déterminant d'avoir toujours en tête le souci de créer une motivation chez ces jeunes en optant pour des sources d'informations susceptibles de les stimuler davantage : des magazines proposant des articles de journaux sur les vacances, les voyages, la mode, la vie en groupe, le contact entre adolescents par le biais d'Internet, et bien d'autres sujets proches de la réalité des jeunes adolescents du monde entier ou vivant en France. Aujourd'hui, faut-il le

reconnaître, les adolescents du monde entier communiquent via Internet, et l'email a remplacé l'adresse traditionnelle.

D'autres magazines récréatifs conçus comme des magazines pour jeunes adolescents avec des articles les touchant de près composeront ce support informatif. L'enseignant est libre de laisser les élèves les découvrir. Bien entendu, des échanges d'idées ou des débats peuvent être proposés suite à la référence à ces sources d'informations, mais l'objectif est que l'apprenant aime ces sources, s'y reconnaisse et y trouve l'envie d'aller plus loin dans son apprentissage de la langue et de la culture étrangère.

Préparer l'élève à agir socialement en langue étrangère consiste à lui offrir l'opportunité de se livrer à une "consommation sociale" à partir de la source d'informations et non à une consommation scolaire : comprendre un document, c'est comprendre les intentions qui ont présidé à sa composition et à sa sélection comme support à l'E/A, réagir comme on l'aurait fait dans la réalité par un comportement qui répond justement à ces intentions.

La consommation scolaire, par exemple, consisterait en un recensement exhaustif des mots inconnus rencontrés et en leur explication par l'enseignant focalisant ainsi tous ses efforts sur l'aspect lexico sémantique du document. Or, dans la réalité, ce sont les mots connus qui, conjugués à d'autres indices extralinguistiques, permettront à l'apprenant de comprendre le document.

A titre d'illustration, la méthode de français '*Tempo*', dans son unité 12, propose un dossier de civilisation sur les grandes dates de France. Deux grands événements ont marqué les années quatre vingt, en l'occurrence "*la cohabitation*" entre un gouvernement de "*droite*" et un président de "*gauche*" en 1986 et "*la chute*" du mur de Berlin en 1988. Ce sont ces mots connus "*cohabiter, cohabitation, chute, droite, extrême droite, gauche, extrême gauche*", des mots à forte charge culturelle qui,

conjugués à des référents extralinguistiques complètent l'édifice interprétatif qui ne se construit qu'avec la conjugaison de ces deux entités. Il est, par conséquent, souhaitable d'étendre ce recensement de mots connus conjugués à des référents extralinguistiques à toute la culture francophone retenue comme support à l'E/A.

Le constructivisme dont s'inspire la théorie de l'apprentissage, en tant que processus actif axé sur l'apprenant maintient que les gens apprennent en construisant de nouvelles idées et de nouveaux concepts à partir de leurs connaissances et de leurs expériences antérieures. L'aptitude à comprendre un discours ou une source informative provient non seulement de l'acquisition des connaissances linguistiques mais aussi de la mise en jeu de ces connaissances dans la construction du sens. De plus, la compréhension dépend, en grande partie à la fois du niveau langagier des apprenants, et du volume de leurs connaissances socioculturelles. Or, nos apprenants en manquent souvent, en sachant pertinemment que l'espace scolaire demeure le seul lieu où l'apprenant algérien se frotte réellement aux sources du savoir linguistique et culturel, du moins dans notre pays où la lecture, en tant que réflexe culturel, fait cruellement défaut que ce soit du côté de l'enseignant ou de celui de l'enseigné !

L'insuffisance des connaissances extralinguistiques a des conséquences négatives sur l'interprétation des canaux ayant trait au fond culturel. C'est pourquoi, l'élargissement des connaissances socioculturelles est indispensable à tout moment de l'apprentissage d'une langue étrangère. Comme les connotations culturelles sont implicites et souvent difficiles à discerner, les documents informatifs doivent être soigneusement choisis par l'enseignant ou les auteurs des manuels pour leur exemplarité langagière et leur représentativité culturelle afin de préparer un terrain facilitant l'exploitation et la prise en charge pédagogique, surtout si le support informatif comporte une forte charge culturelle suffisamment explicite.

### 5.7.3.1 Le manuel de 1<sup>ère</sup>as, édition 1998/1999

Comme le manuel dont il est question ne retient que le texte narratif avec toutes ses variantes discursives, à savoir l'extrait de roman, le conte, la fable, la bande dessinée et la nouvelle, les sources d'informations choisies ne peuvent, manifestement, que s'inscrire dans ce discours narratif. Il faut, tout de même souligner que c'est pour la première fois qu'un manuel scolaire de FLE évacue de son champ d'apprentissage le discours ex positif qui a, de tout temps, servi à l'approche instrumentale et fonctionnelle dans l'E/A de la langue.

Ce manuel a cette particularité de puiser exclusivement dans un seul discours en centrant davantage les activités pédagogiques qu'il propose sur une seule fonction langagière illustrée dans la fonction narrative, apprendre le récit dans toutes ses variantes, dans sa structure architecturale intrinsèque. Par conséquent, le champ informatif avec toute la logistique qu'il comporte est préalablement jalonné, imposant à l'apprenant de puiser dans ses sources et de s'exprimer en tant que locuteur ou scripteur à l'intérieur des limites de ce même champ. Toute expression en dehors des frontières indiquées par le manuel ne trouvera pas un espace vacant.

Ce champ de sources informatives s'inscrit inévitablement dans le discours de support à l'E/A, à partir duquel des objectifs pédagogiques sont ciblés et des finalités éducatives sont véhiculées. Ces sources d'informations sont retenues sur la base d'un certain nombre de critères pédagogiques prenant en compte les besoins réels et urgents de l'apprenant s'appuyant sur ses préoccupations à cet âge, son sexe, ses centres d'intérêt, sa personnalité, sa vision des choses et du monde.

Une source d'informations retenue ne remplit ses fonctions que si elle est digne d'intérêt, réussit à attirer son attention et le stimuler à s'y intéresser de plus près pour faire de lui un consommateur plutôt social que scolaire. C'est la raison pour laquelle, les auteurs de manuels se doivent d'être extrêmement attentifs lors de la

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

sélection des sources d'informations qui resteront longtemps en usage dans un manuel scolaire, résistant inlassablement aux innovations, à l'inédit et à l'évolution.

C'est pourquoi, un manuel doit savoir se projeter dans le temps futur pour pouvoir regarder ce monde présent et futur, continuellement en gestation, en mutation et jamais stable. L'ouvrage scolaire se doit d'accompagner le progrès scientifique de la société et traduire son évolution dans les sources retenues comme appui à l'E/A des langues dans notre système éducatif. Ce champ d'informations doit exercer un impact certain sur l'éducation morale et civique de l'apprenant en tant que membre d'une communauté nationale d'un pays.

Cette sélection de sources d'informations participe d'une manière ou d'une autre à la formation intellectuelle de l'apprenant, élargit son champ de vision, lui permet de reconstruire d'autres représentations plus objectives et plus saines et lui apporte les éclairages nécessaires à son épanouissement mental. Comme nous allons le constater par anticipation eu égard à la seule présence d'une typologie textuelle, les sources d'informations retenues dans ce manuel relèvent toutes d'un seul discours, en l'occurrence le discours narratif.

L'objet d'étude	Type de support	Source d'informations
Chapitre I : La structure du récit	Extrait d'œuvre	Pendant l'exil /V. Hugo
	Nouvelle	Boule de suif/G Maupassant
	Un conte	Conte populaire maghrébin
	Une fable	Une fable/J. La Fontaine
Chapitre II : Le narrateur ou la voix qui raconte	Extrait de roman	Printemps et autres saisons J.M.G LE Clesio
	Extrait de roman	Pensions Vanilos/A.Christie
	Un conte	Un conte/A. Daudet
	Extrait de roman	Histoire de ma vie/F.Amrou

## Description et analyse des potentialités culturelles

Chapitre III : La structure du récit	Extrait de roman Un conte Extrait de roman Bande dessinée	Le fils du pauvre/M.Feraoun Un conte/Les frères Grimm P. Buck Hercule/Pif
Chapitre IV : Le personnage dans le récit	Un conte Un conte Un conte	Un conte/C. Perrault Un conte arabe Un conte roumain
Chapitre V : Le portrait	Extrait d'œuvre Extrait de roman Nouvelle Extrait de roman	Les caractères / La Bruyère L'amour, la fantasia Nouvelle de Peters bourg Flora Groult et Benoite
Chapitre VI : La description	Extrait d'œuvre Extrait d'œuvre Extrait d'œuvre	Bel-Ami /G. Maupassant Mille regrets/coll. Folio/E Triolet La nature est morte/F. Mauriac

Ce tableau reprend toutes les sources d'informations que les auteurs ont retenues dans ce nouvel ouvrage, en usage, à partir de l'année scolaire 1998/1999 et qui se voulait s'inscrire dans une perspective de réforme à l'époque. Comme il fallait s'y attendre, et à la lumière de ce tableau, l'extrait d'œuvre prédomine nettement les autres variantes narratives présentes comme support à l'E/A dans ce manuel.

Les sources bibliographiques y afférentes ne semblent pas s'inscrire dans un même courant littéraire et ne sont pas étayées par des notes susceptibles d'aider l'apprenant à émettre des hypothèses de sens avant de prendre contact physique avec le texte. Les sources d'informations retenues ne comportent pas d'indications préalables à l'E/A. Elles ne sont pas puisées d'une banque de données conçues pour

les manuels scolaires. C'est pourquoi, elles ne semblent pas se conformer à des critères pédagogiques nettement transparents.

Que signifie V. Hugo Pendant l'exil ? Sinon, une prise de position politique de cette grande figure littéraire contre un coup d'Etat du Second Empire qui contraint l'écrivain à quitter la France et à s'exiler à Guernesey, une île Anglo-normande où il écrit ses œuvres les plus importantes, notamment *Les Misérables* (1862) qui fait partie de la culture scolaire de l'apprenant algérien. La source retenue ne fait aucune allusion à cette opposition politique. Les auteurs de l'ouvrage semblent se contenter, à première vue, uniquement de l'extrait littéraire sans se soucier de sa fonction référentielle en tant que support linguistique et culturel à la fois.

“Boule de Suif et Bel Ami” sont deux grandes œuvres de G. de Maupassant retenus dans ce manuel. “Boule de suif” (1870) est une nouvelle qui informe sur la guerre contre la Prusse. Cette source dénonce l'atrocité et la stupidité de la guerre dans les combats des troupes et dans l'occupation. Le récit est inspiré d'un fait divers, pendant la guerre franco-prussienne de 1870. “Bel-Ami” (1885) est une autre source bibliographique du même auteur qui vient décrire l'ascension sociale d'un homme arriviste et opportuniste, ambitieux et séducteur, parvenu à l'apogée de la réussite sociale parisienne grâce à ses relations avec les femmes.

“Printemps et autres saisons” (1989) est un roman qui raconte la crise d'adolescence de Saba, une jeune fille berbère née au Maroc, déracinée et vendue par sa mère à un couple de Blancs installés à Marseille que JMG Le Clézio pousse à son point culminant.

“Pension Vanilos” (1955) est un roman d'Agatha Christie. Le détective belge Hercule Poirot est le personnage central de son œuvre policière. Le roman évoque une série de vols inexplicables qui se déroule dans une pension de famille pour étudiants.

“Histoire de ma vie” (1968), est un roman autobiographique de Fadhma Aït Mansour Amrouche qui se veut le récit d'une vie d'une impressionnante dame kabyle où elle raconte sa vie de femme pendant la colonisation française en Algérie.

"Le fils du pauvre" (1950) est le premier roman autobiographique de l'écrivain algérien Mouloud Feraoun où il reprend par écrit son enfance et son adolescence, sa propre vie, dans son village natal de Kabylie, durant la colonisation.

L'Amour, la fantasia (1985) est aussi un roman autobiographique de l'écrivaine algérienne Assia Djebbar où elle reprend avec son regard d'enfant de sexe féminin sa propre vie avec toutes les charges affectives qu'elle comporte.

Les contes choisis dans ce manuel ainsi que les nouvelles ont, visiblement, la particularité d'être riches et variés semblant balayer des temps et des lieux qui participent à l'élargissement culturel de l'apprenant en milieu scolaire. Cependant, ces sources semblent beaucoup plus intéresser un enfant plutôt qu'un adolescent dont l'âge se situe entre 16 et 17 ans voire plus dans certains cas. Le choix de ces sources, comme support à l'E/A, ne semble pas obéir à un grille venant “passer au peigne fin” les besoins langagiers et sociaux de l'apprenant à cet âge.

L'ensemble des sources retenues s'appuie fondamentalement sur une culture de lecture que l'apprenant algérien ne possède pas, en général. L'acte de lire ne s'observe que dans les séances scolaires destinées à cette fin. Les sources retenues souffrent également de leur disponibilité dans l'espace aussi bien scolaire qu'extrascolaire. Les espaces privilégiés restent, relativement, les grandes villes. Ce qui implique qu'il n'existe pas une logistique en matière de documentation de support à l'E/A, en étroite collaboration avec le choix des sources proposées pour l'enseignement linguistique. Ce qui signifie implicitement que les sources d'informations retenues dans un manuel scolaire ne connaissent pas un prolongement extrascolaire et restent confinées dans l'espace classe faisant de l'apprenant et de l'enseignant juste un usager scolaire occasionnel.

La conception des sources d'informations retenues dans un manuel scolaire doit obéir à une logistique pédagogique facilitant à l'apprenant l'accès à ces sources choisies, d'abord dans les bibliothèques des établissements, et ensuite dans les bibliothèques publiques et dans les librairies privées. Comment donc assurer une consommation sociale si les supports informatifs n'existent que dans les manuels ? La disponibilité de ces variantes littéraires fait cruellement, même s'il y a lieu de relativiser pour certains lieux, elles ne sont pas à la portée de toutes les bourses.

Il est, par conséquent, souhaitable d'encourager l'acte de lire par des mesures incitatives traduites dans des moyens logistiques dignes d'intérêt en milieu scolaire en étroite collaboration avec les concepteurs des manuels d'une part et leur hiérarchie d'autre part afin d'aboutir à des facilités d'accès au livre pédagogique. De même, l'acte de lire doit être encouragé par des mesures financières illustrées dans un pouvoir d'achat accessible à tout apprenant désireux d'élargir ses horizons culturels, et ainsi créer un contexte socioculturel dans lequel s'insère le manuel scolaire et tout le corps social d'une manière générale.

### **5.7.3.2 Le manuel de 1<sup>ère</sup>as/Lettres, édition 2005/2006**

Le manuel qui nous intéresse semble proposer des sources d'informations à forte charge culturelle balayant des espaces médiatiques nationaux et étrangers. Cependant, ces canaux informatifs ne seront pertinents culturellement que s'ils font l'objet d'exploitation et d'examen minutieux dans le discours didactique et dans les pratiques de classe. Voici, dans ce tableau, l'ensemble des articles de la presse écrite nationale d'expression française retenue à l'E/A :

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

El Watan	07 articles	37, 128, 129, 130,142
Liberté	03 articles	76, 123, 148.
Le Soir d'Algérie	01 article	136.
Info Soir	03 articles	123, 131,
Le Quotidien d'Oran	01 article	134.
Ouest Tribune	02 articles	131, 145.
El Moudjahid	04 articles	123,124, 144, 145.

La presse nationale d'expression française relevant du secteur public et celui du privé est fortement représentée dans ce manuel avec des quotidiens imposants sur la scène médiatique algérienne : El Watan, Liberté, Le Soir d'Algérie, Info Soir, Le Quotidien d'Oran, Ouest Tribune représentant la presse du secteur privé et le quotidien El Moudjahid, pour le secteur public.

Le quotidien El Watan compte au regard de l'analyse quantitative, à lui seul sept articles traitant *d'anatomie (p.37)*, *d'invasion de criquets (p.128)*, *d'accident de la circulation (p.129)*, *de trafic de stupéfiants (p.130)*, *d'arnaque des chauffeurs de taxi à Prague (p.142)*, *de vol et incendie (p.144)*, *d'un immeuble hanté (p.150)*.

Les sujets retenus comme support à l'apprentissage sont loin d'être des sujets divertissants, instaurant, dès le départ, une atmosphère désagréable, incitant à la crainte et à la suspicion. Ils se rapportent à des fléaux sociaux anodins, peu motivants pour des adolescents de cet âge ! *El Watan* (la patrie) est un quotidien généraliste algérien en langue française, fondé en 1990 par un groupe de journalistes issus d'El Moudjahid. Il est depuis, devenu le journal de référence francophone algérien. Journal libéral, favorable à l'économie de marché, il est considéré comme la référence en Algérie. Son tirage dépasse les 200000 exemplaires par jour. Ses éditions sont étoffées de nombreux dossiers sur l'économie, la diplomatie, la culture et tous les autres domaines de la vie. El Watan a basé sa ligne éditoriale sur un traitement objectif de l'information. Ce qui légitime sa sélection en tant que document authentique en milieu scolaire. A notre sens,

comme source d'information, c'est donc un choix justifié, faut-il le souligner ! Il fait partie du quotidien de toutes les couches sociales, d'une manière générale.

*Liberté* fait également partie du paysage médiatique algérien. Il a été créé le 27 juin 1992 par quatre associés : trois journalistes professionnels et un homme d'affaires. Cette création est intervenue dans le contexte politique d'après octobre 1988 où foisonnent des idées et des forces démocratiques. Le quotidien d'expression française qui porte la devise "le droit de savoir et le droit d'informer" est donc venu occuper un espace médiatique et renforcer la presse indépendante qui, outre sa mission d'information, défend les principes de démocratie, de justice et les idéaux de liberté de presse. Depuis, le journal occupe l'une des premières places de la presse nationale tant par le tirage que par la pertinence et la crédibilité de ses écrits. Les articles retenus comme support à l'E/A rapportent une interview (p.76), conduite stressante dans les embouteillages (p 123), deux morts et plusieurs blessés (p.148). Encore une fois, l'atmosphère désagréable semble empiéter sur la bonne humeur et les divertissements. Il est toujours question de stress, d'embouteillage, de morts dans ce manuel. Les auteurs de l'ouvrage semblent s'inscrire dans une vision plutôt pessimiste, à notre sens.

*Le Soir d'Algérie* est un quotidien d'information algérien en langue française, fondé en 1990 par d'anciens journalistes de la presse unique. Il est surtout connu pour sa rubrique "Péri scoop", son talentueux caricaturiste le Hic. L'article retenu est un fait divers comportant un caractère insolite où il est question de "Il voulait voler un singe" (p.136), un article où le narrateur raconte une histoire d'une tentative de vol d'un singe par un conducteur habitant Yakouren. L'auteur du fait divers parle d'abord de vol, ensuite d'agression et enfin d'accident de la circulation dans cette mésaventure, somme tout anodine, pour un public d'adolescents !

*Le Quotidien d'Oran* est le quotidien d'information de l'ouest algérien en langue française, quotidien régional fondé en 1994 à Oran, devenu national en 1997. C'est

désormais, le premier quotidien francophone du pays. Sérieux, surtout pour les cadres, il rassemble les meilleures signatures de journalistes et d'intellectuels algériens dans son édition du jeudi. L'article retenu intitulé '*Le sixième sens des éléphants a sauvé des vies*' (p.134) relate un tsunami saccageant les côtes du sud-est asiatique prisées par les touristes étrangers. Cette fois, les auteurs du manuel optent pour un sujet plutôt récréatif où il est fait référence au tourisme, aux loisirs, au déplacement dans un pays étranger connu pour ses sites paradisiaques. Pour notre part, nous reconnaissons la forte charge culturelle que comporte cet article dans son exploitation en classe de langue, si des pistes sont envisagées pour ce type d'exploitation !

*Ouest Tribune* est le premier quotidien de l'Oranie fondé en 1994. L'article retenu sert de support à un exercice morphosyntaxique consistant à accorder les verbes proposés à l'infinitif avec les sujets auxquels ils correspondent. L'article de presse proposé sans titre (p.145) reprend l'arrestation de deux policiers espagnols après avoir été filmés par une caméra de surveillance alors qu'ils dévalisaient, en uniforme, un magasin d'appareils électriques. De prime abord, le choix de ce support vient renforcer davantage la vision négative des auteurs de ce manuel dans la thématique de support à l'E/A. Les personnes d'origine étrangère représentées sont montrées dans des situations dévalorisantes : trois Français arrêtés en possession de drogue à Azeffoun (p.131), arrestation de deux policiers espagnols (p.145). Il est clair que dans ces articles, les sociétés étrangères retenues sont représentées négativement, sans pour autant relativiser cette représentation dans d'autres supports. Par conséquent, la question 'comment le manuel représente-t-il les autres sociétés ?' trouve une réponse explicite.

El Moudjahid avec ses quatre articles représente, à lui seul, le secteur public de la presse écrite. Les articles retenus parlent d'*explosion dans une usine à Bou Ismail* (p.123), de *séisme au Canada* (p.124), de *contrebande d'or* (p. 144), d'*homicide volontaire* (p.145). Comme nous pouvons le constater, ces faits divers tirés du

quotidien "El Moudjahid" traduisent le choix pessimiste des auteurs du manuel où l'humour et la joie de vivre n'ont pas l'air d'avoir droit de cité dans ce manuel.

L'ambiance récréative semble faire défaut dans l'ensemble de la thématique de support retenue ! El Moudjahid a commencé à paraître en tant que quotidien national d'information à partir de 1965. Il faut reconnaître que la plupart des journalistes exerçant dans le secteur privé sont d'abord passés par ce journal, avant de se démarquer de la corporation publique avec l'ouverture du pays au pluralisme politique dans les années quatre vingt dix. Manifestement, ce choix de ces sources d'informations faisant office de para texte pose le problème de l'équilibre régional ! Aucun quotidien de l'est algérien ne figure dans l'espace du manuel. Les auteurs semblent se limiter à l'espace d'Alger et de ses environs. Or, en milieu scolaire, on peut distinguer plusieurs niveaux de représentation géographique : régional, national, continental ou mondial. Chacun a ses mérites et offre un aperçu différent et unique en son genre. Il est, par conséquent, du devoir des auteurs de manuels d'examiner dans quelle mesure ces différents niveaux sont pris en considération.

La presse hebdomadaire nationale est timidement présente avec "Les Nouvelles de Tipaza" et "Chera Hebdo" en soulignant au passage que les hebdomadaires féminins n'ont pas fait l'objet de sélection de la part des auteurs. Les hebdomadaires sportifs algériens, pourtant nombreux sur la scène médiatique, brillent par leur absence, alors que la plupart des adolescents sont de véritables "mordus du ballon rond". Il s'agit d'une opportunité idéale pour les auteurs des manuels de prévenir, un tant soit peu, les violences constatées ces dernières années dans les stades et d'éduquer au fair-play et à préparer les adolescents à contenir leur passion qui leur permettrait de reconnaître les forces et les faiblesses dans les compétitions sportives et de discipliner leur chauvinisme et leur agressivité à travers l'apprentissage d'une langue étrangère.

La presse française est représentée par un quotidien français, en l'occurrence, Le Figaro, trois hebdomadaires "L'hebdo des juniors", "Le Point", "Marianne".Le

Figaro est un journal français fondé en 1826 sous le règne de Charles XII est à ce titre le plus ancien quotidien français encore publié. D'une façon générale, sa ligne éditoriale est de droite ou de centre droit, selon le spectre politique français habituellement utilisé. Il est présent dans ce manuel avec un seul article daté du 27 avril 1990 et traitant de " l'eau de Javel", un thème à charge culturelle réduite voire neutre, ne ciblant en aucun cas l'altérité. L'option pour un tel article vieux de quinze ans, au moment du choix, pose manifestement le problème de l'actualisation des documents de support à l'enseignement d'une langue étrangère.

Autrement dit, plus le document est récent, plus grande sera la motivation. Faut-il indiquer une date de péremption d'un texte destiné à l'enseignement d'une langue étrangère au moment du choix par les auteurs de manuels ? La question a le mérite d'être posée dans la mesure où le processus motivationnel demeure tributaire de la sélection des supports à l'objet de l'apprentissage. Nous avons l'intime conviction que le manuel scolaire doit traduire et rapporter dans le temps et l'espace l'évolution sociale, technologique, scientifique et culturelle de la société décrite.

*L'hebdo des Juniors* est un magazine français proposant des questions d'actualité et s'intéressant de plus près à la vie des enfants et des adolescents français et issus de l'immigration. C'est un magazine qui semble favoriser la diversité culturelle. L'hebdo change de nom pour devenir "Le Monde des ados". Il est présent avec un seul article rapportant une interview à laquelle a pris part le grand basketteur français Tariq Abdul Wahid, premier basketteur français à jouer en NBA, le prestigieux championnat américain. La sélection de cet article constitue, pour l'apprenant algérien, une véritable opportunité de frottement à l'altérité : un jeune ressortissant français qui part aux USA pour des études universitaires, joue en NBA et se convertit à l'islam en changeant de nom. (p.90). Nous admettons que le choix de cet article constitue un véritable tremplin pour un enseignement interculturel. "Tous les ingrédients" sont réunis pour une exploitation de la dimension

culturelle : l'âge du personnage, son pays, le sport, les USA, le NBA, l'islam, études universitaires le rêve de tout lycéen, en somme, un thème divertissant.

*Marianne* est un magazine d'information hebdomadaire français créé par Jean François Kahn et Maurice Szafran en 1997. Le journal combat ce qu'il nomme la pensée unique. Il se veut selon l'expression de Jean François Kahn centriste révolutionnaire. Marianne se définit comme un journal républicain, qui combat à la fois ce qu'il nomme le gauchisme soixante-huitard ainsi que la mondialisation néolibérale. Il soutient la liberté d'entreprendre et le marché mais rejette le dogmatisme économique qu'il rattache au monétarisme et au néolibéralisme. Il soutient, en revanche, un libéralisme régulé, des monopoles d'Etat dans des secteurs clés où il pense que le service public doit primer.

Au regard de l'analyse quantitative, Marianne compte sept articles et occupe la première place dans la hiérarchie des sources d'information retenues dans cet ouvrage:(Manuel, 1<sup>ère</sup>as, édition 2005/2006, pages 106, 124, 129, 136, 138, 149)

Marianne a été retenu pour ses articles qui ont abordé *le dopage (p. 106)*, *Le suicide (p.129)*, *Le suicide d'un chien (p.136)*, *Le remords et le repentir (p. 138)*, *Les prodigieux retours de deux chiens (p.139)*, *Un dragon dévoreur terrorise Beyrouth (p.149)*. Encore une fois, le support choisi, traduit la vision pessimiste qui semble prendre le pas sur l'optimisme et la joie de vivre dans ce manuel. De même, le monde animal, et en particulier, le chien retrouve une revalorisation qui frappe tout au long de ce manuel, en sachant pertinemment que le chien ne jouit pas d'un tel statut dans notre culture nationale !

La presse étrangère, quant à elle, est constituée de revues scientifiques et de magazines accaparant un espace relativement important dans le manuel et réduisant simultanément celui de la presse française. Les sources d'informations retenues sont d'abord africaines "Jeune Afrique/Intelligent, "Afrique Magazine", relayées par

des revues scientifiques telles sciences et vie, Le Courrier de l'Unesco, Encyclopédie Universalis, Encyclopédie Larousse...

*Jeune Afrique/L'Intelligent* est un hebdomadaire africain international dont la préoccupation majeure a été ces dernières années de s'ouvrir à l'échelle internationale. C'est dans cet esprit que le qualificatif "intelligent" fut rajouté au nom emblématique de Jeune Afrique il y a six ans à la grande stupéfaction de ses lecteurs. Aujourd'hui, Jeune Afrique/Intelligent n'existe plus, redevient Jeune Afrique tout simplement et s'impose comme le premier groupe de presse et de communication international spécialisé sur le continent africain.

L'article choisi appuyé par un support iconique est proposé sans titre et appréhende "le dénombrement des langues dans le monde" (p.7), un support à charge culturelle pertinent dans la mesure où l'apprenant est sollicité pour observer, lire, analyser et faire le point sur le sujet abordé. En effet, la langue et la société sont deux entités indissociables, c'est-à-dire qu'il ne peut exister une langue sans une société qui la parle, et inversement une société sans parler une langue. Le champ lexical du thème abordé constitue une véritable opportunité pour l'enseignement interculturel où l'Autre sera regardé sous l'angle linguistique, ethnique et géographique à condition, bien entendu, que le discours didactique de support dans le manuel s'y prête à ce type d'enseignement.

*Afrique Magazine* est une propriété du groupe "Jeune Afrique" pendant vingt deux ans. Le mensuel panafricain international, né en décembre 1983, s'est forgé une réputation au sein du groupe Jeune Afrique dont il a dépendu pendant vingt deux ans. Le magazine est indépendant depuis trois ans. Son ambition consiste à parler à toutes les Afrique : le Maghreb, l'Afrique subsaharienne, les diasporas, les cultures, le show-biz, le sport, les gens... C'est un peu le reflet de l'Afrique transitionnelle, vivante. Afrique Magazine est présent dans ce manuel algérien grâce à un article reprenant une interview avec "Smain, dans sa loge, au théâtre du Gymnase, à Paris. Ambiance cosy et conversation drôle, parfois émouvante, une heure avant le lever de rideau." (p.73).

Le choix de cet article montre clairement la perspective interculturelle dans laquelle veulent s'inscrire les auteurs de ce manuel. En effet, cet article constitue un véritable prétexte pour des échanges interculturels dans la classe de langue. Il s'agit d'un article de presse où la dimension culturelle est suffisamment explicite pour donner lieu à une prise en charge pédagogique dans les pratiques de classe. Le lexique thématique de support est abondant : "Phénomène beur, seconde génération d'origine maghrébine, porte drapeau, étranger raciste envers les étrangers, président d'un parti d'extrême droite..." (p.73). Pour notre part, notre adhésion à ce choix est sans réserve et nous trouvons que le support est contraignant et motivant à la fois pour un public scolaire de cet âge.

*Revue Africaine* est partie intégrante de "la société historique algérienne qui a été fondée en 1856. Cette "société historique" se proposait de recueillir, d'étudier et de faire connaître par des publications spéciales tous les faits qui appartiennent à l'histoire de l'Afrique, surtout ceux qui intéressent l'Algérie y compris la période turque. Elle entreprit, dès l'année de sa fondation, la publication de la revue africaine dont la collection formant vingt neuf volumes à la fin de 1885. La revue africaine a été publiée jusqu'en 1962. Elle est présente dans ce manuel, grâce à un article tiré de son édition n° 67 qui expose un aperçu diachronique sur l'étymologie du mot français "Alger" (p.16). Les transcriptions diverses qu'a connues le nom arabe "El Djazair" sont partie intégrante du patrimoine culturel de l'apprenant et de son identité nationale. L'option pour cet article vient implicitement mettre en relief la culture nationale et consolider les valeurs patriotiques de l'apprenant algérien dans l'espace scolaire. Considérer l'article sous cet angle, c'est s'inscrire dans une perspective culturelle à travers une séquence d'E/A. Dans une telle perspective, le choix du support est légitime.

*Science et vie* est une revue mensuelle lancée en 1913 sous le nom de "La Science et la Vie". Son objectif était de mettre à portée du grand public les découvertes scientifiques de l'époque. Depuis septembre 2006, le magazine est édité par le

groupe ‘Mondadori France’. Son slogan est ainsi formulé : ‘Les questions de la vie, les réponses de la science’. D’un point de vue quantitatif, le magazine compte un seul support proposé à la *page 102* du manuel et servant à une séance d’expression orale. La revue propose un petit texte avec une image montrant un homme lire un livre dans un compartiment d’un train. Le court texte servant de support à la séquence fait l’éloge de la lecture et relance un vieux débat sur le livre et la télévision. La présence d’un tel support nous encourage à penser que les auteurs du manuel tentent de réhabiliter l’acte de lire qui n’est pas un comportement observable dans le quotidien des Algériens, du moins en milieu scolaire, et inciter à son transfert dans l’espace extrascolaire : ‘*Aujourd’hui, le diagnostic établi par le ministère de la culture, en matière de lecture, est inquiétant à plus d’un titre. Alors que les normes Unesco sont de 2 livres par habitant dans les pays en voie de développement et de 4 pour les pays développés, chez nous, le bilan fait état de 1 livre pour 2 personnes*’ (M. Mehenni, *Le Soir d’Algérie*, 16/08/09 : 13). Notre pays, faut-il le reconnaître, accuse un déficit important en matière de lecture. Dans ce contexte précis, l’enseignant a toute la latitude d’orienter les points de vue de ses apprenants sur cette question afin d’appréhender l’altérité. En effet, la lecture peut être un trait caractéristique d’une société. L’acte de lire varie d’une société à une autre : certaines sociétés ne lisent pas du tout ; d’autres lisent très peu, et d’autres, encore, lisent trop. C’est donc ce trait caractéristique à une société donnée qui fera l’objet d’étude dans l’expression d’une culture où la combinaison d’une triple approche sociologique, anthropologique et sémiologique est vivement recommandée dans ce type d’exploitation des faits culturels inhérents à l’acte de lire.

*Encyclopédie Universalis* est présente avec trois supports dans tout le manuel (Manuel 1<sup>ère</sup>as, p. 13, 47, 53). Cette encyclopédie qui exige de ses utilisateurs un abonnement régulier n’est pas disponible dans l’espace scolaire. Les articles retenus parlent d’écriture (p. 13), des plans de villes dans le Tiers Monde (p. 47), des moyens de transport (p.53). Les sujets extraits de cette revue sont explicitement arbitraires et disparates et semblent destinés beaucoup plus à une consommation scolaire qu’à une consommation sociale, d’autant plus que la revue elle-même n’est

pas disponible dans l'espace scolaire et inconnue du public scolarisé. Les sujets appréhendés viennent indubitablement élargir la culture générale de nos apprenants sans pour autant servir de prétexte à une vision interculturelle. Ils sont culturellement neutres.

*Encyclopédie Larousse* est retenue avec deux supports (pages 103, 116) parlant de tauromachie (p.103) et de sport et télévision (p.116). Visiblement, les auteurs du manuel marquent une pause récréative en retenant ces deux sujets. Outre le caractère divertissant de ces deux sujets, la dimension culturelle est là, imposante et suffisamment explicite pour une exploitation des potentialités culturelles offertes dans la classe de langue ! En effet, "la tauromachie" est un élément essentiel de la culture ibérique ancestrale. Il s'agit donc d'un sujet où l'altérité occupe une fonction centrale, une opportunité idéale pour prétexter des échanges interculturels entre la culture de l'apprenant et la culture ibérique.

La présence de journaux indépendants atteste de la vitalité de la presse algérienne. La presse partisane témoigne de l'ampleur des bouleversements. Cependant, ces sources étrangères d'informations posent le problème de leur consommation scolaire car elles ne sont disponibles que dans cet espace et semblent s'écarter méthodologiquement de l'approche par compétences qui consiste à préparer l'apprenant à agir socialement en langue étrangère, en dehors de l'espace scolaire.

Or, ces sources sont rarement disponibles dans le champ extrascolaire et si elles existent dans les grandes villes, elles ne sont pas généralement à la portée de toutes les bourses. Prétendre que nos élèves lisent ces journaux et ces revues en milieu extrascolaire consiste à s'éloigner de la complexité de la réalité du terrain. Dans la pratique, ces sources d'informations retenues en milieu scolaire, demeurent, confinées dans l'espace de l'école, et très loin de l'usage social. Ce qui nous encourage à dire, pour notre part, que les dimensions culturelles retenues sont envisagées beaucoup plus pour leur intérêt éducatif intrinsèque non en fonction

d'usages précis que l'on peut faire de leur support dans l'E/A. Elles se prédestinent plutôt à une consommation scolaire qu'à une consommation sociale.

### 5.7.3.3 Le manuel scolaire de 2<sup>ème</sup>as, édition 1999/2000

Les sources d'informations retenues dans un manuel scolaire ne relèvent pas du hasard. Elles sont judicieusement triées en tenant compte des objectifs pédagogiques d'une part et des finalités éducatives dans lesquelles s'inscrit tout le système, d'autre part. Même si les auteurs de manuels disposent d'un certain nombre de marges de manœuvre dans la sélection des sources de l'information, ils restent toutefois tributaires d'un programme officiel.

Ces mêmes sources doivent se conformer à l'intention communicative, au type de discours ciblé et à l'objet d'étude. Cependant, les frontières de l'objet d'étude ne sont pas suffisamment étanches à d'autres types de texte. Le classement des sources d'informations peut parfois s'écarter de l'objet d'étude et donne matière à discuter. Ainsi, nous pouvons rencontrer des textes dits ex positifs mais classés dans un manuel comme modèle argumentatif, par exemple.

Il faut mettre en exergue que la source d'information véhicule en même temps une référence bibliographique, un auteur, une date et une maison d'édition. Ce sont des éléments para textuels extrêmement importants susceptibles d'aider l'apprenant à émettre des hypothèses de sens avant de prendre contact physique avec le document consulté. Certains supports sont anonymes et par leur anonymat, empêchent l'apprenant d'appréhender correctement le texte dans toutes ses dimensions linguistique et culturelle/interculturelle. C'est la raison pour laquelle nous nous intéressons à la source d'information retenue dans ce manuel précédant la réforme. Voici toutes les sources d'informations retenues dans ce manuel de 2<sup>ème</sup>as, édition 1999/2000, en usage, pendant six années scolaires avant que le nouveau manuel de la réforme, édition 2006/2007 ne vienne mettre un terme à sa longévité.

## Description et analyse des potentialités culturelles

L'objet d'étude	La source d'information
Le reportage	Algérie Actualité n°1070 Horizons 29/12/1984 Actualité de l'émigration 30/10/1985 L'éducation du 20/10/1977 Dictionnaire économique et social Science et vie n°810, mars 1985 Argus international des cartes postales Géographie de l'Afrique du Nord
Exposer	Statistiques n°2, janvier 1984 Statistiques n°3, avril/juin 1984 ONS TEF : Statistique générale 1867/1872 Courrier de l'Unesco, 1986
Démontrer	Livre de physique, 1 <sup>ère</sup> C.D.E Bordas Introduction à la médecine expérimentale Actualité de l'émigration, juin 1986 Rhinocéros, 1956 Classiques Roudil
Argumenter	Journal du dimanche, 1973 La vie de Galilée La recherche, novembre 1986 Changer la mort Revue Progrès et Croissance L'incendie
Exhorter	Courrier de l'Unesco, février 1984 Courrier de l'Unesco, octobre 1986

Comme nous pouvons le remarquer, les sources d'informations retenues dans ce manuel semblent se limiter beaucoup plus à des revues scientifiques qui n'exercent

aucun attrait sur l'apprenant eu égard, d'une part à leur caractère purement scientifique et technique nécessitant une bonne maîtrise de la langue que l'apprenant moyen ne possède pas en général, et d'autre part à leur indisponibilité dans les bibliothèques des lycées et dans les espaces publics.

Il faut souligner également que ce sont des sources auxquelles se frotte l'apprenant de 2<sup>ème</sup>as pour la première fois. Rappelons qu'en première année secondaire, l'apprenant a abordé exclusivement le discours narratif (Manuel de 1<sup>ère</sup>as, édition 1998/1999). Toutes les sources de support à l'E/A ne semblent pas coïncider avec les centres d'intérêt de l'adolescent de l'an 2000. La date de leur parution remonte à une quinzaine d'années voire plus pour l'apprenant scolarisé en 1999/2000.

Le sexe féminin qui compose la majorité de l'effectif scolarisé dans notre institution éducative ne se reconnaît pas dans ces sources d'informations. Les revues féminines à forte charge culturelle sont exclues de ce manuel. Les sources retenues sont beaucoup plus centrées sur la langue à enseigner que sur l'apprenant et s'écartent de l'authenticité communicative pragmatique. La langue de spécialité privilégiant un français instrumental/fonctionnel, encore une fois, prend le pas sur les normes linguistiques de réemploi et variantes des situations de communication dans lesquelles se retrouve l'apprenant. La presse écrite nationale se limite à un seul hebdomadaire "Algérie Actualité" (Manuel, p.5) et à un quotidien "Horizons" (Manuel, p.8). Les journaux indépendants relevant du secteur privé ne figurent pas encore dans ce manuel.

Les sources d'informations nationales et internationales d'appui ciblent une langue de spécialité exempte de sa substance culturelle. Elles ne sont pas d'actualité et posent le problème de leur péremption eu égard à l'évolution vertigineuse des sociétés. Même si les auteurs de ce manuel se réfèrent à une approche communicative, en vogue à l'époque, les sources d'informations retenues pour l'E/A ne semblent pas se souscrire à cette démarche. Le fil conducteur visant cette

méthodologie ne transparait pas dans les supports de l'information. Autrement dit, ce qui est abordé dans la classe de langue ne trouve pas d'opportunités de réemploi dans les espaces extrascolaires. Les sources bibliographiques retenues dans ce manuel ciblent un auditoire initié à une terminologie scientifique et technique que l'apprenant n'est pas en possession pour aborder les vrais problèmes communicatifs.

''*Sciences et vie*, Argus international des cartes postales, Statistiques, Ionesco Rhinocéros, Classiques Roudil'' sont des documents que les adolescents ne lisent pas et pour lesquels ils n'éprouvent aucun intérêt à les lire. Ce sont des canaux à caractère plutôt informatif que communicatif. Ce qui est appris à l'école demeure confiné dans l'espace scolaire.

La littérature, considérée comme un véritable prétexte pour un enseignement culturel, n'intéresse pas de prime abord, les auteurs de ce manuel qui se focalisent sur une approche fonctionnelle de la langue. C'est la raison pour laquelle une réforme avec un regard nouveau s'imposait malgré soi. Les sources d'informations retenues pour concrétiser cette nouvelle vision du monde constituent un critère pertinent pour une analyse objective de la dimension culturelle/interculturelle dans le nouveau manuel de la réforme.

### **5.7.3.4 Le manuel scolaire de 2<sup>ème</sup>as, édition 2006/2007**

Il faut souligner que ce manuel est l'œuvre d'une nouvelle équipe, réduite à trois membres seulement, dont deux inspecteurs de l'éducation et de la formation et un professeur d'enseignement secondaire, comparativement au précédent dont l'équipe comptait neuf membres. Cette revue à la baisse de l'effectif tente de canaliser de nouvelles orientations dans une même direction dans le but d'éviter, manifestement, toute dispersion dans le choix des supports à l'apprentissage. Cette réduction au niveau des membres réduit manifestement la pluralité excessive des champs de

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

visions et délimite harmonieusement les frontières de chacun dans un souci d'équilibre entre les sources proposées pour un même ouvrage.

Ce nouveau manuel, en usage, dans les classes de FLE, depuis l'année scolaire 2006/2007, est destiné à toutes les filières de l'enseignement secondaire. Il s'inscrit dans une perspective de réforme. Autrement dit, il apporte les correctifs nécessaires en vue d'améliorer un statu quo d'abord au niveau de l'intention communicative, ensuite dans le choix de l'objet d'étude et enfin sur le plan méthodologique.

Ce qui nous intéresse, au premier chef, dans ce point, est la source d'information retenue comme support à l'E/A. Manifestement, pour se souscrire à une optique de réforme, ce support référentiel doit se conformer à cette nouvelle vision du monde caractérisée par l'ouverture des frontières socioculturelles des peuples et des civilisations. C'est pourquoi, ces référents qu'ils soient abstraits ou situationnels, doivent répondre à cette nouvelle stratégie d'apprentissage.

Ces sources d'informations retenues à ce niveau, doivent traduire dans les classes de langue ce nouveau discours réformateur prônant l'ouverture de l'apprenant algérien sur le monde qui l'entoure. Les efforts déployés de cette nouvelle équipe dans cette direction doivent se faire laisser deviner dans le produit conçu, explicitement ou en filigrane. Ce tableau que nous dégagons de ce manuel de 2<sup>ème</sup>as, édition 2006/2007, conçu pour la réforme à l'endroit de l'enseignement du FLE présente toutes les sources d'informations retenues à l'E/A.

Le texte de support	La source d'information retenue
La société des abeilles	Manuel de biologie/5 <sup>ème</sup>
Les relations dans un écosystème	Manuel de biologie/5 <sup>ème</sup>
La cellule animale	Eléments de biologie/CEDIC 1971
Une protection naturelle des plantes cultivées, la lutte biologique	Manuel de biologie/5 <sup>ème</sup>
Les séismes	Manuel de biologie/5 <sup>ème</sup>

## Description et analyse des potentialités culturelles

Trois clés de la génétique	Courrier de l'UNESCO
Parrainer un enfant dans le monde	Aide et Action/Paris
Protéger le patrimoine	Association Santé SDH/2005 n° 2
Plaidoyer pour un tourisme consensuel	Courrier de l'UNESCO/juillet 1999
Venise ou la kermesse frénétique	Le Monde/12 janvier 1988
La solution des petits réacteurs	Courrier de l'UNESCO/février 2001
La peste et le choléra	Courrier de l'UNESCO/février 2001
Le nucléaire, parade à l'effet de serre ?	Courrier de l'UNESCO/février 2001
Carnet de voyage	Le Quotidien d'Oran/2 nov. 2005
Azeffoun, la mer et le reste...	Algérie Actualité/janvier 1982
Winston, le prodige !	Trois nouvelles de l'an 2000
Une journée ordinaire dans la vie d'Ida et Léo en l'an 2020	L'Evènement du 7 au 30/1/1999
De quoi sera fait demain ?	L'Evènement du 7 au 13/1/1999
Monsieur Moi	Théâtre de chambre- NRC
Le Cid	Théâtre du Marais/Paris 1637
Agence de voyage	Théâtre V/Etudiants américains
Pinocchio le robot	www.scenario-mag.com

Si ce manuel s'adresse à tous les apprenants de 2<sup>ème</sup>as, toutes filières confondues, force est de constater que les sources d'informations de support motivent davantage les classes dites "scientifiques et techniques" que les classes littéraires pour lesquelles le "menu pédagogique" proposé n'excite pas l'appétit. En effet, les sources bibliographiques retenues semblent consolider davantage un registre de langue que seul un public initié est en mesure d'élargir dans la mesure où ces sources ne sont pas le prolongement des connaissances acquises en 1<sup>ère</sup>as. Ce sont des référents qui semblent progresser arbitrairement tout au long de l'ouvrage laissant deviner une alternance excluant toute préoccupation de la part des auteurs

de ce manuel. Les notions abordées semblent disposées côte à côte rappelant une juxtaposition notionnelle, sans plus. Encore une fois, c'est plutôt un français instrumental/fonctionnel qui semble mis au devant de la scène, loin de l'authenticité communicative sociale et pragmatique.

Le français de "l'approche par compétences" tel qu'il est annoncé dans le discours officiel concède, malgré lui, son propre terrain, au profit du français des connaissances scientifiques et techniques. Si le choix des sources bibliographiques retenues est déterminant dans l'atteinte des objectifs ciblés, puisqu'il circonscrit préalablement le champ d'expression et de représentations de l'apprenant dans ce qu'il aborde en classe de langue, les référents de support à l'E/A doivent balayer beaucoup d'espaces intéressants, de premier chef, le monde des adolescents des deux sexes. On remarque manifestement que les sources retenues dans ce manuel de la réforme reconduit quelques sources déjà utilisées dans le manuel antérieur, en l'occurrence, "Courrier de l'UNESCO" et "Algérie Actualité" que les adolescents ne lisent pas en dehors de l'espace scolaire. La plupart des sources bibliographiques choisies ne fait pas l'objet d'une large diffusion dans l'espace extrascolaire, obligeant ainsi l'apprenant à les utiliser beaucoup plus à des fins d'appui à l'enseignement linguistique plutôt qu'à d'autres fins. Le manuel scolaire reste le seul document de lecture que consulte l'apprenant en classe et seulement en classe.

Les sources choisies posent manifestement le problème de la motivation d'une part, et celui de la compréhension d'autre part, car nécessitant relativement une bonne maîtrise du code linguistique que l'apprenant peine à avoir. Pour notre part, nous trouvons que le quotidien national français "Le Monde" datant du 12/1/1988 (Manuel, p.66) n'est pas un choix judicieux dans une perspective de réforme. D'abord, il pose le problème de la motivation par son statut social d'un grand quotidien national français ciblant un lectorat élitaire dans la société française et non lu par l'apprenant algérien qui ne dispose pas d'un niveau de lecture lui permettant d'accéder facilement au sens. Ensuite, sa disponibilité dans l'espace

scolaire fait défaut. Et enfin, sa date de parution qui remonte aux années quatre vingt, pose le problème de l'actualisation des sources d'informations à retenir dans un manuel scolaire surtout si l'ouvrage a l'ambition de s'inscrire dans une optique de changement. C'est pourquoi, sa présence dans ce manuel ne nous paraît pas digne d'intérêt. C'est aussi le cas pour l'hebdomadaire algérien "Algérie Actualité" qui date de 1982 et qui projette l'apprenant dans un passé, très loin de ses préoccupations authentiques et de sa nouvelle vision du monde.

L'hebdomadaire "l'Evènement" (Manuel, p.127 à 135) n'est pas le journal préféré des jeunes adolescents et ne bénéficie pas d'un lectorat assidu. Son choix ne semble pas traduire un centre d'intérêt de l'apprenant.

"Manuel de biologie" est la première source qui préside l'apprentissage.

Elle semble privilégier les filières scientifiques et techniques pour lesquelles ce choix consolide un tant soit peu leurs connaissances acquises dans la langue d'enseignement et pénalise les filières littéraires pour lesquelles ce choix n'est pas pertinent pour appréhender l'authenticité communicative. C'est pourquoi, les auteurs de manuels se doivent de s'inscrire dans un choix de sources d'informations équitable pour toutes les filières composant le système éducatif. De plus, la date de parution de ces canaux d'informations renvoie à un contexte qui frappe par sa désuétude au moment de la consultation du document.

Les représentations qui accompagnent la consultation d'une source sont tributaires du contexte dans lequel est produite cette source. Le choix d'une source telle "Eléments de biologie, CEDIC/1971" (Manuel, p.19) renvoie le regard de l'apprenant vers un passé très lointain, comme si la biologie n'évolue pas à ses yeux. Le choix du "Quotidien d'Oran" (Manuel, p.88) est judicieux, à plus d'un titre. D'abord, il s'inscrit dans la continuité avec la 1<sup>ère</sup>as. Il est toujours pertinent de rappeler que l'apprenant de 1<sup>ère</sup>as a déjà eu l'occasion de se frotter, par le biais de son manuel, à quelques quotidiens nationaux d'expression française dans la rubrique fait divers (Manuel de 1<sup>ère</sup>as, édition 2005/2006, p.121 à 150).

Soulignons que ce même quotidien national d'expression française a été choisi comme support dans le manuel de 1<sup>ère</sup>as, édition 2005/2006, (Manuel, p.134), une année plus tôt. Ensuite, grâce à sa disponibilité dans tous les kiosques du coin, ce support fait partie de l'authenticité communicative et encourage le contact avec la langue française en dehors de l'espace scolaire. Et enfin, il fait partie de la vie quotidienne des Algériens et constitue, à l'instar de toute la presse écrite d'expression française, un moyen efficace pour l'ouverture de l'apprenant sur le monde actuel par le biais des langues étrangères apprises dans notre institution éducative. C'est un document authentique qui aide l'apprenant à mieux renforcer ses acquis et à s'inscrire dans "une approche par compétences" conformément aux attentes pédagogiques de la réforme. Il est souhaitable que les sources d'informations retenues en 1<sup>ère</sup>as se consolident davantage et s'étendent dans les années qui suivent pour permettre à l'apprenant d'articuler ce qu'il a appris avec ce qu'il va apprendre.

Les sources littéraires ne sont pas riches et variées. Elles semblent se limiter à quelques extraits épars tirés de sources "L'évènement du 2 au 30/10/1999" (Manuel, p.127 à 135), "Théâtre de chambre" (Manuel, p.155), "Théâtre du Marais" (Manuel, p.160), "Théâtre V" (Manuel, p.170) que l'apprenant ne connaît pas et n'aura pas l'opportunité pour s'y frotter ultérieurement. Nous sommes loin du discours littéraire imposant, en usage, dans les manuels des années quatre vingt dix. Les charges culturelles sont réduites au profit d'une langue de spécialité qui impose à l'apprenant beaucoup plus un apprentissage notionnel que communicatif.

A l'heure où la mondialisation est omniprésente dans tous les espaces du quotidien imposant à tout le monde de s'y intéresser de loin comme de près, les sources liées à Internet sont absentes de ce manuel, à l'exception d'un site "www.scénario-mag.com" (Manuel, p.177) qui pose manifestement le problème d'articulation avec l'ensemble des sources retenues. Il est extrêmement important de rappeler que tous les manuels conçus pour l'enseignement secondaire, dans une perspective de

réforme, ne comportent pas de sites Internet dans les sources retenues. Toutes les technologies informatiques de communication sont mises à l'écart, comme si toutes les équipes d'auteurs des manuels se sont entendues pour éluder ces sources !

Aucun manuel de la réforme ne s'est intéressé aux sites Internet permettant à l'apprenant de s'impliquer dans des situations de communication authentiques et dans des échanges interculturels réels, à l'image de "Face book" qui rassemble aujourd'hui des millions d'amis à travers le monde et qui constitue un centre d'intérêt pour tous les adolescents du monde entier. Une telle omission de ce moyen de télécommunication dans tous les manuels scolaires de la réforme de l'enseignement secondaire traduit le peu d'intérêt accordé par ses auteurs à cette mondialisation qui s'impose à tout un chacun. Il est souhaitable que les auteurs de manuels scolaires s'appuient davantage sur les sites Internet pour permettre à l'apprenant, surtout en milieu rural, de s'imprégner efficacement de cette nouvelle technologie de la télécommunication. D'autre part, les sources retenues ne font l'objet d'équilibre entre les garçons et les filles.

Les revues féminines parlant d'espaces féminins sont relativement absentes dans ce manuel. Ce qui incite à dire que l'équipe des auteurs de ce manuel, constituée de deux hommes et d'une femme reflète ce déséquilibre en faveur du sexe masculin. C'est plutôt un regard d'homme qui semble à l'origine de cette conception scolaire. Le regard de la femme ainsi que son espace d'expression semblent absents dans ce menu pédagogique offert par le manuel à l'apprenant de sexe féminin de 2<sup>ème</sup>as.

### **5.7.3.5 Le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup>as, édition 2004/2005**

Ce manuel élaboré par une équipe d'auteurs constituée de huit membres dont cinq femmes et révisé par une nouvelle équipe, composée, cette fois-ci, de trois membres, tous des femmes, vient concrétiser la réforme à l'endroit du FLE pour l'année scolaire 2004/2005. En effet, les auteures se veulent réformatrices dans la

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

conception du produit pédagogique, en se démarquant le plus possible, de leurs prédécesseurs.

C'est un nouveau discours officiel qui vient informer sur les nouvelles finalités éducatives dans l'espace scolaire auquel doivent se conformer cette nouvelle équipe. Manifestement, il s'agit d'un nouveau projet pédagogique, d'un nouveau discours didactique et d'une nouvelle approche méthodologique qui tiennent compte d'un nouveau contexte lié inéluctablement à la mondialisation. Ce qui signifie que les critères de choix dans les supports à l'E/A transparaissent dans les objectifs attendus.

Le choix des sources d'informations retenues apporte des éclairages certains sur les tenants et les aboutissants du projet pédagogique dans lequel s'inscrivent les auteurs de ce manuel. Rappelons, encore une fois, que les sources d'informations retenues dans un manuel, constituent, de prime abord, un critère objectif susceptible d'identifier le projet d'ouverture de l'apprenant sur l'altérité, et, du fait, s'aligne sur les instructions officielles ou au contraire, c'est un statu quo qui perdure sur le terrain, sans traduire d'une manière efficiente la réforme du système éducatif à l'endroit du FLE. Les sources retenues que nous dégageons de ce manuel sont présentées dans ce tableau à des fins d'analyse.

Texte de support	La source retenue
Le stylo à bille	Les champs d'honneur/1990
L'Internet et l'intégration planétaire	Afrique Magazine n°168/sept.1999
Hamid Saraj réunit les fellahs	M. Dib L'incendie XV
Le zapping	B. Pivot Le métier de lire/1990
Citoyennes, citoyens du Gouvernorat du Grand Alger	C. Rahmani Ministre Gouverneur
L'appel des lauréats du prix Nobel de la paix	Les lauréats du prix Nobel de la paix

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

Sauvegardons le patrimoine de l'humanité	Federico Mayor
Iol, Césarée, Cherchell ruine de la beauté	Algérie Hebdo n°12 du 9 au 15/1/2003
Les greffes	Mémo Larousse Encyclopédie 1999
Qu'est-ce qu'un clone ?	La Tribune 27/28 décembre 2002
Les tribulations d'un caillou latin	Le français dans le monde n°310
Attention, nous allons manquer d'eau !	Jeune Afrique n°2026/nov.1999
Un beau mariage	M. Dib Au café Recueil de nouvelles
Le grand boulevard	Andrée Chedid Li brio/1999

Comme nous pouvons le constater à partir de ce répertoire des sources d'informations servant d'appui à une réforme de l'enseignement du FLE, les nouvelles orientations officielles exhortant à l'ouverture de l'apprenant sur le monde d'aujourd'hui ne sont pas traduites dans les actes pédagogiques. Les sources retenues qui se veulent réformatrices ne réussissent toujours pas à mettre l'apprenant au diapason de l'authenticité communicative pragmatique. Elles s'écartent fondamentalement de ses centres d'intérêt et posent le problème de leur articulation avec le contexte dans lequel évolue l'apprenant à l'heure où la technologie informatique de communication règne en maître. A titre d'exemple, les auteurs de ce manuel s'appuient sur une source "Le stylo à bille" Les champs d'honneur (Manuel, p.10) datant de 1990 pour traduire dans un acte pédagogique une réforme pour laquelle une logistique didactique semble lui faire défaut. Les sources retenues ne sont pas à forte charge culturelle permettant à l'apprenant de s'inscrire dans des échanges interculturels. Le manuel semble imposer à l'apprenant plutôt une langue de spécialité "Les greffes", Qu'est-ce qu'un clone ? (Manuel, p.76 à 78) qu'un outil de communication comportant des charges affectives et une vision du monde.

La culture étrangère est quasiment absente du manuel. La culture nationale est peu représentée. Le discours littéraire qui a pour mission d'aider l'apprenant, continuellement à construire, déconstruire et à reconstruire des représentations sur les sociétés étrangères présentes dans l'objet d'étude, ne bénéficie pas d'un espace digne de cet intérêt. Les sources bibliographiques retenues posent le problème d'exploitation para textuelle par l'apprenant, l'empêchant d'émettre aisément des hypothèses de sens. "Les champs d'honneur/1990", Li brio/1999, "Le métier de lire/1990" (Manuel, p.10, 41, 141) illustrent bien ce blocage de l'apprenant dans l'acte d'apprendre.

Retenues pour l'ensemble des filières de l'enseignement secondaire, les sources de support ne semblent pas balayer tous les espaces intéressant cette diversité de publics. Les sources retenues ne semblent pas intéresser tout le monde et posent le problème de la motivation pour certains apprenants qui n'arrivent à se situer par rapport à ces sources découvertes pour la première fois dans un manuel scolaire.

Les filières scientifiques bénéficient, à première vue, de sources d'informations appropriées à la langue scientifique et technique avec laquelle l'apprenant est en contact dans les matières dites essentielles. Ces sources constituent pour lui une traduction en langue française de ce qu'il apprend en langue arabe. Les filières techniques ne sont pas représentées dans ces sources.

L'économie de marché, la comptabilité, les finances, la croissance économique, le chômage... sont des notions qui ne sont pas retenues dans ce manuel. Et pourtant, le monde d'aujourd'hui bouge dans toutes les directions. Ce type de source est d'actualité si l'on veut s'inscrire dans une vision de réforme du système éducatif et permet à l'apprenant de se situer par rapport à la société à laquelle il appartient. Le mouvement associatif préparant l'apprenant à son implication future dans la société civile ne figure pas dans les sources choisies.

Encore une fois, le sexe féminin ne se reconnaît pas dans les sources d'appui à l'E/A. Les revues féminines qui s'adressent aux adolescentes sont inexistantes. Leurs centres d'intérêt ne sont pas pris en charge. Elles ne se sentent pas concernées par ce que le manuel leur impose de consulter en classe de langue. *“La motivation se définit comme un phénomène dynamique qui a sa source dans les perceptions qu'un enfant a de lui-même et qui l'amène à choisir de s'engager dans une activité scolaire et de persévérer dans son comportement”* (R. Viau et P. Darveau, 1997). Ce sont les perceptions de soi et les préoccupations personnelles qui influencent le plus souvent une motivation. Il s'agit *“d'un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but”* (Viau, 1994). Ce qui encourage à dire que l'on continue discrètement à favoriser un savoir linguistique plutôt qu'une compétence communicative et culturelle pragmatique. Le processus motivationnel qui doit accompagner implicitement, en tant que moteur déclencheur d'une réaction, le communicatif processus est souvent difficile à identifier.

### 5.7.3.6 Le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup>as, édition 2007/2008

L'équipe d'auteurs de ce manuel est composée de trois membres, tous des hommes exerçant la fonction d'inspecteurs dans le secteur de l'éducation nationale. Il est cependant important de rappeler que cette équipe d'auteurs est constituée exclusivement d'hommes et il y a risque que le choix des supports à l'apprentissage soit beaucoup plus le produit d'un réflexe masculin tronquant l'univers féminin d'une représentation équilibrée.

Il est donc souhaitable que les équipes d'auteurs de manuels soient constituées d'hommes et de femmes pour une projection équilibrée des deux sexes dans l'objet d'étude de support. L'E/A du français dans les nouveaux manuels est axé sur le discours parce que le contexte prédominant n'est plus celui de la langue comme système mais celui du texte pris comme discours dans le corps social.

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

Au regard de la réforme dans notre pays, c'est une nouvelle conception de l'E/A du français qui se met en place. Les auteurs des nouveaux programmes manifestent la volonté de centrer l'apprentissage sur une implication remarquable de l'élève, les auteurs de manuels concrétisent, ainsi, cette centration de l'apprentissage sur l'apprenant en précisant dès le départ que *''par l'étude des textes proposés, l'élève est mené vers la compréhension des enjeux du discours et les procédés utilisés dans ce but''* (Manuel, p.5).

Manifestement, les textes proposés sont extraits de sources d'informations faisant l'objet d'un choix judicieux pour permettre à l'apprenant de comprendre justement les enjeux du discours que comporteront ces textes.

Les sources choisies doivent indubitablement s'inscrire, d'une part, dans une optique de réforme qui permet à l'apprenant de constater de visu et concrètement le changement dans lequel il évolue, et d'autre part, elles doivent se conformer à cette nouvelle conception de l'E/A du français qui se met en place d'autant plus que ce même manuel est venu mettre fin à l'usage du premier manuel de la réforme, conçu trois ans plus tôt, faut-il, encore le rappeler. Ce tableau que nous dégagons de ce manuel reprend toutes les sources d'informations ayant fait l'objet de choix comme support à l'E/A du FLE dans cette réforme.

Texte de support	Source d'information retenue
Histoire de la coupe du monde	L'internaute magazine
Brève histoire de l'informatique	L'internaute magazine
La colonisation française	Site Internet el-mouradia.dz
Histoire des Arabes : l'islam...	PUF. 1980
La société européenne d'Algérie	M.Kaddache La conquête coloniale et la résistance/1988
La population urbaine en Algérie dans les années 1920	M.Kaddache Histoire du nationalisme algérien/1981
Delphine pour mémoire	Actualité de l'émigration/1987
Histoire du 8 mai 1945	M. Yousfi L'Algérie en marche/1983

## Description et analyse des potentialités culturelles

Le premier novembre 1954 à Khenchela	M.Kaddache Récits de feu/1976
Dans la gueule du loup	K.Yacine
Femmes algériennes dans les camps	M.Kaddache Récits de feu/1976
Une guerre sans merci	M.Kaddache La conquête coloniale et la résistance/1988
Le bras de fer avec l'ordre impérial	R. Malek L'Algérie/1988
Les Algériennes et la guerre	K. Taleb Ibrahim in Mémoire collective/2004
Les OGM en question	Le Monde du 23 juin 1998
Hamid Serradj réunit les fellahs	M. Dib l'incendie/1954
Comment reconnaître le racisme ?	T. Benjelloun/1988
Le racisme expliqué aux lecteurs du journal Le Monde	T. Benjelloun Le Monde/1978
Le Titanic et les OGM	Site Internet de l'Assemblée Nationale Le 7 septembre 1998
Faut-il dire la vérité au malade ?	Changer la mort/1997
La crise des certitudes	P. Valery Discours au collège de Sète
Les rêveries d'un promeneur solitaire	Bookking International Paris/1994
Une caricature	El Watan, février 2007
La propriété privée, facteur d'inégalité	J.J Rousseau/1755
La propriété, facteur d'inégalité, réponse à Rousseau	Voltaire questions sur l'encyclopédie 1770
La naissance d'un géant	Courrier International du 19/10/2006
Insatiable Google	Courrier International du 19/10/2006
Votre vie privée n'a plus de secret	Courrier International du 19/10/2006
Par delà le bien et le mal	Courrier International n°833 19/10/2007
La philanthropie version 2.0	Courrier International du 19/10/2006
Appel du secours populaire algérien	Tract diffusé à Oran le 13 juin 1945
Appel au peuple algérien	Extrait du premier appel FLN
Protégeons notre planète	J.Rostand Inquiétudes d'un biologiste

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

Appel su directeur de l'UNESCO	Courrier de l'UNESCO février 1984
Appel de l'Abbé Pierre du 1 <sup>er</sup> février 54	Radio Luxembourg
L'appel du 31 octobre 2000	Journal l'Humanité du 31/10/2000
La recherche d'un vaccin contre le sida : une priorité	Directeur de l'ANRS/2006
La langue française : une part ou une tare de notre histoire	Le Quotidien d'Oran du 24/10/2002
Le nez	N. Gogol/1835
La main	G. Maupassant/1883
La ficelle	G. Maupassant/1883
Un homme d'action	A. Baricco/1997
Suicide au parc	Traduction J. Remillet 1967
La peur	G. de Maupassant 25/7/1884

A première vue, les auteurs de ce manuel projettent leur regard d'homme dans le choix des sources retenues. L'univers féminin ne semble pas bénéficier d'une représentation digne d'intérêt. En entamant l'E/A par "l'histoire de la coupe du monde de football" (Manuel, p.10), les auteurs de l'ouvrage excluent, consciemment ou non, le regard féminin des sources de support.

Le football n'intéressant pas, par excellence, la gent féminine, motive davantage les garçons. Les revues féminines qui constituent des centres d'intérêt attractifs, surtout pour les adolescentes à cet âge, ne font pas partie des sources retenues. Ce qui pose indubitablement la question de l'implication de l'apprenant dans "le menu pédagogique" qu'on lui propose et qu'il n'est pas forcément appétissant, notamment pour le sexe féminin. Les auteurs de manuels se doivent de s'appuyer sur des critères d'équité et d'équilibre entre filles et garçons réunis dans un même espace scolaire si l'on veut se prémunir de démotivation dès le départ.

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

Les auteurs du manuel ne paraissent pas affirmer leur prédilection pour les sources informatiques. En effet, le manuel ne compte que deux sites Internet, en l'occurrence, "Site Internet el-mouradia.dz" (Manuel, p.12) et "Site de l'assemblée nationale du 7 septembre 1998 (Manuel, p.76) retenues sur la base de leur contenu, plutôt que sur leur aspect de technologie informatique de communication. Autrement dit, les auteurs de ce manuel semblent privilégier les sources d'informations ancrées dans la tradition scolaire, plutôt que de porter un regard réformateur réel qui puisse concrétiser un tant soit peu le nouveau contexte socioculturel dans lequel évolue l'apprenant d'aujourd'hui.

Manifestement, la question de l'actualisation des documents authentiques, en usage, dans l'espace scolaire demeure posée. Les auteurs de manuels se doivent de s'inscrire dans une dynamique d'actualisation des supports retenus à l'apprentissage du FLE afin de permettre à l'apprenant de s'y impliquer personnellement. Les sources d'informations destinées à l'E/A frappent par leur date de parution projetant l'apprenant dans un passé très lointain et qui n'est pas nécessairement captivant. Ce tableau que nous dégageons du manuel montre le déséquilibre constaté entre les périodes choisies des sources d'informations.

Source de référence	Date de parution
Presses Universitaires de France	1980
M.Kaddache La conquête coloniale...	1988
M.Kaddache Histoire du nationalisme	1981
Actualité de l'émigration	1987
M. Yousfi L'Algérie en marche	1983
M.Kaddache Récits de feu	1976
R.Malek L'Algérie/1988	1988
K. Taleb Ibrahimy in Mémoire...	2004
Le Monde	23 juin 1998
M. Dib l'incendie	1954
T. Benjelloun/1988	1988

## Description et analyse des potentialités culturelles

T. Benjelloun Le Monde	1978
Site Internet de l'Assemblée Nationale	7 septembre 1998
Changer la mort	1997
P. Valery Discours au collège de Sète	Non précisée
Booking International Paris	1994
El Watan	Février 2007
J.J Rousseau	1755
Voltaire questions sur l'encyclopédie	1770
Courrier International 25/10/2006	19 au 25/10/2006
Courrier International n°833	19 au 25/10/2007
Tract diffusé à Oran le 13 juin 1945	13 juin 1945
Extrait du premier appel FLN	1 <sup>er</sup> novembre 1945
J.Rostand Inquiétudes d'un biologiste	1967
Courrier de l'UNESCO février 1984	Février 1984
Appel de l'Abbé Pierre Radio Luxemb.	1 <sup>er</sup> février 1954
Journal l'Humanité	31/10/2000
Directeur de l'ANRS	2006
Le Quotidien d'Oran	24/10/2002
N. Gogol	1835
G. Maupassant	1883
G. Maupassant	1883
A. Baricco	1997
Traduction J. Remillet	1967
G.de Maupassant	25/7/1884

Nous remarquons que les sources d'informations retenues ne sont pas d'actualité et font référence à un contexte révolu remontant aux années soixante, soixante dix et quatre vingt. Les utilisateurs, en l'occurrence, les enseignants et les élèves sont contraints d'adhérer à ce contexte désuet qui est tout à fait différent du contexte dans lequel ils évoluent. Les auteurs de ce manuel semblent imposer un regard

rétrospectif sur l'ensemble des sources retenues comme support à l'E/A, au détriment d'un regard prospectif susceptible de permettre à l'apprenant de développer des représentations liées à une nouvelle vision du monde qui n'est pas manifestement celle du passé. Les sources d'informations choisies pour l'E/A à l'endroit de la troisième année secondaire pour l'année scolaire 2007/2008 ne s'inscrivent pas dans l'inédit.

L'ensemble des supports sont reconduits à partir de manuels antérieurs à la réforme tels courrier de l'UNESCO (Manuel, édition 1991/1992), Le Monde (Manuel, édition 1991/1992), PUF (Manuel, édition 1991/1992)... Changer la mort (Manuel, p.80) est, à titre d'exemple, une source présente déjà dans un manuel antérieur à la réforme (Manuel de 2<sup>ème</sup>as, édition 1999/2000, p.214) et qui est reconduite avec un contenu tronqué d'une partie dans ce nouvel ouvrage de la réforme ! Ce qui montre que les auteurs de ce manuel restent implicitement attachés à des sources d'informations anciennes, en dépit d'une réforme qui se veut rectificative et innovante dans les manuels scolaires.

Les sources choisies semblent mettre en relief des valeurs patriotiques nationales tout au long du manuel focalisant implicitement l'attention de l'apprenant sur un passé colonial douloureux qu'a connu le pays à partir d'extraits écrits sur la révolution armée contre le colonisateur. Les auteurs connus pour leur engagement patriotique sont retenus dans ce manuel. Nous retrouvons M.Kaddache (Manuel, p.18, 20, 33, 36. 43) M. Yousfi (Manuel, p.31, 41, 48) S. Boubakeur (Manuel, p.33), R.Malek (Manuel, p.46), M. Harbi (Manuel, p.51) S. Benaissa (Manuel, p.150). Le nombre de pages imparties aux valeurs patriotiques montre l'intérêt grandissant que semblent accorder les auteurs de ce manuel à ces valeurs. Ce qui signifie que la culture nationale est fortement présente dans cet ouvrage effaçant implicitement les cultures étrangères qui ne semblent pas bénéficier d'une large représentation qui permet à l'apprenant algérien de s'ouvrir davantage sur la pluralité culturelle. Les sources d'appui à l'E/A présentent un contexte colonial où

le français est mis en rapport avec la colonisation sans pour autant montrer que la langue de Molière est utilisée aujourd'hui comme langue d'enseignement dans les centres de formation et à l'université. Cette conception à l'endroit du FLE laisse transparaître un contexte qui n'aide pas vraiment l'apprenant à l'ouverture sur l'autre et à l'interculturalité.

Conformément aux directives institutionnelles issues de la réforme à l'endroit des langues étrangères et en particulier à celui de la langue française, les auteurs de manuels se doivent de dissocier la langue de son contexte colonial tout en maîtrisant le réflexe idéologique qui est parfois inconscient afin de permettre à l'apprenant d'objectiver davantage son regard dans l'E/A. Il est souhaitable que les sources d'informations, choisies exclusivement à des fins pédagogiques, ne soient pas entachées de parti pris de la part des auteurs de manuels scolaires.

Le rapport de la Commission Nationale de Réforme du Système Educatif considère le maniement des langues étrangères comme une exigence à laquelle on ne peut se soustraire : *“La connaissance voire la maîtrise des langues étrangères est une nécessité impérieuse, pour qui veut faire partie de ce monde dont les frontières ne cessent de se rétrécir, en raison notamment des progrès incommensurables réalisés dans le domaine des nouvelles technologies de l'information et de la communication”* (CNRSE, rapport 2001 : 23). Ainsi, si nous voulons que l'apprenant fasse partie de ce monde dont les frontières ne cessent de se rétrécir, les auteurs de manuels se doivent d'inscrire leur conception dans cette nouvelle vision du monde.

### **5.7.4 Le choix des auteurs de textes à l'E/A dans les manuels**

#### Introduction

Le choix des auteurs retenus dans un manuel doit être régi par une volonté de diversité que conseille le programme. De plus, il doit être équilibré de manière à ce que l'élève ne se lasse pas à cause de la prédominance d'un auteur. Enfin, la nécessité de faire lire à l'élève des œuvres repères implique la présence de grands auteurs, tout en ménageant une place aux auteurs moins connus, par souci de

variété. Les auteurs de ce manuel ont été obligés de procéder à des choix, c'est-à-dire à des options éliminatoires. Il faut, en effet, que ce choix incite l'élève à se sentir concerné et, par conséquent, soit intéressé pour qu'il ait envie d'apprendre.

Dans les pays occidentaux, les enseignants choisissent d'utiliser tel ou tel manuel parce que les éditeurs mettent à leur disposition beaucoup de manuels. Cette offre est tout à la fois liée au choix des auteurs et/ou des textes qui figurent dans le manuel, qu'à la manière dont ils sont répartis ou présentés, ou encore au nombre de textes proposés à la mise en page.

D'autres systèmes éducatifs, comme le nôtre, s'intègrent dans un modèle de développement où l'unicité pour ne pas dire l'uniformisation des démarches est une nécessité au service des finalités éducatives, ce qui conduit à l'utilisation d'un manuel unique par tous les élèves concernés. Motivés et guidés par les auteurs les plus célèbres, les apprenants adopteront la langue étrangère avec plaisir, sans ennui, grâce à un choix judicieux qui tienne compte des préoccupations des adolescents et de leurs centres d'intérêt. Maddalena De Carlo écrivait que *''dans l'enseignement du FLE, la civilisation était subordonnée à la littérature, considérée comme l'essence même de la langue et de la culture françaises. De la sorte, elle servait en premier lieu un modèle de francophonie fondé sur l'idée de la suprématie de la culture française, représentée par des monuments inébranlables qui se sont transformés en stéréotypes encore persistants de nos jours''* (M. De Carlo, 1998 : 25). Ce qui encourage à dire que l'enseignement de FLE, par l'entremise de sa littérature, est parfois entaché de parti pris, au service d'une francophonie où la culture française occupe le premier rang dans la hiérarchie des cultures et des civilisations. Seul un choix judicieux d'un texte, d'un auteur peut mettre au même diapason toutes les cultures retenues comme support à l'E/A du FLE dans les pays francophones et éviter la vision ethnocentrique et panégyrique de la France détentrice de la culture et de la civilisation. L'enseignement par les textes est plus que rentable, plus que global. Lire un texte qui est le produit d'un auteur, met en lumière les particularités d'une langue et les rend familières grâce à une batterie d'exercices très étendus basés essentiellement sur l'explication, la lecture

d'ensemble d'où ressortent la vision des choses et celle du monde, l'échange et la discussion d'idées, produits d'un véritable frottement interactif entre un public scolaire et des auteurs de textes choisis conformément à des attentes pédagogiques et des finalités éducatives.

Pour G. Zarate, *“il est important de définir les objectifs intervenant dans le choix des textes dans le cadre d'une perspective didactique. Pour elle, il s'agit de déterminer les systèmes de valeurs les uns des autres, les règles du jeu selon lesquelles un groupe social se reconnaît et de montrer pourquoi ce qui est insignifiant pour ceux qui sont extérieurs au groupe, à force de régler pour ceux qui y participent”* (G. Zarate, 1993). Ce qui signifie implicitement que l'enseignement d'une langue étrangère doit obéir à des objectifs définis à partir d'une politique linguistique fixant les principes de fonctionnement du système de valeurs de la société de l'apprenant et celui des autres sociétés présentes dans l'ouvrage par le biais d'un choix de textes et d'auteurs offrant des potentialités culturelles aisément identifiables et exploitables dans la classe de langue. Ce qui permet à l'apprenant de s'inscrire véritablement dans une perspective interculturelle

### **5.7.4.1 Le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> as, édition 1998/1999**

Une plongée préliminaire dans la rubrique “lire et comprendre” de ce manuel nous informe sur le choix des auteurs de textes retenus. La table des matières insérée à la fin de l'ouvrage (p.142) présente ce choix d'auteurs qui semble accompagner le discours narratif tout au long du manuel. Voici la liste des auteurs retenus dans ce manuel avec l'ordre de répartition de chacun d'eux tout au long de l'ouvrage. Le rang qu'occupe un auteur dans cette progression peut informer sur son importance dans la sélection des hommes de lettres. Un auteur présidant l'apprentissage semble jouir d'un privilège et met toutes les chances de son côté pour être lu. En revanche, un auteur clôturant l'apprentissage a toutes les chances d'être omis et laissé pour compte eu égard à la longueur du programme qui n'est jamais appréhendé dans son intégralité. La progression des auteurs retenus dans l'E/A n'est donc pas neutre.

## Description et analyse des potentialités culturelles

L'objet d'étude	Type de support	L'auteur choisi
Chapitre I : La structure du récit	Extrait d'œuvre Nouvelle Un conte Une fable	V. Hugo G. Maupassant Conte populaire maghrébin J. La Fontaine
Chapitre II : Le narrateur ou la voix qui raconte	Extrait de roman Extrait de roman Un conte Extrait de roman	J.M.G LE Clezio Agatha Christie Alphonse Daudet Fadhma Amrouche
Chapitre III : La structure du récit	Extrait de roman Un conte Extrait de roman Bande dessinée	Mouloud Feraoun Les frères Grimm P. Buck Hercule/Pif
Chapitre IV : Le personnage dans le récit	Un conte Un conte Un conte	C. Perrault Un conte arabe Arthur et Albert Schott
Chapitre V : Le portrait	Extrait d'œuvre Extrait de roman Nouvelle Extrait de roman	La Bruyère Assia Djebbar Nicolas Gogol Flora Groult et Benoite
Chapitre VI : La description	Extrait d'œuvre Extrait d'œuvre Extrait d'œuvre	G. Maupassant E. Triolet F. Mauriac

Ce tableau montre explicitement que la sélection des auteurs de textes de support à l'E/A ne semble pas se conformer à des critères pédagogiques justifiant leur présence dans l'espace de cet ouvrage. Les critères pédagogiques ayant présidé à ce choix d'auteurs ne transparaissent pas dans la conception scolaire de ce manuel. Le choix de ces écrivains ne semble pas tenir compte de ce que l'apprenant connaît déjà dans les paliers inférieurs, particulièrement en 4<sup>ème</sup> année moyenne, constituant

l'année charnière entre l'enseignement moyen et l'enseignement secondaire, et ce qu'il connaîtra en classe supérieure lorsqu'il sera en 2<sup>ème</sup> as.

C'est pourquoi, cette sélection nous semble arbitraire et disparate dans la mesure où elle ne clarifie pas nettement les bases sur lesquelles repose ce tri. Les auteurs retenus sont, pour la plupart, de nationalité française s'annexant un espace considérable au détriment d'auteurs étrangers d'expression française. Certains auteurs français sont reconduits depuis le manuel antérieur de l'édition 1997/1998, à l'exemple de JMG Le Clezio et Guy de Maupassant. Ainsi, la culture francophone occupe un espace dérisoire venant indubitablement informer sur une conception d'un manuel réduisant davantage un champ interculturel où prédomine manifestement la culture française.

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. Certains sont reconduits également de l'ouvrage antérieur tel Fadhma Amrouche, par exemple.

De telles reconductions ou évictions d'auteurs dans la conception des manuels scolaires de FLE ne semblent pas reposer sur des convictions pédagogiques qui se veulent répondre à un souci pédagogique qui, à son tour, traduit une ouverture de l'apprenant sur le monde qui l'entoure. Une comparaison lapidaire du choix retenu dans les deux manuels des deux éditions successives, au sujet des auteurs de textes, montre clairement que la prédilection des hommes de lettres dans l'espace scolaire est à court d'arguments quant à la justification de la présence de tel ou tel auteur dans un espace précis d'un manuel. Le tableau comparatif relatif au choix d'auteurs dans les deux manuels présente les deux listes retenues

## Description et analyse des potentialités culturelles

Manuel de 1 <sup>ère</sup> as, édition 1998/1999	Manuel de 1 <sup>ère</sup> as, édition 1997/98
Les auteurs choisis	Les auteurs choisis
V. Hugo	Éphraïm Grenadou
G. Maupassant	René Dumont
Conte populaire maghrébin	E. Hemingway
J. La Fontaine	E. Zola
Mouloud Feraoun	A. Camus
Les frères Grimm	John Steinbeck
P. Buck	Arthur C. Clarke
Hercule/Pif	Guy de Maupassant
J.M.G LE Clezio	Tawfik Fayad
Agatha Christie	
Alphonse Daudet	
Fadhma Amrouche	
C. Perrault	
La Bruyère	
Assia Djebbar	
Benoite et Flora Groult	
E. Triolet	
F. Mauriac	

Comme nous pouvons le noter, à la lumière de ce tableau, la liste des auteurs retenus dans les deux ouvrages ne s'explique pas par une sorte de grille d'analyse tant les critères brillent par leur absence. On continue manifestement à reconduire des auteurs à partir des manuels antérieurs, à éliminer d'autres sans véritables convictions pédagogiques.

D'un point de vue quantitatif, le nombre d'auteurs français est le plus important dans les deux ouvrages laissant transparaître une présence imposante de la culture française représentée par ses grands écrivains à l'exemple de V. Hugo, G.

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

Maupassant, J. La Fontaine, J.M.G LE Clezio, Alphonse Daudet, La Bruyère, à côté d'autres auteurs français de moindre importance sur la scène littéraire tels F. Mauriac, E. Triolet, Benoitte et Flora Groult dans le manuel, édition 1998/1999. D'autres grands auteurs de la littérature française figurent également dans le manuel antérieur comme E. Zola, A. Camus, Guy de Maupassant avec d'autres auteurs français tels Éphraïm Grenadou, René Dumont.

Le nombre d'auteurs étrangers d'expression française est relativement infime, situé au dernier degré de la hiérarchie de la liste des auteurs retenus dans ce manuel de l'édition 1998/1999. Ce n'est pas le cas pour le manuel antérieur où le nombre d'auteurs étrangers est relativement représentatif d'une culture francophone qui ne se limite pas à la culture française. Observons de plus près ce tableau comparatif des cultures représentées dans les deux ouvrages scolaires :

Manuel, édition 1998/1999

Les auteurs étrangers retenus	Les cultures représentées
Les frères Grimm	La culture allemande
P. Buck	La culture américaine
Agatha Christie	La culture britannique

Manuel, édition 1997/1998

E. Hemingway	La culture américaine
John Steinbeck	La culture américaine
Arthur C. Clarke	La culture britannique
Tawfik Fayad	La culture palestinienne

Comme nous pouvons le remarquer, la culture francophone paraît se limiter à une culture anglo-saxonne dans les deux ouvrages. La culture palestinienne représentée par son auteur Tawfik Fayad ne semble pas répondre à une préoccupation pédagogique de la part des concepteurs de l'ouvrage dans la mesure où elle ne connaît pas de prise en charge méthodologique et de présentation de l'auteur qui

figure pour la première fois dans un manuel que le public scolaire ne connaît pas. Ce déficit para textuel montre explicitement le peu de crédit accordé à la dimension culturelle dans cet ouvrage d'une manière générale. Elle répond à une simple formalité de support à l'apprentissage linguistique.

Les auteurs arabes d'expression française, notamment les auteurs maghrébins, ne figurent pas également dans les deux ouvrages. Ce qui implique que la pluralité culturelle, en tant que prétexte à l'E/A, semble se limiter à la culture française et à la culture anglo-saxonne. Cependant, il est pertinent de souligner que les auteurs retenus ne sont ni disponibles dans les bibliothèques scolaires et extrascolaires, ni étoffés par des notes autobiographiques susceptibles de les faire connaître un peu plus en détails au public scolaire qui n'est pas censé les connaître eu égard à leur anonymat. Les auteurs algériens qui écrivent en français, appelés habituellement "auteurs scolaires", appellation due à leur présence régulière dans nos manuels scolaires pendant longtemps, sont effacés et remplacés par d'autres auteurs. Ce qui réduit le champ d'expression de notre culture nationale, notamment dans le manuel, édition 1997/1998 où il n'existe aucun auteur algérien des deux sexes.

Quant au manuel qui vient lui succéder, il se contente de trois auteurs seulement, en l'occurrence, Mouloud Feraoun, Assia Djebbar et Fadhma Amrouche qui ne semblent pas connaître un prolongement dans les manuels ultérieurs. Comment expliquer cet effacement d'auteurs algériens d'expression française de la part des équipes d'auteurs désignés pour la conception de nos manuels scolaires est une question qui mérite d'être posée dans la mesure où les critères de sélection des auteurs de textes retenus ne transparaissent pas explicitement conformément à des objectifs pédagogiques, à des finalités éducatives, à des valeurs, à un profil d'entrée et de sortie de l'apprenant dans son parcours scolaire. Il est, par conséquent, souhaitable que les équipes de manuels désignées pour concevoir un contenu didactique qui articule deux entités linguistique et culturelle puisse disposer, au préalable, d'une grille d'analyse comportant un certain nombre de critères qui

organisent la sélection, la progression et la présentation des auteurs que l'on veut retenir dans un manuel scolaire en tenant compte de ceux étudiés dans le palier inférieur et de ceux étudiés en classe supérieure. Les critères retenus peuvent remédier aux disparités constatées, aux reconductions arbitraires des paliers inférieurs, aux effacements injustifiés d'auteurs et aux équilibres culturels.

### **5.7.4.2 Le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup>as/Lettres, édition 2005/2006**

De prime abord, les auteurs de ce manuel semblent se démarquer explicitement du manuel précédent en optant pour des auteurs qui apparaissent pour la première fois dans les ouvrages scolaires algériens. Les auteurs retenus sont, pour la plupart, de nationalité française accaparant un espace volumineux au détriment d'auteurs algériens d'expression française et d'auteurs étrangers présents timidement dans ce même ouvrage ! Le choix de ces auteurs ne semble pas obéir à des critères pédagogiques venant traduire une stratégie d'apprentissage. Les auteurs retenus progressent arbitrairement dans l'espace imparti, sans pour autant s'inscrire dans la continuité et dans la complémentarité avec les acquisitions antérieures et ultérieures.

Certains d'entre eux ont déjà fait leur apparition dans les ouvrages scolaires pour enfants âgés entre 9 et 12 ans , notamment dans le cycle primaire tels Jules Verne, La Fontaine, Jaques Prévert, J. Renard, D. Buzzati, V. Hugo posant manifestement le problème de l'adéquation du choix de ces auteurs avec la réalité du terrain où les adolescents ont cessé d'être enfant, et beaucoup plus motivés par des centres d'intérêt au diapason de leurs préoccupations. Reconduire des auteurs retenus dans les cycles antérieurs provoque un dysfonctionnement au niveau du processus motivationnel. Encore une fois, faut-il indiquer l'âge de l'apprenant pour tel ou tel texte d'un auteur dans un manuel comme à la télévision qui affiche sur l'écran l'âge autorisé pour toutes les émissions télévisées ! Il faut reconnaître que certains textes, notamment des poèmes, refont surface dans tous les cycles de l'institution éducative, du primaire au secondaire sans tenir compte de l'âge de l'apprenant, de son sexe, de ses centres d'intérêt, de ses préoccupations réelles dans le corps social.

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

Les critères qui président à la sélection de ces auteurs sont difficilement identifiables et laissent le soin à l'enseignant de deviner les intentions des auteurs du manuel. Le tableau que nous dégagons à partir du manuel présente la liste des auteurs retenus à l'E/A constituée d'auteurs français et d'auteurs étrangers d'expression française ou traduits, sans toutefois, les faire connaître à l'apprenant par des notes biographiques préalables.

Manuel de 1<sup>ère</sup>as Lettres, édition 2005/2006

Auteurs français	Auteurs étrangers au FLE
La Fontaine (1621-1695)	Dino Buzzati (1906-1972)
Jules Michelet (1798-1874)	Ernest Hemingway (1899-1961)
Honoré de Balzac (1799-1850)	Gabriel Garcia Marquez (1928)
Victor Hugo (1802-1885)	Isaac Asimov (1920)
Prosper Mérimée (1803-1870)	
Charles Baudelaire (1821-1867)	
Gustave Flaubert (1821-1880)	
Jules Verne (1828-1905)	
Emile Zola (1840-1902)	
Pierre Loti (1850-1923)	
Guy de Maupassant (1850-1893)	
Jules Renard (1864-1910)	
Jaques Prévert (1900-1977)	
Blaise Cendrars (1887-1961)	
Roger Caillois (1913-1978)	
Albert Camus (1913-1960)	

Comme nous pouvons le remarquer, les critères qui ont présidé à la sélection de ces auteurs, comme support à l'enseignement linguistique, ne semblent pas transparaître dans leur traitement méthodologique : des textes d'auteurs assez nombreux et

variés, mais laissent peu de possibilité à l'élève de comprendre leur principe de fonctionnement et leur chronologie tout au long du manuel.

Le nombre et la variété des auteurs sont des éléments essentiels pour le choix du corpus d'un manuel, puisqu'ils participent au goût et au plaisir de lire de l'élève. Toutefois pour que celui-ci puisse acquérir une vision pluriculturelle des auteurs retenus et surtout en saisir les techniques d'écriture de fonctionnement, cette variété doit être organisée autour de fils conducteurs dont les plus clairs pour l'élève seront la présentation des auteurs de textes retenus par des notes biographiques servant de véritables éléments para textuels permettant à l'apprenant de les exploiter et à partir desquels il peut émettre, par anticipation, des hypothèses de sens.

Toute lecture est un questionnement de texte écrit par un auteur, c'est-à-dire une construction active de sens que fait un lecteur, à partir d'indices épars, en fonction de ce qu'il cherche dans un texte pour répondre à un objectif inscrit dans sa grille de lecture. Comparativement à l'ancien manuel où il est question exclusivement d'auteurs littéraires français du 19<sup>ème</sup> et du 20<sup>ème</sup> siècle, le nouveau manuel de la réforme s'inscrit dans un effort d'authenticité conformément aux instructions : la presse écrite sous toutes ses formes, quotidien, hebdomadaires, magazine, revue, fait son apparition dans la conception scolaire.

La liste des auteurs littéraires français du manuel antérieur est revue à la baisse : beaucoup d'auteurs, comme nous l'avons souligné, ont fait l'objet d'élimination dans ce nouveau manuel à l'exemple de "A. Daudet, Stendhal, J. Vallès, A. Allais, G. Sand, A. France, G. Courteline, Chateaubriand, H. Bosco, J.M. Le Clézio, A. Fournier, A. Saint Exupéry, M. Pagnol, E. Triolet, P. Boule, J. Giono, J.P Sartre, H. Troyat, P. Eluard. En revanche, certains auteurs retenus dans le manuel antérieur sont reconduits dans ce nouveau manuel et semblent faire partie de cet effort d'authenticité tels "V. Hugo, E. Zola, J. Verne, G. Flaubert, H. Balzac, A. Camus, J. Prévert". Les auteurs du nouveau manuel ne donnent aucune justification quant à

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

la reconduction de ces auteurs littéraires à partir de l'ancien ouvrage. La reconduction de ces mêmes auteurs est arbitraire et ne justifie pas une conformité à des critères pédagogiques clairement définis. J.M Le Clézio, pour ne citer que lui, cet écrivain français, une des figures les plus importantes du paysage littéraire français contemporain manifestant le désir de traduire dans ses romans la diversité du vivant dans ses expressions de la vie de tous les jours et celles qui s'opposent aux usages du corps social en général, en multipliant les recherches d'écriture et brille par son talent, ne figure pas dans cet ouvrage. Cette éviction ne nous semble pas justifiée par une visée pédagogique.

Nous supposons, pour notre part, que les critères présidant à la sélection des auteurs de textes n'explicitent pas clairement leur présence dans ce manuel. De même, les auteurs algériens d'expression française, habituellement abondants dans les manuels scolaires algériens depuis l'indépendance, brillent par leur absence dans ce nouveau manuel où il n'est retenu que M. Feraoun (page 79) représentant la culture nationale. Pourtant, certains auteurs sont choisis parce qu'ils symbolisent la mémoire d'un peuple et l'identité nationale. Ainsi, on peut dire que les textes d'auteurs algériens d'expression française sont le lieu de création d'une mémoire collective. Ce tableau comparatif entre les deux manuels montre clairement la timide présence d'auteurs algériens écrivant en français dans l'ouvrage antérieur à la réforme et l'absence quasi-totale de ces mêmes écrivains dans le produit de la réforme.

Manuel 1 <sup>ère</sup> as, édition 1998/1999	Manuel 1 <sup>ère</sup> as, édition 2005/2006
M. Feraoun, A. Djebbar, F. Amrouche,	M. Feraoun

Cette élimination consciente ou non, des auteurs algériens d'expression française au profit d'auteurs étrangers francophones vient indubitablement rétrécir le champ de la représentation de la culture nationale et simultanément générer des déséquilibres

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

pédagogiques dans le choix de la variété des auteurs. Il est tout à fait clair que cette présence infime d'auteurs algériens dans le nouveau manuel de la réforme ne semble pas traduire un souci pédagogique venant apporter des correctifs dans un projet pédagogique. Cette présence timide d'auteurs algériens d'expression française réduit manifestement les opportunités de rencontre de la culture nationale dans laquelle l'apprenant se reconnaît en tant que membre d'une communauté nationale et, en même temps, constitue un adjuvant dont il se sert pour consolider les assises de son appartenance culturelle.

Observons maintenant de plus près, cette liste d'auteurs français des deux manuels qui semble, de prime abord, reconduire et éliminer certains d'entre eux, sans pour autant daigner laisser entendre que ce choix obéit à des considérations pédagogiques qui a sa raison d'être. Cependant, ce choix d'auteurs dans les deux ouvrages ne facilite pas à l'usager les voies d'accès à la découverte des critères légitimant cette liste.

Manuel 1 <sup>ère</sup> as édition 1998/1999	Manuel 1 <sup>ère</sup> as édition 2005/2006
V. Hugo, G. Maupassant J.M Le Clézio, A. Daudet J. La Fontaine, C. Perrault La Bruyère, Benoitte et Flora Groult E. Triolet, F. Mauriac	V. Hugo, Guy de Maupassant, J. Verne, G. Flaubert, H. Balzac, A. Camus, E. Zola, La Fontaine, J. Prévert, Jules Michelet, P. Mérimée, Charles Baudelaire, Pierre Loti, Jules Renard, Jaques Prévert, Blaise Cendrars, Roger Caillois, Albert Camus.

Comme nous pouvons manifestement le remarquer, les auteurs de ce nouveau manuel ne semblent pas s'inscrire dans l'inédit. Les mêmes auteurs sont, à des degrés moindres, reconduits à l'exemple de V. Hugo, Guy de Maupassant, La Fontaine, A. Camus (Manuel, édition 1997/1998) ...qui sont connus pratiquement

de tous les enseignants, de tous les élèves, ainsi que de certains parents ! La sélection de ces auteurs trouve sa justification dans leur présence continue dans les ouvrages scolaires depuis l'indépendance.

En revanche, certains auteurs font leur apparition pour la première fois dans ce manuel et ne sont pas du tout connus du public scolaire. Vraisemblablement pour plus d'authenticité, les auteurs du manuel en usage ont eu recours à des auteurs journalistes où nous retrouvons : Yves Agnès journaliste spécialiste dans la communication et directeur du centre de formation et de perfectionnement des journalistes, Jean Michel Croissandeau, rédacteur en chef du "Monde de l'éducation" pendant dix ans, Dominique Mataillet, journaliste à Jeune Afrique l'Intelligent, M. Brough, E. Ponti, journalistes à Afrique Magazine, Denis Demonpion, journaliste à Le Point... Ces auteurs journalistes qui ne sont pas du tout connus en milieu scolaire algérien, n'ont pas fait l'objet de présentation par les auteurs du manuel faisant comme si l'apprenant est habitué à être en contact avec ce type de presse. Ce qui laisse supposer que le processus motivationnel fait l'objet de temps à autre d'omission certainement inconsciente.

C'est pourquoi, un support para textuel est vivement recommandé permettant à l'apprenant d'avoir des informations anticipées sur l'auteur, sur le journal et sur son article. En effet, les ouvrages cités ne sont pas facilement accessibles et posent le problème de leur indisponibilité dans les bibliothèques scolaires ou locales ainsi que leur actualisation au moment du choix par les auteurs du manuel.

### **5.7.4.3 Le manuel de 2<sup>ème</sup>as, édition 1999/2000**

Le choix des auteurs de textes de ce manuel semble s'inscrire dans une option répondant aux exigences linguistiques des années quatre vingt dix. Ce qui signifie explicitement que c'est le type de texte de support à l'E/A qui impose le choix pour tel ou tel auteur. L'éviction du texte littéraire du champ de l'E/A a entraîné celle des auteurs romanciers, très nombreux dans le manuel antérieur. Les attentes

pédagogiques semblent distantes de celles du manuel des années quatre vingt où le discours littéraire prédominait. Ce manuel vient traduire les nouvelles orientations du discours officiel des années quatre vingt dix privilégiant la thématique scientifique au détriment du processus communicatif à des fins d'acquisition d'une langue étrangère ouvrant l'accès au savoir scientifique et technique. Les auteurs du programme de l'époque sont suffisamment explicites à ce sujet : *'A la fin du cycle secondaire, l'élève doit avoir une maîtrise de la langue suffisante pour lui permettre d'accéder à une documentation diversifiée en langue française, d'utiliser le français dans des situations d'enseignement en prenant une part active à l'assimilation de l'information scientifique'* (Programme de l'enseignement secondaire, juin 1995 : 6).

La culture nationale semble céder la place à la culture scientifique et technique. Les cultures étrangères semblent discrètes et ne constituent pas un prétexte pour une approche interculturelle eu égard à leur neutralité culturelle. Les auteurs retenus dans cet ouvrage ne sont pas du tout connus du public scolaire. Certains d'entre eux sont proposés pour la première fois comme support à l'E/A. Il est clair que la dimension culturelle est neutralisée au profit de la langue de spécialité. En effet, les auteurs retenus dans cet ouvrage sont choisis sur la base de leur production scientifique. "Le message culturel" ne semble pas faire partie des objectifs pédagogiques attendus de l'E/A. Il semble que ce qui importe, aux yeux des concepteurs de l'ouvrage, c'est le vocabulaire scientifique et technique qui permet à l'apprenant d'assimiler l'information scientifique et d'accéder à la documentation diversifiée conformément aux instructions officielles de l'époque privilégiant cette option. Les auteurs choisis ne semblent pas représenter leurs cultures nationales dans la mesure où les textes de support sont plutôt à caractère scientifique et technique et ne proposent pas un vocabulaire à forte charge culturelle exploitable dans la classe de langue. Ils s'alternent arbitrairement tout au long du manuel sans justifier explicitement un éventuel équilibre dans les nationalités choisies. Pour notre part, nous disons que le manuel de cette édition, en usage dans les années quatre vingt dix, propose des activités pédagogiques visant exclusivement des

objectifs pédagogiques fonctionnels évacuant de leur champ la substance culturelle et la vision interculturelle.

La description scolaire demeure confinée dans un espace visiblement linguistique et ne favorise pas les représentations des sociétés étrangères basées essentiellement sur de nouvelles perceptions susceptibles de remettre en question une stéréotypie déjà existante. Par conséquent, la question ‘comment le manuel représente la société de l'apprenant et les sociétés étrangères retenues dans la description scolaire’ reste sans réponses. Comme nous pouvons le constater, les auteurs de textes retenus ne sont pas accompagnés d'indications biographiques permettant à l'apprenant d'émettre des hypothèses de sens à partir des éléments para textuels, avant de se frotter physiquement au le texte.

Présenter l'auteur d'un texte au public scolaire, c'est l'aider à situer cet auteur dans un temps, dans un espace, dans une société étrangère et dans un contexte culturel d'une manière générale. L'anonymat des auteurs choisis pose manifestement le problème pour une meilleure compréhension en profondeur du texte. L'option pour des auteurs de textes connus sur la scène scolaire est souhaitable. S'ils sont retenus pour la première fois, il est recommandé qu'ils soient accompagnés d'indications biographiques permettant à l'apprenant d'émettre des hypothèses de sens en anticipant sur le contenu de support à l'E/A. Le tableau que nous dégageons présente le choix des auteurs de textes retenus dans ce manuel de 2<sup>ème</sup>as pour l'année scolaire 1999/2000. Comme nous le remarquons aisément, les auteurs choisis ne semblent pas se conformer à un critère pédagogique clairement défini.

La sélection paraît, à première vue, disparate et arbitraire et ne tient pas compte du pré requis antérieur de l'élève car elle ne tient pas compte du choix d'auteurs abordés en 1<sup>ère</sup>as de la même époque. Les auteurs retenus ne sont pas connus du public scolaire et ne sont pas accompagnées d'indications bibliographiques susceptibles de permettre à l'apprenant de mieux les connaître.

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

Les auteurs algériens d'expression française, habituellement présents dans tous les manuels scolaires depuis l'indépendance, sont absents dans cet ouvrage à l'exception de M. Dib retenu timidement dans un texte. Ce qui implique que l'apprenant ne retrouve pas les mêmes repères habituels pour consolider davantage sa culture nationale. De même, la présence des auteurs étrangers semble anarchique et n'obéit pas à des critères pédagogiques qui traduisent des objectifs culturels dans l'E/A tout au long de ce manuel.

Les auteurs choisis semblent liés plutôt au discours de support à l'enseignement linguistique évacuant de son champ toute considération extralinguistique. C'est sans doute la raison pour laquelle, le choix de ces auteurs de textes nous paraît disparate, anarchique et arbitraire. En effet, c'est le discours de support qui semble prendre le pas sur l'auteur de l'extrait.

Les auteurs choisis semblent accompagner une approche instrumentale et fonctionnelle de l'apprentissage linguistique sans plus. La dimension culturelle ne paraît pas encore avoir droit de cité. Ce tableau dégagé du manuel présente un choix d'auteurs lié, à première vue, à des objectifs pédagogiques illustrés dans une approche fonctionnelle de la langue permettant à l'apprenant d'embrasser un savoir scientifique et technique sans impliquer sa dimension culturelle.

Unité didactique	Les auteurs retenus	textes
Le reportage 6 textes	Zoubir Ferroukhi/Akhela Sari	1
	Josée Blanc La Pierre	1
	Nazim Hikmet	1
	Chérif Harbi	1
	APS	1
	Fernand Lot	1
Exposer (1) 6 textes	Bernard Colli et Lawandowski	1
	Pierre Rossion	1
	Courrier de l'Unesco	2
	Yves Lacoste/Paul Emile V.	1/1

## Description et analyse des potentialités culturelles

Exposer (2) 4 textes	L. Belhandouz J. Mouafeg Djilali Sari Toshio Sawada	1 1 1 1
Démontrer 5 textes	Livre de physique Bordas Claude Bernard Agatha Christie Ionesco C. Bartoli	1 1 1 1 1
Argumenter : Défendre une thèse 5 textes	Robert Sabatier Jaques Roumain Bertolt Brecht JML Le bond	1 2 1 1
argumenter : Le pour et le contre 6 textes	P. Viasson-Ponte L. Schwartzberg Revue ‘‘Progrès et croissance’’ Albert Jacquard D. L. Le Prince Ringuet M. Dib/Dina Buzzati	1 1 1 1 1 1/1
Exhorter 8 textes	Amadou Mahtar M’bow Lucien Mathieu Courrier de l’Unesco Bertolt Brecht Luc Berimont M’ Banissa Santoura Maurice Careme	1 1 1 2 1 1 1
Prescrire 06 textes	J M Euel Michelle Evin A. Dumas Fils Tristan Tzara A. Elsa Henriquez J. Prévert	1 1 1 1 1 1

### 5.7.4.4 Le manuel de 2<sup>ème</sup> as, édition 2006/2007

Ce manuel, appelé communément ‘‘manuel de la réforme’’ dans le jargon scolaire, vient mettre fin à toute une génération de manuels qui l’a précédé. Il s’inscrit dans une optique de changement caractérisé essentiellement par un contexte très particulier où émerge un phénomène inédit transformant notre planète en un petit

village dans lequel tout le monde cohabite, sans référence à une frontière terrestre. L'équipe d'auteurs de cet ouvrage dispose de directives institutionnelles qui lui servent de référence dans le choix des supports à l'E/A. Conformément au discours officiel, ce manuel est partie intégrante de la réforme du système éducatif. Il doit traduire dans la lettre et dans l'esprit le changement opéré à l'endroit de l'enseignement du FLE dans l'espace scolaire algérien dans tous ses paliers.

En premier lieu, le choix des auteurs doit refléter cette option réformatrice de l'enseignement du FLE et doit également marquer une rupture significative avec le manuel antérieur tant sur la forme que sur le fond. Grâce à ce tableau dans lequel nous rassemblons tous les auteurs choisis dans ce manuel en usage, nous saurons si ce critère de sélection appuie effectivement ce changement.

Dans une page intitulée "aux utilisateurs", les auteurs de ce manuel préviennent, dès le départ, qu'il s'agit d'un *"ensemble d'activités qui se déroule dans des séquences d'apprentissage intégrées dans des projets didactiques dont la thématique vise les savoirs civilisationnels. Elle se justifie par le fait que "l'apprenant est invité à une réflexion sur les problèmes de la citoyenneté et des mutations que nous réserve le monde de demain"* (Manuel de 2<sup>ème</sup> as, édition 2006/2007, p.4).

Si nous nous référons aux concepts utilisés dans cet avant-propos de ce manuel *"savoirs civilisationnels", "citoyenneté", "mutations", "le monde de demain"* (Manuel, p.4), tout porte à penser que les concepteurs de l'ouvrage manifestent le désir de s'inscrire dans une optique d'ouverture et d'anticipation sur l'avenir. Ce qui implique que les auteurs de textes retenus traduisent manifestement cette ouverture de l'apprenant sur ce monde en mutation. Voici la liste des auteurs retenus :

## Description et analyse des potentialités culturelles

Intentions communicatives	Auteurs retenus	Textes
Exposer pour présenter un fait	Manuel de biologie/Hatier/5 <sup>ème</sup>	1
	Manuel de biologie/Bordas/5 <sup>ème</sup>	3
	C. Patin et J.C Boisson/1971	1
	Albert Jacquard	3
	Le Courrier de l'Unesco	1
Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer	Aide en Action	1
	A.Benfodda / association Santé	1
	Eloge de la vie bédouine	1
	Mike Robinson / Le Courrier de l'Unesco	1
	Albert Jacquard	1
	F. Edelman / Le Monde	1
	Le Courrier de l'Unesco	2
Ch. Laurent / Le courrier de l'Unesco	1	
Relater pour informer et agir sur le destinataire	M. Réda Brixi / Carnet de voyage	1
	Eugène Fromentin / Carnet de voyage	1
	Tahar Djaout	1
	Mouloud Feraoun	1
	Kit Read	1
	Michel Jeury	1
	Pierre Van de Ginte	1
	Jean Tardieu/Théâtre de chambre	1
	Eugène Ionesco/Théâtre V	1
Carlo Collodi	1	

A première vue, le choix des auteurs de textes ne semble pas traduire cette ouverture de l'apprenant sur le monde qui l'entoure. Il ne s'inscrit pas dans une perspective interculturelle contraignant l'apprenant à user de ses représentations pour comprendre les principes de fonctionnement de ce monde inédit. En effet, cette nouvelle vision de ce "monde inédit" illustré dans un petit village ne transparait

pas dans le choix d'auteurs que propose cette équipe chargée de concevoir un manuel scolaire. Certains auteurs sont reconduits à partir du manuel antérieur tels "Le courrier de 'l'Unesco", Albert Jacquard, M. Feraoun.

D'autres posent le problème de leur actualisation avec le contexte qui prévaut en ce moment, à l'exemple de C. Patin et J.C Boisson dont le texte de support date de 1971 ! De même, L'Emir Abdelkader avec son poème "Eloge de la vie bédouine" figurait déjà dans certains manuels de l'enseignement primaire. Nous remarquons également que l'éviction du littéraire a entraîné celle des grands romanciers français connus pourtant du public scolaire algérien. Comme le manuel antérieur, le nombre d'auteurs algériens d'expression française est revu à la baisse dans ce nouvel ouvrage comparativement aux manuels précédents d'une manière générale. La dimension culturelle/interculturelle n'est pas mise en relief dans ce choix d'auteurs de textes. Les charges culturelles sont neutralisées au profit de l'apprentissage linguistique, à l'exemple de "Manuel de biologie" qui compte à lui seul quatre textes, "Le Courrier de l'Unesco", qui en compte le même nombre...

En somme, le choix des auteurs de textes ne s'inscrit pas dans l'inédit pour prendre en charge cette réforme de l'enseignement du FLE visant essentiellement l'ouverture de l'apprenant et l'inter culturalité. Ce même choix n'assure pas la continuité avec le choix d'auteurs du manuel de 1<sup>ère</sup>as. La presse écrite, sous toutes ses formes, représentée par ses auteurs journalistes, est la grande absente de ce manuel ! Cette sélection d'auteurs n'illustre pas les centres d'intérêt de l'adolescent. Il est souhaitable que les concepteurs de manuels de tout le cycle secondaire s'inscrivent dans un même projet didactique qui assure la continuité dans les trois niveaux, en veillant à mettre en relief la dimension culturelle/interculturelle dans l'E/A. A travers ce choix d'auteurs, le manuel ne semble pas proposer des pistes d'exploitation quant aux cultures étrangères présentes dans cet ouvrage. Nous ne pouvons pas prétendre à une ouverture de l'apprenant dans cette atmosphère de mondialisation si le manuel n'offre pas la possibilité de s'ouvrir sur d'autres

horizons culturels dans son ensemble. Par conséquent, encore une fois, “comment traiter le vocabulaire à charge culturelle” demeure sans réponses, de la même manière que le manuel d’avant la réforme.

### **5.7.4.5 Le manuel de 3<sup>ème</sup>as, édition 2004/2005.**

Les auteurs de textes retenus comme support à l’E/A sont présentés dans le sommaire de ce manuel. C’est le seul manuel, faut-il le souligner, qui présente à l’apprenant la liste des auteurs retenus avant de faire une plongée dans le texte. Cette configuration du manuel permet à l’apprenant de procéder à un balisage documentaire et en même temps de le contraindre à se limiter aux productions écrites de ces auteurs. Manifestement, le choix des auteurs retenus semble tributaire du discours de support à l’E/A. L’éviction du discours littéraire dans tous les manuels de la réforme est manifeste. L’absence des grands romanciers français ainsi que les auteurs étrangers de la littérature francophone est fortement ressentie dans la description scolaire des manuels de la réforme.

Ce qui signifie explicitement que la dimension culturelle/interculturelle est encore, une fois, minorée au profit de la langue qui reste discrètement prioritaire dans toute la conception scolaire, du moins dans les manuels que nous interrogeons par rapport à cette dimension. Les grands romanciers algériens d’expression française représentant la culture nationale, c’est-à-dire celle de l’apprenant, ne sont pas présents dans cet ouvrage. Les grands auteurs arabes subissent le même traitement. Ce qui signifie que, dès le départ, le choix d’auteurs de support rétrécit les horizons culturels de l’apprenant et pose visiblement le problème des équilibres culturels dans l’ouvrage. Dans ce cas, comment peut-on parler de compétence culturelle de l’apprenant si le support à l’E/A ne le permet pas ou ne sollicite pas ce compartiment de la communication ? La dimension culturelle/interculturelle doit transparaître dans le choix même des auteurs. Ce qui permet à l’enseignant de l’exploiter en même temps que la langue. C’est pourquoi, si nous visons un enseignement linguistique et culturel à la fois, nous devons nous intéresser

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

d'avantage aux "auteurs à charge culturelle" comme le vocabulaire dont la charge est manifeste. Maintenant, c'est le choix neutralise, dès le départ, toute charge culturelle, il ne reste que la langue pour accéder au sens. Ce qui implique qu'une partie des voies d'accès au sens est tronquée à l'insu de l'apprenant qui ne réussit toujours pas à identifier le signe culturel et à procéder à sa jonction avec la langue. Voici la liste d'auteurs retenus comme support à l'E/A du FLE dans ce manuel de 3<sup>ème</sup> année secondaire pour l'année scolaire 2004/2005.

Intentions communicatives	Auteurs choisis
Argumenter pour et contre	Jean Rouaud Jean Christophe Da Silva Mohamed Dib Bernard Pivot
Exhorter	ANEP Chérif Rahmani Lauréats du prix Nobel de la paix Maamar Chabni Federico Mayor
Exposer	Le Nouveau Mémo Larousse Réda Cadi Louis Jean Calvet FNUAP (Fonds des Nations Unies pour la Population)
Raconter/ Décrire	Mohamed Dib Andrée Chédid

Comme nous pouvons le constater, la liste des auteurs de textes de support à l'E/A n'est pas constituée d'auteurs connus du public scolaire. Cette sélection pose certainement le problème de la motivation d'une part et celui d'une présence sporadique et circonstanciée d'autre part à l'exemple de Jean Rouaud (Manuel,

p.10) Chérif Rahmani (Manuel, p.47), Louis Jean Calvet (Manuel, p.93) pour lesquels le manuel ne prévoit pas de prolongement extrascolaire. Ce sont des auteurs qui sont proposés pour la première fois dans un manuel scolaire algérien, sans pour autant qu'ils soient suivis d'un aperçu biographique aidant l'apprenant à émettre des hypothèses préalables sur leurs productions écrites. Il est, par conséquent, souhaitable et vivement recommandé que les auteurs de textes ainsi que leurs productions écrites soient choisis à des fins de consommation sociale plutôt qu'à des fins exclusivement scolaires.

Il s'avère que la plupart des auteurs retenus sont confinés dans le seul espace scolaire et ne permettent pas à l'apprenant de les rencontrer dans d'autres espaces extrascolaires. Ce qui signifie que l'univers scolaire demeure encore clos à d'éventuels transferts à des espaces extrascolaires. Et par conséquent, l'approche par compétences ne trouve pas l'appui approprié.

Ce qui signifie explicitement que la dimension culturelle/interculturelle n'est pas prise en compte dans ce projet pédagogique et ne semble pas constituer un souci pédagogique de la part de ses concepteurs. En effet, le discours didactique de support à l'E/A est orienté vers la langue en tant que normes grammaticales d'emploi plutôt qu'un outil de communication sociale permettant à l'apprenant de s'impliquer dans des échanges interculturels.

### **5.7.4.6 Le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup> as, édition 2007/2008**

Voici le tableau qui présente tous les auteurs retenus à l'E/A dans ce manuel de 3<sup>ème</sup> as, édition 2007/2008, en usage, aujourd'hui, dans les classes de langue.

## Description et analyse des potentialités culturelles

Intentions communicatives	Auteurs choisis	pages
Exposer des faits et manifester son esprit critique	L'Internaute Magazine	10, 11
	Site Internet el-mouradia.dz	12
	Dominique Sourdel/1980	18,20,
	Mahfoud Kadache	43
	Didier Daenincks	28
	M.Yousfi/1983	30, 48
	Salem Boubakeur	33
	Kateb Yacine	39
	Réda Malek	46
K. Taleb Ibrahim	51	
Dialoguer pour confronter des points de vue	Catherine Vincent	66
	Mohamed Dib	68
	Tahar Ben Jelloun	73, 74
	JC Membre/site Internet APN	78
	P. Viansson Ponte L. Schwartzberg.	80
	Paul Valéry	90
	Jean Jaques Rousseau	93, 100
	Guy de Maupassant	96
	Voltaire	101
	Jorg Roheder et Joachim Hirzel	104, 108
	Adam L. Penenberg et Mother Jones	109
A.Keen/Courrier International	110	
Katie Hafner/Courrier International	110	

## Description et analyse des potentialités culturelles

Argumenter pour faire réagir	Secours Populaire Algérien	127
	Jean Rostand	130
	Amadou Mahtar M'Bow/Unesco	132
	L'Abbé Pierre/Radio Luxembourg	139
	Journal L'Humanité/31/10/2000	143
	Dr Jean François Delfraissy	147
	Slimane Benaïssa	151
Rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur	N. Gogol	170
	Guy de Maupassant	173
	Guy de Maupassant	175
	Guy de Maupassant	178
	Guy de Maupassant	182
	Guy de Maupassant	185
	Guy de Maupassant	186
	Alessandro Barico	189
Rédiger une nouvelle...	Théophile Gautier	191
	Dino Buzzati	202
	Guy de Maupassant	210

Contrairement au manuel antérieur qui a vu l'éviction des auteurs algériens d'expression française des objets d'étude, ce nouvel ouvrage semble favoriser une présence importante de ces auteurs nationaux que nous retrouvons dans les premières pages. Cette nouvelle équipe tente, à première vue, de prendre ses distances avec celle qui l'a précédée. Le choix effectué à l'endroit des auteurs de textes retenus pour l'E/A en fait certainement partie. En effet, nous assistons à un grand nombre d'auteurs algériens retenus sur la base de leurs productions écrites qui remontent à l'ère coloniale. Les concepteurs de l'ouvrage semblent mettre l'accent sur la culture nationale de l'apprenant en l'invitant à jeter un regard rétrospectif sur un passé colonial repris par des auteurs qu'il ne connaît certainement pas. Cette équipe a choisi pour l'apprenant des auteurs algériens qui parlent de l'Algérie à un

moment donné de son histoire, indubitablement pour donner plus de force, plus d'intensité, plus d'émotions et de sentiments à des valeurs patriotiques nationales, à l'exemple de Mahfoud Kaddache (Manuel, p.18, 20, 36), M. Yousfi (Manuel, 30, 48), Salem Boubakeur (Manuel, p.33), Réda Malek (Manuel, p.46), K. Taleb Ibrahimi (Manuel, p.51).

Un auteur étranger parlant de l'Algérie pendant cette période coloniale n'aura pas visiblement la même emprise sur l'apprenant, même s'il est un fervent défenseur de l'Algérie indépendante. C'est sans doute la raison pour laquelle cette équipe préfère faire parler des Algériens, témoins d'une histoire, à cette génération montante qui sera les hommes de demain. Cependant, les auteurs de cet ouvrage se servent d'un auteur étranger, en l'occurrence Dominique Sourdel (Manuel, p.14), pour parler des Arabes et de l'Islam. Cette fois-ci, ce sont des valeurs arabo-musulmanes qui sont mises en relief. En effet, l'auteur d'une production écrite est une biographie, un espace, un temps, un mode de vie, une façon d'agir, une vision du monde qui peut influencer sur le regard de l'apprenant. C'est un ensemble de représentations que l'apprenant consolide au fur et à mesure, d'abord dans les disciplines qui traitent de cette dimension telles l'histoire, la géographie, l'éducation civique, ensuite dans les langues étrangères et en particulier en FLE. Ce qui signifie implicitement que le choix des auteurs retenus valorise les valeurs patriotiques jugées prioritaires par cette équipe de concepteurs.

L'entrée de l'E/A par ce choix d'auteurs montre une valorisation de la culture nationale de l'apprenant. D'autres auteurs maghrébins reviennent dans d'autres projets pour parler d'autres thèmes, dans un autre contexte, à l'exemple de Tahar Benjelloun, écrivain marocain (Manuel, p.73, 74). Certains auteurs sont, tout de même, reconduits à partir du manuel antérieur comme par exemple, Jean Rostand (Manuel, p.130), Mohamed Dib (Manuel, p.68), P. Viasson-Ponte L. Schwartzberg sont deux auteurs reconduits à partir du manuel de 2<sup>ème</sup> as, édition

1999/2000. Courrier International (Manuel, p.109) fait également partie de la liste des auteurs reconduits des manuels antérieurs.

Cette reconduction d'auteurs de textes à partir des manuels antérieurs pose manifestement le problème de la concrétisation de la réforme du FLE dans les ouvrages scolaires. Il est tout à fait clair que toute conception qui se veut réformatrice s'inspire naturellement de l'inédit et rompt avec ce qui existe sur le terrain. En outre, le choix de certains auteurs comme support à l'E/A, qui date d'une époque plus ou moins lointaine pose manifestement le problème de l'actualisation des informations pour une vision à mettre à jour continuellement, à l'exemple de D. Sourdel/1980, J.Rostand/1967, A. Mahtar M'Bow/1984 qui projettent l'apprenant dans un passé très lointain. Il est souhaitable que le choix d'auteurs de productions écrites soit d'actualité pour permettre à l'apprenant de réduire le fossé qui le sépare du canal informatif et l'aider à se souscrire à une vision prospective. Les auteurs de manuels se doivent de se souscrire à une telle vision pour permettre à l'apprenant de *'se mettre en projet'* (De Ketele, 1986 : 179) et de s'y adapter sans difficulté.

Comme nous pouvons le constater à partir de ce tableau qui réunit tous les auteurs de textes retenus comme support à l'E/A, le choix ne semble pas traduire la réforme du FLE qui a fait couler beaucoup d'encre. Les charges culturelles sont réduites et ne se prêtent pas à une approche interculturelle. A travers le choix des auteurs de textes, le manuel représente la société de l'apprenant dans un contexte colonial et ne compense pas cette représentation à l'heure où le pays se libère du joug colonial.

Les grandes réalisations de l'Algérie indépendante tant économiques que culturelles qui sont absentes des objets d'étude, compensent des représentations orientées sur une période coloniale. *'Comment le manuel représente-t-il les autres sociétés'* reste sans réponses dans la mesure où le vocabulaire à charge culturelle est neutralisé au profit de la langue.

### 5.7.5 Le choix des thèmes à l'E/A dans les manuels du cycle secondaire

#### Introduction

Le manuel scolaire possède différentes fonctions dont la principale selon *Verdelhan (2002 : 37)* est de présenter, dans une forme condensée des connaissances et des activités d'une manière susceptible de favoriser leur apprentissage par les élèves.

En transmettant des savoirs, les manuels scolaires proposent des images culturelles des sociétés retenues. Ils peuvent véhiculer des représentations stéréotypées qui peuvent être à l'origine des malentendus. S'ils contiennent des stéréotypes, les élèves ne sauront pas "séparer le bon grain de l'ivraie" et prendront tout, en même temps. C'est pourquoi, les manuels, plus que tous les livres, doivent être exempts de toutes représentations erronées ou susceptibles de les induire en erreur. La conception de la connaissance et de la culture dans un manuel revêt une importance considérable en matière de pluridisciplinarité de formation du citoyen et de la personnalité. Le mode de pensée que l'on veut implicitement véhiculer transparaît souvent dans les activités pédagogiques de support à l'E/A.

Les auteurs de manuel optent toujours pour un mode de pensée implicite qui se laisse combiner avec d'autres. Ainsi, par exemple, si on privilégie la pensée logique, on laisse des brèches au rationalisme, au symbolisme, à la pensée intuitive, à la dialectique ou encore au dogmatisme. Bien entendu, l'apprenant adopte le mode de pensée conçu dans le manuel consciemment ou non, sans qu'il sache qu'il obéit à un principe de fonctionnement de la pensée, comme l'enfant qui apprend à parler sans avoir de connaissances préalables sur le langage humain articulé. Si les thèmes au programme ont pour vocation de former le citoyen, d'autres ne sont pas dénués d'intérêt à ce sujet et peuvent être traités dans cette optique. Tous les thèmes dominants ou sous-jacents à l'E/A apportent une quantité d'informations, d'explications et de commentaires qui sont nécessaires à l'approfondissement de la discipline enseignée et à la formation de l'apprenant. C'est pourquoi leur choix est déterminant dans une classe de langue.

En adoptant l'approche thématique, les auteurs de manuels sélectionnent, en général, des faits sociaux considérés comme pertinents et les présentent en classe. Les thèmes sont choisis en fonction de la progression des leçons de la méthode comme l'éducation à la citoyenneté, l'environnement, la sécurité, les loisirs... En lui proposant des thèmes proches de son environnement immédiat et de ses centres d'intérêt, et en prenant en compte les exigences de sa réalité culturelle, on libère chez l'apprenant l'énergie motivationnelle nécessaire pour une implication personnelle dans son propre apprentissage. Il est, par conséquent, souhaitable que les thèmes choisis s'inscrivent dans une optique de motivation. Les thèmes choisis doivent susciter des attitudes sociales et morales favorables à la vie collective et aux relations interpersonnelles, ainsi que contribuer à développer l'appréciation des valeurs sociales, morales et esthétiques. Dès lors, on peut convenir avec *'Brugel et Cromer (2005, 10) qu'ils participent non seulement à l'éducation, mais aussi à la socialisation''*.

La sélection thématique doit tenir compte du fait que les intérêts de l'apprenant sont variés, et comme les aptitudes, diffèrent en fonction des facteurs, tels que l'âge, le statut social, les caractéristiques psychoaffectives face au sentiment, à l'émotion et à la passion. Tous les adolescents ne réagissent pas de la même manière devant les charges affectives. L'apprentissage est facilité lorsque l'élève trouve dans le manuel des thèmes qui suscitent ses intérêts, non seulement d'ordre personnel mais également comme membre d'un cercle particulier sportif, artistique, musical...etc.

Une présentation claire et précise des thèmes peut jouer un rôle important pour susciter les intérêts des élèves. Par ailleurs, l'élève doit pouvoir retrouver dans la présentation des thèmes de support des situations qui lui sont familières ou des exemples tirés de son environnement. C'est toujours le manuel qui permet à l'apprenant de déclencher son processus perceptuel en mettant à sa disposition un ensemble de représentations sociales venant décrire une société dans son fonctionnement culturel. C'est toujours par le biais des thèmes retenus que le manuel choisit la manière dont il représente la société et les autres sociétés, qui par leur seule présence dans l'ouvrage, constitue une orientation du regard de

l'apprenant et une opportunité de contact avec ces sociétés étrangères à travers une exploitation d'un texte de lecture. Le choix des thèmes consistant à travailler sur la prise de conscience des comportements et sur les malentendus qu'ils peuvent provoquer chez l'Autre, relève d'une approche pédagogique différente de celle couramment pratiquée pour transférer des connaissances. Il ne s'agit plus d'enseigner des concepts et d'en contrôler des acquis, il s'agit de donner les moyens à un apprenant, par la libre expression, de prendre conscience de ses actes et de ce que ces actes provoquent chez l'Autre dans les échanges authentiques.

Le thème choisi est implicitement un espace de représentations sociales où parler des charges affectives qui relèvent souvent du tabou aident l'apprenant à prendre conscience des non-dits, à les analyser, à les réajuster, et permettent d'apprendre à réfléchir pour choisir librement les valeurs et les règles de conduite. Il convient de faire explicitement la part des choses entre la morale qui nous prescrit ce qui est vertueux ou vicieux, à partir d'une fable, d'un conte, par exemple, de l'éducation qui se construit à partir d'une réflexion sur des valeurs, c'est-à-dire, partir de ce qui donne du sens à l'existence humaine. Sensibiliser l'élève à la pauvreté d'autrui à des fins de compassion relève de la morale, mais l'exhorter à s'inscrire dans un projet de société pour développer en lui des valeurs de solidarité et le désir de s'appropriier librement ces valeurs est de l'ordre de l'éducation.

En abordant un thème, les enseignants jouent un rôle important dans l'orientation des connaissances, des attitudes et des comportements de l'apprenant. Dans ce rôle important, les attitudes que peuvent adopter les enseignants de FLE afin d'atteindre les objectifs pédagogiques de la leçon, sans l'assimiler à une leçon d'histoire, de géographie ou d'éducation civique du pays abordé, sans perturber l'apprenant dans des faits culturels épars, sont fondamentalement déterminantes. Dans ce rôle important, les thèmes à fortes connotations culturelles sont identifiés, exploités et analysés dans la classe de langue. C'est grâce aux attitudes de l'enseignant que les potentialités culturelles ne passent pas inaperçues.

Pour notre part, nous avons l'intime conviction que la sélection thématique de support à l'E/A dans un manuel scolaire constitue un critère pertinent pour l'identification de l'ouverture de l'apprenant sur l'altérité à partir de l'espace de l'école. Le choix des thèmes servant de prétexte à l'E/A doit être puisé d'une banque de données et s'inscrit dans une répartition globale impliquant tout le parcours scolaire de l'enseignement secondaire. Si les thèmes de support résultent d'un choix arbitraire et anarchique, les objectifs pédagogiques attendus seront logés manifestement, à la même enseigne.

Bien entendu, la qualité des sources d'information, celle des auteurs, appuyée par des éléments para textuels pertinents sont déterminantes dans une véritable prise en charge pédagogique. La recherche documentaire de l'enseignant doit lui permettre d'identifier les thèmes les plus sensibles, les plus pertinents qui s'inscrivent dans les préoccupations des adolescentes et des adolescents d'aujourd'hui. Ainsi, le vocabulaire à forte charge culturelle est vite localisé, exploité et analysé.

### **5.7.5.1 Le manuel de 1<sup>ère</sup>as, édition 1998/1999**

Le sommaire de ce manuel de 1<sup>ère</sup>as, édition 1998/1999 ne présente pas le menu thématique lié aux activités pédagogiques qu'on a l'habitude d'observer dans tous les ouvrages scolaires. Les auteurs de cet ouvrage se contentent de présenter les différentes rubriques des chapitres, les titres des textes retenus ainsi que leurs auteurs, sans toutefois préciser les intentions communicatives, les objets d'étude et les séquences de l'apprentissage. Les thèmes abordés ne sont donc identifiés que suite à un contact physique avec les textes servant de support à l'E/A. Nous reprenons dans ce tableau tous les textes de la rubrique "lire et comprendre" avec les thèmes qu'ils comportent à des fins d'analyse.

## Description et analyse des potentialités culturelles

Objet d'étude	Texte de support	Thème choisi
Chapitre I : L'organisation textuelle du récit	Le naufrage du Normandy Le bonheur L'énigme L'éléphant du sultan Le berger	Sauvetage en mer La vie à la campagne Le mystère La ruse Le mensonge
Chapitre II : Le narrateur ou la voix qui raconte	Printemps et autres saisons Pensions Vanilos L'homme à la cervelle d'or Histoire de ma vie	Souvenirs d'enfance Enquête policière Faits invraisemblables Souvenirs d'enfance
Chapitre III : La structure du récit	Le retour du père Le grand-père et le petit-fils Le plat brisé Hercule	La famille Maltraitance des parents Souvenirs d'enfance Le récit satirique
Chapitre IV : Le personnage dans le récit	La belle aux cheveux d'or Le prince à la massue Le message du ciel	Faits invraisemblable Faits invraisemblables Faits invraisemblables
Chapitre V : Le portrait	Giton Souvenir d'enfance Un peintre Mon amie	L'aisance matérielle La famille/la vie affective Le travail artistique L'amitié/la vie affective
Chapitre VI : La description	Rouen Promenade matinale Autoroute	La ville La campagne La destruction de la nature

A première vue, les thèmes de support à l'E/A ne font que suivre le seul discours narratif qui sert d'appui à l'enseignement linguistique. Les thèmes prédominants dans ce répertoire du manuel relèvent de la vie affective, et en particulier, de l'univers de l'enfant. Tous les textes de support semblent se rapporter, dans leur plus grande majorité, au thème de l'enfance. La voix qui raconte, tout au long du manuel, est, relativement, celle d'un enfant. Les textes choisis offrant des potentialités thématiques et invitant l'apprenant de 1<sup>ère</sup>as à les lire ne semblent pas pertinents pour ses préoccupations et ses centres d'intérêt d'adolescent.

Le regard de l'enfant semble peser de tout son poids tout au long de l'ouvrage. Les contes de fiction retenus '*le berger* (p. 8), *L'éléphant du sultan* (p. 8), *L'homme à la cervelle d'or* (p.41), *La belle aux cheveux d'or* (p.83), *Le prince à la massue* (p.84), *Le message du ciel* (p.85) se trouvent généralement dans les bibliothèques pour enfants, un espace réservé exclusivement aux enfants. Ce qui nous encourage à dire, par conséquent, que, souvent, lorsque l'apprenant n'éprouve pas le besoin de s'impliquer dans telle ou telle activité pédagogique, l'enseignant justifie le manque de réaction de l'apprenant par une compétence linguistique et communicative déficitaire, sans jamais remettre en question le type de support et le contenu thématique qui l'accompagne. Il convient de dire que nous ne pouvons pas intéresser un enfant en usant de moyens pour adolescents et inversement, nous ne pouvons pas attirer l'attention d'un adolescent avec des moyens réservés exclusivement aux enfants !

La sélection des thèmes ne semble pas se conformer à une grille d'analyse des besoins de l'apprenant à cet âge. Elle paraît se soumettre à la fonction discursive, en tant que support à l'E/A, annoncée par les auteurs dans la partie 'présentation du manuel'. Ce qui implique que tout le reste n'a aucune importance, pourvu qu'il ait un appui au discours narratif. Comme nous pouvons le noter, à la lumière de ce tableau, les thèmes retenus semblent balayer des espaces qui n'attirent plus l'apprenant des années 2000. En effet, c'est le thème de '*sauvetage en mer*' (p.6) qui entame l'apprentissage relatant un naufrage d'un bateau, instaurant, dès le départ,

une atmosphère de danger, de panique et de terreur, suivi d'une fable "le berger" (p.8) parlant d'un loup prédateur, en quête de proie qui s'inscrit dans la brutalité et la violence physique. Pourtant, les auteurs d'un manuel ont toute la latitude d'entamer l'E/A par des thèmes plus agréables et plus attrayants dans lesquels les adolescents des deux sexes se reconnaissent et s'impliquent. Les thèmes relatifs à la rentrée scolaire, à la fin des vacances, au travail extrascolaire, à la recherche documentaire sont plus appropriés en de telles circonstances, par exemple, aidant l'apprenant à reprendre une vie scolaire dans un climat favorable, après la rupture de l'été.

"La vie à la campagne" (p. 6) est un thème récurrent tout au long de l'ouvrage, souvent sous-jacent à tous les autres thèmes d'appui à l'E/A. Ce qui nous incite à dire que le milieu rural semble s'accréditer un espace important dans cet ouvrage et fait certainement partie des valeurs à défendre contre le fléau de l'exode rural que connaît le pays depuis l'indépendance. Le monde rural est regardé favorablement par les auteurs de ce manuel, comportant un décor naturel, paisible et attrayant.

"Le mystère" (p.7) est aussi un thème retenu, une seule fois, dans ce nouveau manuel précédant la grande réforme attendue du système éducatif algérien. D'un point de vue quantitatif, ce thème occupe un espace dérisoire et ne semble pas cibler une quelconque valeur à défendre par le biais du contenu. Présenté sous forme de bande dessinée, le thème paraît accompagner beaucoup plus la variante narrative que les potentialités thématiques qu'il recèle. D'un point de vue qualitatif, il peut constituer un véritable prétexte à l'E/A dans une approche interculturelle. Le récit de cette bande dessinée recèle des potentialités culturelles dignes d'intérêt pour celui qui veut l'appréhender dans une perspective interculturelle : la scène, les personnages, les référents situationnels, l'aspect vestimentaire des actants, le scénario de la mise en scène ...etc.

"La ruse" (p.8) est aussi un seul thème véhiculé par l'entremise d'un conte populaire maghrébin renvoyant à un champ lexical où nous retrouvons un répertoire

conceptuel de mots tels astuce, stratagème, piège, artifice, feinte, manœuvre, tromperie...etc. Considéré dans une optique culturelle/interculturelle, le thème s'avère un véritable prétexte pour un tel enseignement. Le conte renvoie à des référents culturels dignes d'intérêt : le royaume, le roi, ses sujets, les notables, le décor, les personnages, la scène sont autant d'indices culturels qui peuvent initier l'apprenant aux principes de l'organisation sociopolitique royale.

“Le mensonge” (p. 8) est l'unique thème qui semble s'inscrire dans une visée moralisatrice. Par ce choix, manifestement répondant à un souci pédagogique, les auteurs de l'ouvrage veulent assainir le comportement mensonger qui perd toute crédibilité dans les rapports humains. Le thème choisi nous semble véhiculer une valeur en voie de déperdition chez l'adolescent. Sa sélection se veut un rempart contre ce vice, et du coup, valoriser la vertu qui est la vérité. Même si d'un point de vue quantitatif, il semble insignifiant, qualitativement, le message véhiculé renseigne sur les mœurs d'une société : une société qui se complait dans le mensonge est une société indigne et disqualifiée moralement.

“Souvenirs d'enfance” est un thème prédominant dans ce manuel. Les auteurs de ce manuel semblent se focaliser sur l'univers de l'enfance par le choix des textes et les autres variantes du discours narratif de support à l'E/A. Ce qui implique que l'adolescent qui ne se voit plus enfant ne se considère pas comme le destinataire du message pédagogique. Qu'est-ce qui caractérise un manuel de 1<sup>ère</sup> as d'un manuel de palier inférieur ? Sinon un contenu thématique qui tient compte de la personnalité de l'apprenant en rapport avec son âge chronique et mental. La fréquence de ce thème nous incite à dire, par conséquent, qu'il valorise davantage cette thématique, tout en effaçant implicitement la crise d'adolescence dans laquelle l'apprenant se reconnaît et se sent concerné qu'il soit garçon ou fille. Il est souhaitable que, dans une optique prospective, les auteurs de manuel se doivent de faire preuve d'empathie, de regarder le contenu thématique avec les yeux d'un adolescent, en lui

offrant des sujets contraignants, motivants lui permettant de se les approprier personnellement et d'agir sur la langue.

“La vie affective” est aussi un thème qui attire l'attention dans cet ouvrage. Les charges affectives semblent se répandre sur toute l'étendue du manuel. La famille, les parents, les grands-parents, l'amitié, les camarades de classe sont des passages très significatifs que traverse l'apprenant au contact des textes qui les véhiculent. Mais, encore une fois, c'est un regard d'enfant qui semble se poser sur ces charges affectives dans les textes choisis comme “*Printemps et autres saisons (p. 41), histoire de ma vie (p.41), le retour du père (p.67), le vieux grand-père et le petit-fils (p.68), le plat brisé (p.68), Souvenirs d'enfance (p. 96),* à l'exception du texte *mon amie (p.97)* où se relaie le regard de l'adolescent qui semble approprié pour un apprenant qui partage les mêmes préoccupations. Ce qui nous amène à dire que les valeurs familiales semblent faire partie des valeurs retenues dans cet ouvrage incitant l'apprenant à consolider davantage sa socialisation en tant que membre d'une famille et d'une communauté.

“Les faits invraisemblables” incarnés dans des contes pour enfants, une variante narrative dominante dans cet ouvrage, laisse supposer qu'ils sont puisés à partir des bibliothèques de littérature enfantine et qu'ils ne sont plus un sujet de prédilection pour des adolescents fréquentant le lycée.

### 5.7.5.2 Le manuel de 1<sup>ère</sup>as/Lettres, édition 2005/2006

Les thèmes de support à l'objet d'apprentissage sont présentés à la page 3 dans le sommaire de ce manuel où il est question de communication, d'environnement, de ville, de métiers, de loisirs, de sécurité, de transports et de milieu marin.(Manuel de 1<sup>ère</sup>as/lettres, 2005/2006, p.3). Les thèmes retenus viennent implicitement circonscrire le champ de vision et de perception de l'apprenant. Autrement dit, l'apprenant est invité à s'impliquer dans des sujets proposés préalablement dans l'ouvrage et ne peut s'étendre à des thèmes éludés par les auteurs du manuel. Ce qui implique que, pour l'apprenant, la piste est jalonnée du début à la fin de

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

l'apprentissage, même si certains thèmes permettent des expansions ou extrapolations. Dans ce jalonnement, les sujets retenus qui supportent les objets d'étude initient l'apprenant à la vulgarisation scientifique, l'interview, le discours argumentatif, le fait divers, la nouvelle. C'est "le menu" que proposent les auteurs de ce manuel pour ses usagers au sommaire de l'ouvrage que nous reprenons dans un tableau présentant l'objet d'étude et son thème.

L'objet d'étude	Le thème de support	L'espace imparti	Nombre de pages
La vulgarisation scientifique	La communication L'environnement La ville	(p. 5 à 66)	61
L'interview	Les métiers	(p. 67 à 96)	39
Le discours argumentatif	Les loisirs	(p. 97 à 120)	23
Le fait divers	La sécurité Les transports	(p.121 à 156)	35
La nouvelle	L'homme et la mer	(p.151 à 192)	41

De prime abord, comme nous le montre si bien ce tableau, les potentialités culturelles offertes par les auteurs du manuel ne semblent pas privilégier la piste à forte charge culturelle pour contraindre l'apprenant à fournir plus d'efforts dans la voie de son ouverture sur l'altérité. En effet, la dimension culturelle imbriquée dans la langue semble comporter un caractère plutôt neutre venant élargir "la culture générale" de l'apprenant sans lui donner la possibilité de s'inscrire dans une perspective interculturelle. "La vulgarisation scientifique" présidant l'E/A et comptant le plus grand nombre de pages, donc occupant l'espace le plus important, traduit cette option instrumentale et fonctionnelle de l'apprentissage dans laquelle semblent s'inscrire les auteurs. Le thème de la communication comporte quelques

textes sans titre qui abordent les langues (p.7), l'écriture (p.10), la diachronie du français (p.14), le langage de l'image (p.18), les types de communication (p.22). Ces textes sont présentés sans titre et leur référence bibliographique ne donne que quelques vagues échos concernant les auteurs et les maisons d'édition. C'est ce qui nous permet de dire que la dimension culturelle n'est pas explicitement prise en compte dans le discours didactique de support. Il semble que le contenu thématique n'est retenu qu'à des fins linguistiques et d'élargissement culturel ni plus ni moins. L'optique interculturelle ne semble pas faire partie du traitement de l'information de support, ou du moins comporter un intérêt particulier. Le thème de l'environnement compte également trois extraits où nous retrouvons des titres qui viennent consolider le thème environnemental : La planète terre (p.26), la terre et l'eau douce (p.29), l'alimentation (p.35).

Cependant, les textes retenus semblent s'inscrire dans une optique de vulgarisation scientifique ayant pour objectif pédagogique de porter à la connaissance de l'apprenant des informations qui concernent l'environnement, sans pour autant l'inviter à s'impliquer dans un projet de sauvegarde relevant de l'écologie, en relation avec l'Autre. Ce n'est pas la cohabitation planétaire qui semble ciblée.

Traditionnellement, le thème de l'environnement retenu dans les manuels scolaires classiques s'illustre dans l'étude du milieu naturel où l'apprenant de l'époque découvre la faune et la flore. Aujourd'hui, il faut reconnaître que les ouvrages scolaires s'enrichissent de nouvelles thématiques et s'ouvrent à tous les domaines du savoir offrant à l'apprenant actuel un menu alléchant par le biais des documents authentiques, proposant des extraits littéraires, des textes scientifiques et techniques, des articles de presse, des interviews, des faits divers...etc.

Les textes retenus dans ce manuel, à partir de revues scientifiques, sont culturellement neutres et ne constituent pas un prétexte à une approche interculturelle. Ce sont des informations d'initiation à l'environnement que nous pouvons rencontrer éventuellement dans les cycles inférieurs. Faire l'impasse sur la

théorie du principe de fonctionnement de l'environnement, c'est implicitement, occulter une valeur à défendre sans que parents, professeurs, élèves en soient forcément conscients. L'éducation aux valeurs à défendre consiste à développer le sens critique de l'apprenant, à promouvoir un comportement responsable et socialement engagé en tant que membre d'une communauté nationale et fier de lui appartenir. C'est une opportunité idéale pour les auteurs du manuel pour initier l'apprenant au mouvement associatif qui se souscrit dans la protection de la nature.

Le thème de la ville, quant à lui, compte un seul texte sans titre et rappelle les transcriptions diverses qu'a connues le nom arabe d'El Djazair. Le texte de support ne s'intéresse qu'à l'aspect diachronique du nom arabe de notre capitale et non à son aspect urbain. La dimension culturelle ne semble pas peser de tout son poids dans le contenu proposé à la lecture. Cependant, la perspective culturelle semble ciblée par les auteurs du manuel. En effet, l'étude diachronique d'un espace urbain algérien est partie intégrante du patrimoine culturel identitaire de l'apprenant. C'est aussi une manière implicite de la part des auteurs de rappeler que c'est un ouvrage algérien, conçu pour l'institution éducative algérienne et pour un public scolaire algérien ! Pour notre part, nous disons qu'un d'un point de vue quantitatif, le nombre de textes proposés pour un même thème valorise implicitement un sujet au détriment d'un autre. Le thème de la communication présent avec cinq textes, préside l'objet d'étude et subordonne l'environnement et la ville à un rang inférieur.

Ce qui implique que le thème de la communication bénéficie d'une valorisation et d'un espace livresque considérable empiétant sur celui de l'environnement et de la ville et naturellement renseigne sur les intentions des auteurs du manuel. En d'autres termes, l'environnement ne semble pas s'inscrire dans l'urgence dans ce manuel devancé par la communication qui semble prioritaire.

L'interview, comme objet d'étude, est appuyé par un thème les métiers et compte huit textes s'étalant sur une trentaine de pages (p.67 à 96). Les extraits retenus

présentent explicitement les métiers de sociologue, d'agriculteur, d'artiste, de philosophe et de journaliste éludant, aux yeux de l'apprenant, les autres métiers. Vraisemblablement, en mettant l'accent sur ces métiers, les auteurs du manuel tentent de les réhabiliter au regard de l'apprenant eu égard à leur déclin quasi-total dans le corps social. Ce sont des métiers à forte charge culturelle qui ne jouissent pas toujours du crédit conforme à leur statut. C'est aussi une occasion pour l'apprenant de remettre en question ses propres représentations sur les filières de sciences humaines, longtemps reléguées au second plan, au profit de la médecine et des filières technologiques, jouissant toujours d'un statut privilégié ; un stéréotype que les auteurs du manuel veulent implicitement briser pour faire place à d'autres représentations plus réalistes.

Cependant, certains poèmes reconduits depuis les cycles inférieurs posent toujours le problème de l'âge et de la motivation pour ces adolescents qui n'ont plus un regard d'enfant et qui ont déjà eu l'occasion de les aborder dans leur cursus antérieur : *les deux pigeons* (p.77), *demain dès l'aube* (p.83). Le discours argumentatif, quant à lui, a pour socle thématique les loisirs. Il s'étale sur une vingtaine de pages et constitue, comme son nom l'indique, une pause récréative pour l'apprenant, invité à l'occasion à se distraire et à se dispenser d'une lecture entre les lignes.

Les thèmes proposés sont variés et semblent balayer un espace, non seulement divertissant, mais aussi nécessitant une prise de conscience personnelle. Il est question de : *Aimez-vous lire ?* (P.99), *le jeu* (p.101), *le bon train de lecture* (p.102), *la tauromachie : sport, spectacle ou barbarie ?* (p.103), *la médaille cachée de l'athlétisme américain* (p.106), *changez de refrain* (p.107), *un conseil bien raisonnable* (p.110), *le métier d'instituteur* (p.111), *qui a tué Davy Moore ?* (p.113), *la lettre informelle* (p.114), *la lettre administrative* (p.115), *le curriculum vitae* (p.115), *sport et télévision* (p.116). Il est tout à fait clair que tous les sujets abordés, venant supporter le discours argumentatif, ne peuvent être rangés dans la même rubrique "loisirs". En effet, la lettre administrative et le curriculum vitae ne peuvent, en aucun cas, comporter un caractère divertissant eu égard à la

vigilance et à la rigueur qu'impose ce type d'écrit à son auteur. Un scripteur méticuleux éprouvera énormément de difficultés à composer sa rédaction !

Les autres thèmes mettent en relief explicitement la perspective interculturelle, prétexte à exploitation dans le discours didactique. En effet, la culture étrangère est fortement présente dans la langue : tauromachie, le bon train de lecture, l'athlétisme américain... Le fait divers qui succède au discours argumentatif dans la répartition des objets d'étude au sein du manuel choisit, comme tremplin thématique, la sécurité et les transports. De prime abord, en se référant au sommaire annonçant la sécurité, l'utilisateur de l'ouvrage s'attend à des précautions indiquées à prendre, de façon claire, partout où c'est nécessaire, à une liste de symboles de produits dangereux, aux premières mesures d'urgence, en cas d'accident ou encore à un numéro de téléphone en cas d'urgence. Les supports retenus ne traduisent pas le contenu annoncé dans le sommaire ! Ces deux thèmes dont le contenu initie l'apprenant à la notion de fait divers pour la première fois s'étend sur une trentaine de pages. La notion de "fait divers" est introduite pour la première fois dans le cursus de l'apprenant.

Une définition de ce concept est proposée par les auteurs du manuel (p.126) à l'apprenant justifiant qu'il ne dispose pas de pré requis dans ce domaine de la presse écrite. Les extraits retenus reprennent la vie quotidienne nationale sans pour autant s'inscrire dans l'objet d'étude de la sécurité et les transports. On relate :

- Une saisie de 44 kg de résine de cannabis à Annaba (p.123),
- Une explosion dans une usine de fabrication de verres à Bou Ismail (p.123),
- Une conduite stressante dans les embouteillages (p.123),
- Millionnaire grâce à la grève des éboueurs (p.124),
- Un séisme de magnitude 5,4 qui secoue le sud du Québec (p.124),
- Une invasion des acridiens : 4500 ha infestés à Tlemcen (p.128),
- Camion contre voiture à Bouira (p.129),
- Démantèlement d'un réseau de trafic de drogue (p.129),
- Trois Français arrêtés en possession de drogue près d'Azeffoun (p.131),
- Neuf rescapés du tsunami retrouvés (p.131),

-*Eléphants thaïlandais* (p.134),

-*Vol de singe* (p.136), *Suicide de chien* (p.136),

-*Prodigieux retours de deux chiens* (p.139),

*Le maire de Prague qui se déguise* (p.142).

Nous remarquons que le contenu thématique présenté comme support à l'objet d'étude "le fait divers", comme il est annoncé par les auteurs dans le sommaire du manuel, s'écarte explicitement de la sécurité et des transports. Les articles de presse retenus progressent arbitrairement tout au long de l'espace imparti sans pour autant donner l'impression ou l'allusion qu'ils illustrent la prévention des fléaux sociaux qui sévissent dans notre pays, en particulier en matière d'accidents de la circulation.

De même, les toponymies étrangères auxquelles il est fait référence Québec, Thaïlande, Prague ne paraissent pas répondre à un souci pédagogique, car leur sélection n'est pas suivie d'indications permettant à l'apprenant d'avoir quelques informations géographiques, économiques, politiques, sociales, culturelles sur ces pays...etc. La toponymie nationale, quant à elle, représentée par *Annaba* (p.123), *Bou Ismail* (p.129), *Tlemcen* (p.128), *Bouira* (p.129), *Azeffoun* (p.131) paraît mettre sur un même pied d'égalité de grands espaces urbains possédant des aéroports internationaux, en l'occurrence Annaba et Tlemcen avec des centres urbains de moindre importance, Bou Ismail, Azeffoun qui ne sont pas suivis d'informations et que le public scolaire n'est pas censé connaître. Il est souhaitable que les toponymies nationales ou étrangères soient suivies d'informations aidant l'apprenant à les situer sur une carte.

Encore une fois, l'équilibre régional ne se fait pas sentir, du moins, pour les régions du sud du pays qui ne semblent pas bénéficier d'une représentation dans ce manuel dont l'usage, faut-il le rappeler, est national. La nouvelle qui clôture l'E/A propose comme thème l'homme et la mer à son objet d'étude, comme annoncé dans le sommaire du manuel. Les textes de support sont des extraits de la nouvelle de D. Buzzati, intitulée *le k* (p.153), *l'obsession de Stefano* (p.167), *vie de marin* (p.178), (p.183). D'autres textes qui ne semblent pas avoir un rapport avec le thème annoncé

dans le sommaire “l’homme et la mer” sont retenus dans cette rubrique de la nouvelle. Nous retrouvons :

- *le joueur de flûte de Hamelin* (p.158),

- *le jeune conteur* (p.158), *Rosa Parks* (p.159),

- *happé par un poulpe* (p.160),

- *la clé d’or* (p.166),

- *les tortues de mer* (p.170), *le chef* (p.171),

- *le vieil homme et la mer* (p.173) dans *la tempête* (p.175),

- *le loup et l’agneau* (p.180). Nous remarquons que les thèmes retenus s’alternent arbitrairement dans l’espace imparti à l’objet d’étude. De plus, les textes choisis constituent des fragments épars de la littérature. En effet, les textes retenus n’appartiennent pas tous à la littérature fantastique et semblent balayer à la fois plusieurs compartiments littéraires se référant à des critères différents pour identifier le principe de fonctionnement de tel ou tel récit. A titre d’exemple, proposer un poème de J. De La Fontaine, “le loup et l’agneau” (p.180) à des adolescents âgés entre 16 et 18ans pose le problème de la prise en compte de l’âge du public cible lors de la sélection des supports thématiques en sachant pertinemment que ce poème était de courant usage dans les cycles primaire et moyen depuis quelques années. Ce qui n’est pas chose aisée pour l’apprenant partagé entre ce qu’il sait déjà et ce qu’il ignore.

Par ailleurs, les auteurs du manuel ne semblent pas articuler leur apport pédagogique par rapport à ce que les élèves savent déjà. En optant pour la thématique “l’homme et la mer”, les auteurs de l’ouvrage sont relativement distants des élèves du sud du pays pour lesquels la mer a une représentation tout à fait particulière. Comme il s’agit d’un manuel à usage national, les élèves de cette région du pays ne vont pas se reconnaître dans un tel support thématique. Les auteurs de manuels se doivent de proposer des thèmes qui motivent l’ensemble des élèves du pays en optant pour une thématique susceptible de réunir cet ensemble dans des représentations communes, partagées par tous et non contestables. Pour notre part, nous disons qu’en dépit de leur variété et de leur richesse, les thèmes

retenus à l'E/A n'ont pas réussi à balayer efficacement la quotidienneté dans laquelle évolue l'adolescent algérien ainsi que ses centres d'intérêt et ses véritables préoccupations. De même, la portée de ce choix n'est pas envisagée dans une perspective future. Les auteurs de manuels se doivent d'anticiper sur les événements en veillant à l'actualisation des supports à des fins motivationnelles !

L'espace thématique offert dans le manuel ne semble pas suffisamment aéré pour permettre à son utilisateur d'appréhender les thèmes motivants et d'actualité tels la mondialisation, l'Internet, les Tic, les institutions internationales, les sujets de l'heure, les valeurs patriotiques, les échanges interculturels...etc. Le manuel de la réforme ne semble pas se conformer, de par son contenu, à la lettre et à l'esprit du programme qui insiste davantage et d'une manière très explicite sur l'ouverture de l'apprenant algérien sur le monde qui l'entoure et dont il est partie intégrante par la force des choses.

Les thèmes de support à l'E/A sont, pour la plupart, à charge culturelle réduite voire neutre dont l'objectif est de consolider plutôt une culture générale qui reste continuellement à parfaire. Ce qui implique que le manuel en usage ne réussit toujours pas à traduire aussi fidèlement que possible le discours officiel de la réforme ! Il semble privilégier davantage le compartiment linguistique au détriment de l'entité culturelle pour laquelle peu d'efforts ont été fournis dans la conception de l'ouvrage. Comment traiter le vocabulaire à charge culturelle demeure, indubitablement, sans réponse.

Dans la rubrique "la vulgarisation scientifique", les auteurs du manuel semblent se limiter à la communication, à l'environnement et à la ville balisant ainsi l'espace thématique et excluant implicitement du champ d'intervention de l'apprenant les autres sujets non retenus par les auteurs du manuel. Les textes choisis sont, pour la plupart, informatifs venant élargir "un savoir" de l'apprenant sans pour autant s'inscrire dans une visée interculturelle. Les programmes actuels d'enseignement

des langues étrangères distinguent souvent trois niveaux de compétence interculturelle : *‘Le développement de compétences de communication qui serviront à l'apprenant dans des circonstances prévisibles, le développement d'une conscience de la nature de la langue et de l'apprentissage linguistique, le développement de l'étude des cultures étrangères et d'attitudes positives envers les étrangers’*

*(M. Byram, 1993).*

En optant pour de tels extraits informatifs, les auteurs de ce manuel semblent éluder ce troisième niveau de compétence interculturelle. En effet, l'apprenant est sollicité beaucoup plus pour s'informer que pour s'impliquer dans un processus pédagogique actif lui permettant de transférer ce qu'il apprend dans des circonstances extrascolaires. En retenant ‘la communication’ comme support thématique à l'apprentissage, des extraits sont proposés à des fins informatives sans donner la possibilité à l'apprenant de s'impliquer personnellement dans un projet de communication réelle avec autrui.

La communication illustrée dans des textes parlant des langues, de l'écriture et du langage imagé n'est pas seulement linguistique mais aussi culturelle. Et souvent, l'intercompréhension n'aboutit pas pour des raisons qui n'ont pas visiblement de rapport avec la langue d'usage. De plus, l'étude de la communication est intéressante par l'interdisciplinarité qu'elle implique, et par les démarches pédagogiques actives que beaucoup d'éducateurs ont appris à bien maîtriser pour l'aborder. De même, en parlant d'environnement, les auteurs se sont confinés dans des extraits informatifs imposant à l'apprenant de puiser un savoir à partir d'un champ étroit offrant peu de marges de manœuvre pour une exploration en profondeur des textes de support.

La flore et la faune, premières thématiques abordées traditionnellement dans les manuels de l'éducation à l'environnement sont les grandes absentes dans ce manuel. Parler de flore et de faune, c'est susciter un intérêt pour la nature, l'écologie et la biodiversité. Une approche plus globale de l'environnement conduit manifestement

à l'étude des composantes générales du paysage : milieu naturel, agriculture, habitat, architecture, activités économiques. Ces thèmes mettront en valeur les interrelations de l'homme avec le milieu. Les grandes problématiques d'actualité telles la pollution, les déchets, l'énergie, les risques majeurs, le bruit, sont passées sous silence dans ce manuel. Le thème des déchets fait partie intégrante des actions d'éducation à l'environnement. Les ramifications thématiques sont nombreuses et riches : Consommation, gaspillage, recyclage, tri, ressources naturelles, économie, ...

L'énergie est également un thème qui ne figure pas dans ce manuel. L'absence d'un tel thème montre que les auteurs ne semblent pas disposer d'une banque de données à partir de laquelle les thèmes sont puisés. Et pourtant, l'énergie est un thème souvent étudié dans le cadre d'actions d'éducation à l'environnement, en ne doutant pas qu'elle donnera des idées à l'apprenant dans les domaines de la production, de la consommation... C'est une occasion pour l'élève de connaître le principe de fonctionnement des différentes énergies : solaire, nucléaire, renouvelable, alternative, fossile...etc. Et comprendre les conflits internationaux liés à l'énergie nucléaire essentiellement. Et comprendre pourquoi certaines nations utilisent telle ou telle énergie et que d'autres ne disposent pas de technologie pour le faire, une manière d'appréhender l'altérité et *“développer l'étude des cultures étrangères et d'attitudes positives envers les étrangers”* (M. Byram, 1993). Les thématiques concernant les risques majeurs, qui sont pourtant partie intégrante de la vulgarisation scientifique, ne sont pas retenues par les auteurs du manuel.

Parler de “risques majeurs” en contexte scolaire revient à sensibiliser l'apprenant aux grands problèmes de la planète toute entière. Cela débouche inévitablement sur les inondations, les incendies, les tremblements de terre, la pollution chimique de l'air ou de l'eau, les accidents nucléaires, la couche d'ozone, le réchauffement climatique...etc. Parler de ces sujets, c'est offrir à l'apprenant l'opportunité de s'inscrire dans une perspective de protection de son environnement immédiat et

celui des autres et de compréhension des conflits internationaux susceptibles de naître lorsque des intérêts sont menacés, compréhension qui lui permettra d'être impartial dans ses jugements.

Le bruit constituait jusqu'à aujourd'hui un thème très marginal de l'éducation à l'environnement. L'intérêt pour son étude commence à se développer en contexte scolaire. Pourtant en parlant d'environnement, les auteurs de ce manuel auraient pu sensibiliser l'apprenant sur ce fléau qui ne cesse de prendre de l'ampleur dans tous les espaces du quotidien.

L'eau est un thème d'étude très large permettant à la fois une approche globale d'un écosystème, et une mise en évidence facile des problèmes liés à l'action humaine. Il permet de nombreux sous thèmes : cycle de l'eau dans la nature, érosion et façonnement des paysages, l'eau dans le sol, l'eau et la vie, l'eau et l'homme.

Ce qui permet manifestement de déboucher sur d'autres sujets tels la consommation, l'utilisation agricole, industrielle, la pollution, le recyclage...

Ces thèmes font bon ménage avec le travail en milieu urbain.

Le milieu urbain est fortement présent dans ce manuel avec ses sous thèmes, offrant, ainsi la possibilité à l'apprenant de comprendre que l'originalité de l'étude de l'environnement urbain l'oblige à croiser quelques approches notamment culturelle, environnementale, sociale et techno économique. Pour notre part, nous trouvons que la sélection des villes citées dans le manuel n'est pas justifiée et ne semble pas représenter les grands centres urbains de par le monde, notamment ceux qui abritent les institutions internationales.

Le monde rural et l'agriculture sont des thèmes qui n'attirent plus les concepteurs de manuels. Le milieu rural est pour beaucoup, un thème d'étude teinté d'exotisme quand on sait que l'exode rural qu'a connu l'Algérie depuis l'indépendance continue à poser des problèmes en milieu urbain. Les structures d'accueil des villes

ne répondent plus aux besoins des gens fuyant la campagne. En ne considérant pas ce thème, les auteurs de ce manuel semblent adopter une position neutre face à ce fléau, du moins implicitement.

En mettant en relief le thème de la ville (sommaire du manuel, p.3), les auteurs se démarquent implicitement du monde rural et toutes les problématiques qui y sont liées : les pratiques agricoles, l'agriculture biologique, l'élevage, la fabrication des produits agroalimentaires, les pratiques d'autrefois... etc. Aucune allusion n'est faite au monde rural dans ce nouveau manuel de la réforme. Pour notre part, nous disons que l'absence d'un tel thème n'est pas justifiée par une préoccupation pédagogique eu égard à l'évolution que connaît le monde rural actuel. Aborder le milieu rural en contexte scolaire, c'est une manière d'établir implicitement un équilibre entre la ville et la campagne, c'est aussi s'inscrire dans une perspective de prévention de cet exode pour les générations futures.

Les métiers servant de support à l'objet d'étude "l'interview" se limitent à l'agriculteur (p.69), à l'artiste (p.73), au philosophe (p.75). Ils s'alternent arbitrairement dans la progression retenue. Les métiers choisis ne semblent pas balayer des espaces professionnels importants qui pourraient, en la circonstance, motiver les élèves à s'inscrire dans un projet de société et penser à accomplir une mission sociale et une responsabilité au sein de la communauté, plus tard. Manifestement, les métiers cités sont explicitement valorisés et ceux qui ne figurent dans l'objet d'étude sont implicitement relégués au second plan, du moins aux yeux de l'apprenant qui ne dispose pas d'autres supports scolaires que le manuel.

Ainsi, l'espace professionnel se réduit davantage au regard de l'apprenant et réduisant en même temps le champ de son ouverture sur l'altérité, d'autant plus que les auteurs peuvent orienter le regard de l'élève dans la direction qui leur semble la mieux indiquée pour son ouverture sur le monde qui l'entoure au sens large du

terme. Encore une fois, la question ‘‘comment traiter le vocabulaire à charge culturelle’’ reste en suspens.

Dans le discours argumentatif, les auteurs ont opté pour les loisirs comme thème de support à l’objet d’étude. Cependant, les activités pédagogiques proposées ne semblent pas refléter cet espace récréatif comme annoncé dans le sommaire du manuel à la page 3. En se référant à ce même sommaire, l’utilisateur du manuel s’attendait à de l’humour, à des jeux, à éviter tout effort cérébral et place à la distraction ! En somme, ce sont des supports qui ne comportent aucun caractère ludique voire humoristique. Pour notre part, nous remarquons que l’objet d’étude lui-même ne se prête pas à un tel thème.

Le discours argumentatif suscite une thèse à défendre, un débat, une controverse, une polémique qui n’a rien à voir avec le divertissement à moins que l’objet de débat soit orienté dans ce sens. Dans ce même projet, les auteurs abordent la lettre administrative comme technique d’expression écrite qui, à notre sens, ne peut faire partie du compartiment loisirs compte tenu de la vigilance qu’elle impose à son auteur. Dans cette thématique de loisirs, on n’a pas abordé les moyens de distraction caractérisant la société à laquelle il est fait référence dans ce manuel ; une manière implicite d’aider l’apprenant à mieux dégager des représentations relativement objectives de la culture étrangère rencontrée dans l’extrait de support à l’E/A.

En partant de la définition de la culture comme ‘‘un ensemble de traits caractéristiques propres à une société donnée’’ (Coste/Galisson, 1976), les loisirs d’une société renseignent sur son mode de vie, sa façon de vivre, ses mœurs et ses coutumes... De toute évidence, ce manuel semble proposer des thèmes disparates allant du jeu, à la tauromachie, en passant par la correspondance officielle/informelle, notamment la lettre administrative et la lettre personnelle. Ce qui éloigne du divertissement scolaire. Pour notre part, nous trouvons que les auteurs du manuel ne semblent pas mettre l’accent sur l’ouverture de l’apprenant eu égard au contexte qui prévaut tant

sur la plan national que sur le plan international. Des sujets motivants et contraignants tels les chaînes paraboliques, Internet, la télécommunication, le sport, les voyages, les fêtes... auraient pu figurer dans ce manuel, du moins dans le compartiment loisirs.

Le projet 3 clôturant l'apprentissage s'intitule "écrire une petite biographie romancée" comporte deux objets d'étude : le fait divers et la nouvelle. Il est présenté par une citation de l'écrivain français A. Camus : *"Aucun homme de sensibilité ne peut voir ce que j'ai vu sans être bouleversé"*, une affirmation qui semble, de prime abord, disparate avec le contenu et qui ne semble pas du tout coller avec l'intitulé du projet ainsi qu'avec les articles retenus comme support à l'apprentissage.

Les auteurs ne donnent aucune information susceptible de faire connaître cet écrivain et d'aider l'apprenant à justifier la présence de cette affirmation sur la page de présentation de ce dernier projet. Ce constat nous incite, encore une fois, à dire que la dimension culturelle ne semble pas faire partie du projet pédagogique des auteurs de ce manuel tant l'objectif linguistique empiète sur celui de la culture. Aucune suite n'est réservée à cette citation.

La sécurité et les transports et l'homme et la mer introduisent respectivement le fait divers et la nouvelle. La sécurité paraît se limiter à quelques articles de la presse écrite, reprenant une vie quotidienne nationale relatant des fléaux sociaux traduits dans le trafic de drogue, le vol, les embouteillages, les collusions, les catastrophes naturelles, les animaux, en particulier le chien qui retrouve une place de héros avec un statut relativement valorisé dans ce manuel, comparativement à la place qui lui est réservée dans notre culture arabe qui est diamétralement opposée à la culture occidentale ! Les articles de presse retenus n'aident pas l'apprenant à mieux représenter les sociétés étrangères présentes dans ce manuel dans un juste équilibre, notamment, en milieu rural où l'apprenant est relativement moins exposé aux opportunités linguistiques et culturelles. On parle de :

*-l'arrestation de trois français en possession de drogue à Azeffoun (p.131),*

*-du maire de Prague qui se déguise pour surprendre en flagrant délit un chauffeur de taxi malhonnête (p.142),*

*-de deux policiers espagnols qui dévalisent en uniforme un magasin (p.145).*

Cette sélection d'articles de presse dans un manuel scolaire algérien venant représenter les sociétés étrangères retenues, pose manifestement le problème des représentations négatives de ces sociétés. Bien entendu, la nature humaine est partout la même, cependant, les auteurs ont toute la latitude de représenter positivement les cultures étrangères servant de socle à l'enseignement linguistique et culturel, ne serait-ce qu'à des fins motivationnelles !

Ces représentations négatives ne sont pas compensées par d'autres images positives dans un autre espace du manuel. Pour notre part, nous pensons que le support thématique doit s'inscrire dans une optique éducative constructive, du moins, au regard de l'apprenant qui apprend une langue étrangère, à distance, et sans prendre contact véritablement avec les français. Les faits divers retenus ne parlent pas de vertu, de générosité, d'humanisme, de valeurs morales, du respect de la liberté d'autrui, d'altruisme et de sacrifice pour l'intérêt général, tant de thèmes dont a besoin un adolescent de cet âge en milieu scolaire. C'est aussi une manière de faire adopter une langue étrangère et la culture qu'elle implique dans un climat d'ouverture, de tolérance et d'amitié.

Annoncé dans le sommaire du manuel, le thème "les transports" est timidement présent dans les articles retenus. Il semble se limiter au trafic routier et aux accidents de la circulation. Les autres moyens de locomotion susceptibles d'encourager les déplacements, les voyages, les rencontres entre jeunes à des fins d'ouverture, ne sont pas cités dans ce manuel. En effet, les moyens de transport permettent de représenter une société et de la caractériser par rapport à d'autres : le métro de Paris est à lui seul, un trait pertinent de la société française et un chapitre de l'histoire qui caractérise La France.

La nouvelle qui occupe le dernier rang dans la hiérarchie des séquences s'appuie sur un vieux thème "l'homme et la mer". Elle s'intitule le K et est constituée de plusieurs extraits. Encore une fois, les auteurs du manuel ne proposent pas de pistes de lecture pour une initiation à la nouvelle fantastique considérée comme un genre littéraire qui repose sur l'hésitation d'un personnage confronté à un événement qui lui paraît inexplicable et dont il se demande s'il doit faire intervenir le surnaturel ou une cause irrationnelle pour expliquer le déroulement des événements.

Si l'apprenant ne dispose de telles indications, dès le départ, il va indubitablement focaliser tous ses efforts sur les formes linguistiques du support sans pouvoir s'étendre sur le principe de fonctionnement de ce type de récit. C'est pourquoi, l'E/A du FLE ne devrait pas se limiter seulement aux explications des mots et aux constituants immédiats des phrases, il devra sortir au de-là des formes linguistiques apparentes et superficielles et veiller à la présentation et à l'explication des mots et expressions à forte charge culturelle repérables à leur pertinence dans le document consulté.

Grâce à ce travail qui récompense le manque de connaissances socioculturelles chez l'apprenant, l'enseignant l'aide non seulement à enrichir ses connaissances culturelles mais encore à comprendre plus profondément les mots et expressions. La conjonction de l'enseignement de la langue avec l'explicitation des références culturelles permet donc une compréhension profonde, une bonne maîtrise de la langue et cela contribue largement à la formation de la compétence en communication interculturelle de nos apprenants d'une manière générale : *"Afin de pouvoir s'identifier à ces questions multiculturelles, les enfants auront besoin de développer une capacité à l'empathie et d'apprendre à connaître les différences culturelles"* (Clough et Holden, 2002 ; Banks, 2001). En effet, l'ouverture de l'apprenant à l'altérité ne pourra se concrétiser que si l'enseignant s'implique sérieusement dans l'acte pédagogique en reconsidérant manifestement la dimension culturelle sous-jacente à l'enseignement linguistique et souvent illustrée dans un vocabulaire à charge culturelle qu'il faut recenser pour l'exploiter dans la classe de langue par l'entremise d'une interaction

pédagogique. *“Si les enseignants sont censés promouvoir ces qualités chez leurs élèves, il est nécessaire, qu’eux aussi, laissent leur habitus mono culturel derrière eux, qu’ils accroissent leurs connaissances et leur sensibilité culturelle, qu’ils développent aussi bien une capacité à l’empathie qu’une faculté à traverser les frontières culturelles afin d’enseigner d’une manière efficace dans des classes de plus en plus hétérogènes”* (Stoer et Cortesao, 2001 ; Banks 2001).

### 5.7.5.3 Le manuel de 2<sup>ème</sup>as, édition 1999/2000

Voici consignés dans ce tableau tous les thèmes retenus comme support à l’E/A dans ce manuel de 2<sup>ème</sup>as pour l’année scolaire 1999/2000. Ils constituent un champ d’expression et de représentations pour l’apprenant. Ils balisent l’E/A de la classe de langue et aident souvent l’apprenant à élargir ses connaissances et à s’ouvrir sur d’autres horizons culturels jusque-là inconnus pour lui. Ces sujets constituent pour lui un prétexte pour l’apprentissage d’une langue étrangère, et en même temps, une prise de contact avec une culture étrangère, grâce à un vocabulaire à forte charge culturelle exploitable dans la classe de langue.

Les auteurs de ce manuel ont voulu, dès le départ, que les projets pédagogiques retenus comportent des thèmes censés traduire l’objet d’étude dont il est question. C’est pourquoi, les sujets abordés semblent tributaires d’un discours à faire acquérir plutôt qu’une communication authentique. Les thèmes abordés ne semblent pas s’inscrire dans l’authenticité communicative. Ils sont là pour définir telle ou telle notion, sans pour autant donner la possibilité à l’apprenant de réinvestir ce qu’il apprend et de s’impliquer personnellement dans son propre apprentissage.

Les auteurs de ce manuel ont opté pour des sujets qui peuvent paraître peu motivants pour des élèves ne partageant pas les mêmes représentations quand on sait que ce manuel est d’usage national. Ainsi, la notion de reportage illustrée dans deux textes parlant du désert, valorise la vie désertique pour laquelle une partie du public scolaire ne se sent pas du tout concernée et donc peu enclin à s’impliquer dans un thème qui ne l’intéresse pas ! Pour des apprenants habitant le littoral, une

telle description relèverait de l'exotisme "Taghit l'enchanteresse" (Manuel, p.5), Deux cents kilomètres dans le Ténéré du Niger" (Manuel, p.9).

Cette option thématique a tout l'air de proposer une lecture à caractère publicitaire vantant l'espace désertique incitant l'apprenant à apprécier à sa juste valeur cette région du sud, longtemps laissée pour compte. La présence de ce thème valorise implicitement cet espace caractérisé par la rudesse des conditions naturelles et tentant de déconstruire des représentations stéréotypées pour les reconstruire le plus objectivement possible dans le mécanisme perceptuel de l'apprenant.

L'autre thème l'économie, une notion qui n'intéresse pas forcément les adolescents préoccupés par d'autres centres d'intérêt plus attractifs ! Il s'agit ici de la langue de spécialité qui initie l'apprenant aux concepts économiques élémentaires qu'il a déjà rencontrés dans d'autres disciplines telles la géographie et l'histoire. L'authenticité communicative semble très lointaine de ce que l'apprenant acquiert dans la classe de langue. Le même traitement est réservé aux thèmes retenus tels les maladies du métabolisme, le véhicule touristique, le médicament, le règlement intérieur, les découvertes scientifiques. L'apprentissage semble centré plutôt sur la langue que sur l'apprenant. Le balayage thématique semble s'inscrire dans une approche plutôt fonctionnelle que dans une perspective de communication sociale. La langue de spécialité semble prendre le pas sur la langue de communication sociale.

C'est pourquoi, une réforme s'imposait d'elle-même quant aux thèmes de support à l'E/A. Le manuel semble tourner le dos à la dimension culturelle/interculturelle dans toute sa configuration comme le montre si bien ce tableau dont la thématique semble orientée vers une démarche plutôt instrumentale/fonctionnelle.

## Description et analyse des potentialités culturelles

L'objet d'étude	Le texte de support	Le thème retenu	page
Le reportage	Taghit l'enchanteresse Deux cents kms dans le Ténéré du Niger	Le désert	5
		L'espace désertique	9
Exposer (1)	Le décollage Contre le diabète	La relance économique Les maladies du métabolisme	34 37
Exposer (2)	Evolution du parc de véhicules tourisme Les migrations internes 1966/1977	Le véhicule touristique	60
		L'exode rural	65
Prescrire	Bacicoline	Le mode d'emploi d'un médicament	98
	Instructions	Le globe terrestre	99
	Règlement intérieur	Le lycée/règlement	101
Démontrer	La notion de charges électriques Une expérience	L'énergie électrique	136
		La recherche scientifique	141
Argumenter (1)	Pourquoi apprendre ? Gouverneurs de la rosée Galilée	L'école	183
		L'amour du pays	186
		Les découvertes scientifiques	188
Argumenter (2)	Dire la vérité au malade L'automobile	La vie/la mort	214
		Un moyen de locomotion	218
Exhorter	Amis à travers le monde Pour la sauvegarde de notre planète	L'appel	251
		L'écologie	254

### 5.7.5.4 Le manuel de 2<sup>ème</sup>as, édition 2006/2007

Cette nouvelle équipe d'auteurs de ce manuel tente visiblement de se démarquer de l'ouvrage antérieur en proposant des thèmes inédits qui ne semblent pas s'inscrire dans

## Description et analyse des potentialités culturelles

une optique de continuité et de complémentarité avec les thèmes abordés en 1<sup>ère</sup>as et ceux retenus en 3<sup>ème</sup>as. Voici l'ensemble des thèmes retenus :

L'objet d'étude	Le texte de support	Le thème retenu	page
Le discours objectivé	La société des abeilles	La vie animale	15
	Les relations dans un écosystème	L'écologie	17
	La cellule animale	Eléments de biologie	19
	La science	La connaissance	20
	La lutte biologique	L'écologie	24
	Manipulation du vivant	L'énergie nucléaire	26
	Les séismes	L'activité sismique	29
	Trois clés de la génétique	Le gène/Le clonage	33
Le plaidoyer et le réquisitoire	Plaidoyer pour l'action	Le devenir de l'homme	53
	Parrainer un enfant dans le monde	Le parrainage	56
	Protéger le patrimoine	Le patrimoine	58
	Plaidoyer pour un tourisme consensuel	Le tourisme	62
	Dérive de la science	Les méfaits du savoir	64
	Venise ou la kermesse frénétique	La pollution	66
	La solution des petits réacteurs	L'énergie nucléaire	67
	La peste et le choléra	L'énergie nucléaire	67
	Le nucléaire...	L'énergie nucléaire	69

Le reportage/le récit de voyage	Carnet de voyage	Le voyage	88
	De Djelfa à Laghouat	Le voyage	92
	Azeffoun, la mer et le reste	Les lieux dits	98
	Le départ pour l'exil	L'exil	103
	Winston, le prodige	Le chien	112
	Une journée ordinaire dans la vie d'Ida et Leo en 2020	La vision prospective	127
	De quoi sera fait demain	La vision prospective	135

Le discours théâtral	Monsieur moi	La pièce de théâtre	154
	Le Cid	L'aristocratie	160
	Sketchs : L'appel	L'école	166
	A voir ou ne pas avoir...	Les besoins vitaux	167
	Divers	L'école	168
	Agence de voyage	Le voyage par train	169
	Pinocchio le robot	Le monde de la fiction	174

Comme nous pouvons le remarquer, le balayage thématique semble valoriser des sujets qui appartiennent à la langue de spécialité tout en neutralisant d'autres supports que les auteurs de cet ouvrage ne jugent pas pertinents pour l'E/A à ce niveau de l'enseignement secondaire.

A première vue, les thèmes retenus entamant l'E/A sont culturellement neutres et ne favorisent pas une approche interculturelle aidant l'apprenant à se souscrire à une vision d'ouverture sur l'altérité. En effet, les charges culturelles sont réduites au profit de l'élargissement d'une culture générale de l'apprenant.

Il s'agit manifestement de sujets relevant des sciences expérimentales :

- La société des abeilles (Manuel, p.15),
- Les relations dans un écosystème (Manuel, p.17),
- La cellule animale'' (Manuel, p.19),
- La lutte biologique'' (Manuel, p.24),
- L'énergie nucléaire (Manuel, p.26, 67, 69).

Ce sont donc des thèmes qui ne traduisent pas explicitement le discours réformateur qui offre un grand espace à l'ouverture de l'apprenant sur l'altérité.

Le vocabulaire à charge culturelle est peu fréquent et semble passer inaperçu dans les textes comportant ces thèmes. Les sujets retenus dans ce manuel posent le problème des équilibres pédagogiques dans la mesure où les thèmes sociaux sont quasiment absents.

Encore une fois, à l'instar du manuel antérieur, l'éviction de la typologie littéraire a entraîné l'absence des thèmes de la vie en société tel le mode de vie des gens, la vie affective, l'école, les loisirs, les fêtes nationales et religieuses, les décès, les naissances, les formules de politesse, de félicitation, les tabous, les mœurs...

Ainsi, la culture nationale longtemps représentée par ses nombreux écrivains d'expression française est la grande absente dans ce nouvel ouvrage. Ce qui signifie que les auteurs de ce manuel semblent orienter la thématique dans une direction où les charges culturelles passeront inaperçues, tout en excluant les thèmes sociaux qui constituent un véritable prétexte pour une approche interculturelle.

Le balayage thématique semble confirmer cette option favorisant l'usage instrumental/fonctionnel de la langue plutôt que la communication interculturelle. Les valeurs à défendre ne transparaissent pas dans le choix thématique que comporte cet ouvrage censé pourtant s'inscrire dans une réforme prônant l'ouverture sur cette cohabitation planétaire.

Le balisage du champ d'implication de l'apprenant ne semble pas visiblement perméable à la construction de nouvelles représentations relatives à une perspective interculturelle. Les cultures étrangères habituellement présentes par le biais de la littérature francophone sont également effacées au profit de thèmes à caractère scientifique et technique caractérisés par l'objectivité et où les connotations culturelles ne trouvent pas un espace suffisant pour être prises en charge dans les pratiques de classe.

Comme nous pouvons, aussi, le remarquer à partir de ce tableau réunissant tous les thèmes servant de support à l'E/A, les auteurs du manuel semblent mettre en relief la langue plutôt que sa culture à l'exemple du *discours objectivé* qui préside l'E/A. Sur ce plan, les auteurs des deux manuels se rejoignent car la même répartition des objets d'étude est reconduite avec la même mise en relief des thèmes

scientifiques/techniques et l'effacement du littéraire. Pour notre part, nous continuons à croire que le texte littéraire constitue une source intarissable de connotations culturelles et où le vocabulaire à charge culturelle est présent et exploitable en classe de langue. C'est pourquoi, si nous voulons nous inscrire à une approche interculturelle, nous devons réhabiliter les thèmes sociaux en leur accordant une place privilégiée dans la répartition des objets d'étude retenus à l'E/A. Il est donc souhaitable que les prochains manuels reconsidèrent davantage la typologie littéraire à des fins de prise en charge des potentialités culturelles qu'elle implique en facilitant davantage l'accès à son exploitation réelle.

### 5.7.5.5 Le manuel de 3<sup>ème</sup>as, édition 2004/2005

Il est important de souligner que ce manuel a l'insigne honneur d'être le premier ouvrage ayant vu le jour en direction de la réforme qui a fait couler beaucoup d'encre trois ans plutôt. Ce manuel se veut donc le seul représentant sur le terrain pédagogique du discours réformateur de l'E/A du FLE à ce niveau de l'enseignement secondaire. Les classes de 1<sup>ère</sup>as et de 2<sup>ème</sup>as continuent, pendant ce temps, à utiliser les manuels antérieurs à la réforme.

Ce qui signifie que ce manuel inaugure la réforme en aval, laissant l'amont à l'élaboration d'autres manuels à des échéances ultérieures. Ce qui implique également que le manuel dont il est question ne s'inscrit ni dans la continuité, ni dans la complémentarité du projet pédagogique antérieur à la réforme. Ses auteurs parlent "*d'adaptation au programme en vigueur, d'actualisation des supports et de préparation de l'élève à l'épreuve du baccalauréat*" (*Avant-propos, p.2*) sans traduire leur souci pédagogique de l'ouverture de l'apprenant sur le monde qui l'entoure, pourtant figurant dans les directives institutionnelles relatives à l'E/A du FLE.

Ce mutisme sur la dimension culturelle/interculturelle des auteurs de ce manuel montre explicitement que la primauté est accordée à la langue plutôt qu'à sa culture. Le choix thématique semble conforter cette prééminence linguistique. En effet, une

consultation préliminaire du sommaire de ce manuel montre que les auteurs présentent une répartition des objets d'étude favorisant l'apprentissage linguistique et passant sous silence l'enseignement culturel.

L'ordre chronologique de présentation des quatre projets retenus constitue un critère pédagogique susceptible de renseigner sur les attentes pédagogiques ciblées par les auteurs. Ce qui signifie manifestement que lorsque le discours littéraire clôture l'année scolaire, tout porte à penser que tout ce qui constitue un prétexte pour l'enseignement culturel/interculturel n'est pas la priorité d'un manuel de langue conçu avant tout pour apprendre une langue et non une culture.

Programmé à la fin de l'année, le discours littéraire ne semble pas bénéficier d'un privilège particulier dans la conception de l'ouvrage. Voici répertoriés dans ce tableau les thèmes de support à l'E/A du FLE dans cette atmosphère de réforme du manuel de 3<sup>ème</sup>as pour cette année scolaire 2004/2005.

Une plongée dans le manuel montre des thèmes, comme nous pouvons le remarquer dans ce tableau, relevant du discours objectivé où les charges culturelles sont neutralisées au profit de l'usage instrumental/fonctionnel de la langue. Ce sont des thèmes, de prime abord, qui participent à l'élargissement d'une culture générale, pris en charge par la langue de spécialité plutôt qu'ils visent des échanges interculturels où la langue mêle des normes linguistiques et des normes culturelles. Ce qui encourage à dire que la langue reste confinée dans l'espace scolaire, sans possibilité de faire l'objet de transfert dans d'autres espaces extrascolaire

## Description et analyse des potentialités culturelles

<u>L'objet d'étude</u>	<u>Le texte de support</u>	<u>Le thème retenu</u>	
Argumenter :	Le stylo à bille	Conservatisme/modernité	10
Pour et contre	L'Internet et l'intégration	Les TIC	12
	Hamid Saraj réunit les fellahs	Le milieu rural	37
	Le zapping	La télévision	41

Exhorter	Affiche publicitaire	Le milieu urbain	47
	L'appel des Lauréats du Prix Nobel de la Paix	Protection de l'enfance	50
	Iol, Césarée, Cherchell, ruine de la beauté	Vestiges du passé	68
	Médinas et Casbahs d'Algérie	Le patrimoine culturel	70
Exposer	Les greffes	La technique de la greffe	76
	Qu'est-ce qu'un clone ?	Le clonage	78
	Les tribulations d'un caillou latin	Polysémie	93
	Attention, nous allons manquer d'eau !	Les réserves de l'eau	97
Raconter décrire	L'invitation	Les noces	108
	Chez tante Hasna	La fête	110
	La mariée	Le mariage	112
	Le repas de noces	La fête	114

Les sujets de support à la compréhension orale et à l'expression spontanée réduisent davantage l'espace imparti à la dimension culturelle/interculturelle. Les thèmes retenus en rapport avec l'objet d'étude ne semblent pas comporter des charges culturelles pertinentes susceptibles de faire l'objet de prise en charge pédagogique dans une approche interculturelle. Les textes retenus contenant les thèmes de support à l'E/A ne semblent pas opportuns à l'ouverture de l'apprenant sur le monde qui l'entoure, à l'exemple de

- *'Le stylo à bille'*, - *'Hamid Saraj réunit les fellahs'*, - *'Les greffes'*, - *'Qu'est-ce qu'un clone ?'*,  
- *'Les tribulations d'un caillou latin'*, - *'Attention, nous allons manquer d'eau !'*.

Le vocabulaire à charge culturelle est réduit à sa plus simple expression. L'ouverture de l'apprenant tant annoncée publiquement par les réformateurs n'est pas traduite explicitement sur le terrain. Les thèmes à caractère interculturel sont une denrée rare dans ce manuel. Ceux qui se prêtent à une approche interculturelle sont rarement problématisés dans cette perspective, à l'exemple de :

- *'L'Internet et l'intégration planétaire'*, - *'Le zapping'*, - *'Médinas et Casbahs d'Algérie'*,  
- *'L'invitation'*, - *'Chez tante Hasna'*, - *'La mariée'*, *'Le repas de noces'*

Ce qui implique que les connotations culturelles, même si elles existent, passent inaperçues. Le discours officiel et le terrain pédagogique sont, en effet, écartelés.

### 5.7.5.6 Le manuel de 3<sup>ème</sup>as, édition 2007/2008

Soulignons que la 3<sup>ème</sup> année secondaire a connu deux manuels depuis l'avènement de la réforme comparativement aux deux autres niveaux. Ce qui signifie que ce manuel propose un E/A différent de celui qui l'a précédé trois ans plutôt dans le même niveau et vraisemblablement assure la continuité avec celui de 2<sup>ème</sup>as conçu pour l'année scolaire 2006/2007.

De prime abord, les auteurs du manuel de cette nouvelle édition, à l'instar de leurs prédécesseurs, demeurent muets sur la dimension culturelle en dépit d'un discours officiel insistant davantage sur la prise en charge pédagogique des faits relatifs à cette entité susceptibles d'assurer l'ouverture de l'apprenant sur le monde dans

lequel il évolue en tant que membre d'une communauté jouissant d'une identité culturelle qui lui permet de se caractériser des autres communautés culturelles.

Les auteurs du nouvel ouvrage présentent sa fiche technique en précisant que *“ce manuel, destiné aux élèves de 3<sup>ème</sup>as, n'est ni une méthode d'apprentissage ni le programme. Il ne peut refléter qu'une conception parmi tant d'autres de la réalisation du programme”* (Manuel, p.5), tout en restant silencieux sur le contenu culturel de support à l'E/A. Aucune allusion n'est manifestée aux cultures étrangères retenues dans l'ouvrage et dont la seule présence donne naissance à des représentations qui peuvent faire l'objet de déconstruction et de reconstruction pour réintégrer les correctifs nécessaires à des images mentales plus objectives.

Les thèmes choisis sont réunis dans ce tableau. Leur sélection ne s'inscrit pas dans une perspective de continuité avec les thèmes abordés en 2<sup>ème</sup>as. Le manuel semble trouver énormément de difficultés pour représenter, dans un juste équilibre, les cultures étrangères de support à l'E/A. L'alternance thématique ne semble se conformer à aucune grille de lecture tant les sujets appréhendés semblent anarchiques et disparates. Ce qui n'aide pas manifestement l'apprenant à se souscrire dans une nouvelle vision des choses et du monde. Examinons de plus près ce menu thématique :

## Description et analyse des potentialités culturelles

L'objet d'étude	Le texte de support	Le thème retenu	Pages	
Textes et documents d'histoire	Histoire de la coupe du monde	Le football	10	
	Brève histoire de l'informatique	L'informatique	11	
	La colonisation française	La colonisation	12	
	L'islam et les conquêtes	L'histoire des Arabes	14	
	La société européenne d'Algérie	La colonisation	18	
	La population d'Algérie 1920	La colonisation	20	
	Chant populaire kabyle	La résistance	24	
	Delphine pour mémoire	La répression	27	
	Histoire du 8 mai 1945	Le massacre	30	
	Le 1 <sup>er</sup> novembre 1954 à Khenchela	Projet de lutte armée	33	
	Femmes algériennes dans les camps	La prison coloniale	35	
	Dans la gueule du loup	La résistance	39	
	Une guerre sans merci	La guerre coloniale	43	
	Le bras de fer avec l'ordre impérial	La lutte armée	45	
	Les Algériennes et la guerre	La lutte armée	50	
	Débat d'idées	Les OGM en question	La biotechnologie	65
		Hamid Saraj réunit les fellahs	Concertation/revendication	68
Comment reconnaître le racisme ?		Le racisme	72	
Le racisme expliqué aux lecteurs...		Le racisme	74	
Le Titanic et les OGM		La biotechnologie	76	
Faut-il dire la vérité au malade ?		La maladie chronique	80	
La crise des certitudes		Conservatisme/modernité	90	
Les enfants trouvés		Protection de l'enfance	93	
La propriété privée... inégalité		La propriété privée	101	
La naissance d'un géant		Les TIC/Internet	104	
Insatiable Google		Les TIC/Internet	105	
Votre vie privée n'a plus de secret	Les TIC/Internet	107		
Par-delà le bien et le mal	Les TIC/Internet	109		

## Description et analyse des potentialités culturelles

L'appel	La philanthropie version 2.0	Les TIC/Internet	110
	Appel du secours populaire algérien	La résistance	127
	Appel au peuple algérien	La résistance	128
	Protégeons notre planète	Inquiétude d'un biologiste	130
	Appel du directeur de l'Unesco	La solidarité/L'altérité	132
	Appel de l'Abbé Pierre du 1 <sup>er</sup> fev. 54	La solidarité/L'altérité	139
	L'appel du 31 octobre 2000	La condamnation/torture	142
	La recherche d'un vaccin/le sida	Le sida	147
	La langue française une part ou une tare de notre histoire	La guerre d'Algérie	150
Nouvelle fantastique	Le nez	Un fait insolite	169
	La main	Un fait mystérieux	172
	La ficelle	La vie en société	185
	Un homme d'action	La filature	189
	Suicide au parc	Une intrigue	197
	La peur	La peur indéfinie	204

En effet, comme nous le constatons dans ce tableau, le manuel entame l'E/A par des thèmes ayant trait à la colonisation française qui semblent s'inscrire dans le travail de mémoire des Algériens. Il faut reconnaître que c'est pour la première fois que des thèmes relatifs à la colonisation président l'E/A dans une classe de langue de l'enseignement secondaire, comparativement aux manuels des éditions antérieures. En général, c'est dans un cours d'histoire que l'élève se frotte à ce type de documents. Ce qui signifie que la culture nationale de l'apprenant est mise en relief, grâce effectivement à ces extraits de l'ère coloniale qui occupent manifestement un espace important relativement aux autres sujets de support. Le travail de mémoire est manifeste.

En revanche, la présence des cultures étrangères ne se fait pas sentir. Le manuel ne montre pas comment il représente les autres sociétés. L'isolement du discours littéraire et la mise en relief des autres typologies textuelles encourage à dire que la

dimension culturelle/interculturelle n'est pas prise en ligne de compte. Les connotations culturelles semblent extraites des textes de support empêchant toute démarche interculturelle. Le caractère objectif des textes retenus dissocie la substance culturelle pour laquelle les concepteurs de l'ouvrage sont peu prolixes.

Les thèmes retenus sont à charge culturelle réduite, à l'exemple de : *La biotechnologie, la maladie chronique, le sida, les technologies informatiques de communication...* Ce qui implique que l'ouverture dont parle explicitement le programme n'est pas traduite dans ces supports à l'E/A où le prétexte pour le regard culturel est neutralisé.

Cependant, il est important de souligner que certains thèmes semblent se prêter à une approche interculturelle, à l'exemple de : *Le racisme, les TIC, la solidarité, Inquiétudes d'un biologiste* qui mettent l'accent sur l'altérité mais l'exploitation de cette dimension doit se faire dans une démarche combinant langue et culture à des fins d'éducation du regard de l'apprenant. Il est donc souhaitable que cette dimension soit prise en charge dans l'espace scolaire en offrant les outils nécessaires à l'enseignant et à l'apprenant de s'en servir.

Il est également souhaitable que le choix des thèmes de support à l'enseignement du FLE cible d'une part la langue et constitue, d'autre part un véritable prétexte à une approche interculturelle. Pour ce faire, le discours littéraire doit faire l'objet d'un traitement méthodologique relativement privilégié puisque c'est la seule typologie qui dispose de richesse interculturelle et renvoie souvent à des représentations stéréotypées qu'il faut continuellement remettre en question et objectiver dans le seul but d'éduquer le regard, d'éviter les malentendus, de créer un climat d'amitié, de tolérance et de paix entre les peuples et leurs cultures.

### Chapitre VI

#### Analyse du traitement méthodologique des faits culturels à l'E/A.

##### Introduction

Nous savons pertinemment aujourd'hui qu'aucun manuel scolaire n'est entièrement adapté au contenu préconisé d'un enseignement de la culture. Cependant, le bon outil est celui dont les auteurs veillent à respecter un équilibre culturel dans les situations servant de support à l'E/A. Culturellement, il y a des phénomènes qui sont présents dans toutes les cultures mais que chacune d'entre elles les interprète à sa manière : *“Comparer les civilisations, c'est souvent se rendre compte que ce qui a l'air différent est identique et que ce qui a l'air pareil est différent”* (A. Grosser).

A titre d'exemple, le poids sacré du bac dans la société française, l'angoisse des parents et l'attitude des candidats peut être incompréhensible pour un étranger qui ne partage pas naturellement ce mythe du bac dans la société française.

Dans notre pays, ce même examen qui ouvre l'accès aux études universitaires ne génère pas une telle effervescence sociale. C'est pourquoi, l'expression culturelle varie d'une société à une autre et aucune culturelle n'a le droit de s'arroger une suprématie sur les autres.

L'objectif est donc de percevoir l'expression d'une culture à travers les hommes, leurs réflexes, leurs comportements et leurs habitudes. Prendre en compte les exigences de la réalité culturelle de l'apprenant, que celle-ci se traduise dans une politique éducative ou non, constitue un atout de taille pour susciter son implication dans des échanges interculturels. Rendre le plus souvent possible les situations ouvertes, c'est offrir implicitement un prétexte pour une vision interculturelle tant le champ de vision n'est pas confiné dans un espace clos. Evoquer dans la mesure du possible des situations proches de l'apprenant, ou auxquelles celui-ci serait susceptible d'être confronté, met en jeu sa compétence linguistique et son aptitude à

l'interprétation des faits sociaux. Pour ce faire, une grille d'analyse des besoins de l'apprenant s'avère absolument nécessaire et s'inscrit donc dans l'urgence.

En effet, comme le rappelle si bien G. Zarate *“un exercice de civilisation apprend à communiquer avec l'autre et à analyser la différence culturelle”* (G. Zarate, 1989 : 20). L'objectif du projet pédagogique en cours de langue n'est pas de donner une connaissance décisive et close sur la culture étrangère et les étrangers. Il est plutôt de façonner une compétence culturelle aussi bien dans le fond que dans la forme, susceptible de permettre à l'apprenant de s'inscrire réellement dans de véritables échanges interculturels que ce soit au contact direct ou par document interposé.

Cet apprentissage ne peut donc faire l'économie de tout ce qui relève de l'identité de l'apprenant, comme le confirme si bien *Claude Lévi-Strauss* dans son texte fondateur de l'ethnocentrisme : *“Dès notre naissance, l'entourage fait pénétrer en nous, par mille démarches conscientes et inconscientes, un jugement de valeur, motivations, centres d'intérêts, y compris la vue réflexive que l'éducation nous impose du devenir historique de notre civilisation, sans laquelle celle-ci deviendrait impensable ou apparaîtrait en contradiction avec les conduites réelles. Nous nous déplaçons littéralement avec ce système de référence, et les réalités culturelles du dehors ne sont observables qu'à travers les déformations qu'il leur impose, quand il ne va pas jusqu'à nous mettre dans l'impossibilité d'en apercevoir quoi que ce soit”* (C. Lévi Strauss, 1973, 397). Ce qui signifie que tout apprenant est le produit d'un système culturel qui est à la base de ses réflexes, de son comportement et de ses représentations. Le travail pédagogique consiste à partir de ce postulat pour tenter d'apporter les correctifs nécessaires quant à une vision objective et saine des cultures étrangères. Mettre l'accent sur l'altérité, c'est élargir la perspective interculturelle. Des supports adaptés à l'E/A sont disponibles pour rendre concrète et efficiente cette approche tels les textes narratifs avec leurs différentes variantes, roman autobiographique, nouvelle, conte, fable, événement sportif, artistique qui doivent être pris en compte comme objet, ce sera surtout pour étudier les valeurs ou l'absence de valeurs que l'individu ou le groupe leur attribue.

Revenons à l'exemple du bac : plus que l'objet, ce sont les signes culturels et les valeurs attribués par les parents et le corps social à ce diplôme qui représente l'accès aux études supérieures qui sont significatifs ! Travailler sur l'éducation de la relation à l'Autre, à travers les cultures, c'est expliciter le non-dit qui n'est pas formellement exprimé. Par exemple, un document authentique dont le contenu linguistique est compréhensible mais dont la signification échappe, parce que liée à un implicite socioculturel ou à une connotation culturelle que l'apprenant algérien n'est pas censé connaître. Il est donc souhaitable que les connotations culturelles véhiculées par les mots ou expressions soient suivies de notes explicites rendant la lecture plus aisée pour l'apprenant qui, souvent, s'appuie sur sa compétence linguistique pour tenter d'élucider le non-dit ou les différentes connotations allusives. Les formules de salutation sont souvent problématiques pour l'apprenant algérien où l'expression "Salam alikoum", par exemple, neutralise toutes les autres expressions utilisées liées aux différents moments de la journée, à savoir bonjour, bonsoir, bonne fin de journée, bonne soirée, bonne nuit...etc. Les connotations culturelles liées au comportement humain quotidien sont fréquentes.

Dans cette perspective, la culture est un langage composé de signes dont l'interprétation varie d'une communauté à une autre et souvent, traduite à tort ou à raison, dans des images mentales : choisir comme point de départ les perceptions et les représentations des sociétés, c'est rendre aux cultures leur fondement humain. Sur ce plan, le rôle du pédagogue est d'élaborer des situations favorisant l'émergence de ces images mentales à travers des objets d'étude et des thèmes aidant à l'ouverture de l'apprenant sur l'Autre. C'est ce que préconise l'approche par compétences pour l'enseignant dans l'espace scolaire d'aujourd'hui.

Généralement, les contenus culturels ne sont pas neutres, ils s'inscrivent dans un contexte marqué par un référent spatio-temporel. Le contenu d'une culture ne peut donc être identique selon les scripteurs et les lecteurs et les circonstances. La sélection quantitative et qualitative des traits culturels est variable et souvent

soumise aux aléas du contexte qui prévaut au moment du choix. Dans certains pays, l'apprentissage des langues étrangères donne lieu à des craintes concernant la perte de l'identité nationale. Mais, à notre connaissance, il n'existe aucune étude justifiant cette crainte ou permettant de l'écarter *''Les langues sont un point de passage nécessaire pour la connaissance des autres. Leur maîtrise contribue donc, à renforcer le sentiment d'appartenance à l'Europe, dans sa richesse et sa diversité culturelle, et la compréhension entre les citoyens européens'' (Commission européenne, 1995, 58)*. Le conseil de l'Europe dont les objectifs sont le développement de la compréhension mutuelle entre les peuples d'Europe et l'appréciation réciproque de leur diversité culturelle, a toujours accordé une grande importance à l'apprentissage des langues. La convention culturelle européenne, document fondateur par la coopération entre les Etats membres stipule que les objectifs de cet apprentissage sont : le développement de la compréhension mutuelle entre les peuples d'Europe et l'appréciation réciproque de leur diversité culturelle. L'Union Européenne ne peut se concrétiser pleinement que grâce à la jonction entre l'économique et le culturel dans un même projet de société commun à tous les pays membres.

### 6.1 Le questionnaire d'appui à l'E/A dans les manuels de FLE

#### Introduction

En général, les ouvrages scolaires actuels veillent à rendre compte de la diversité du monde. Une exigence qui réclame la plus grande attention, notamment quand il s'agit de rédiger les consignes et les questions servant de support à la compréhension de l'écrit. C'est dans le questionnaire d'appui à l'E/A que les intentions des auteurs de manuels transparaissent. On découvre les objectifs escomptés, les valeurs à défendre et les finalités dans lesquelles s'inscrivent les concepteurs de l'ouvrage. On identifie également le profil d'entrée et de sortie de l'apprenant pour lequel est destiné l'ouvrage ainsi que la méthode utilisée pour atteindre ce que l'on attend de l'apprentissage, en général.

La compréhension du travail à faire inséré dans des consignes est une compétence méthodologique difficilement appropriable par l'apprenant, pourtant elle est

déterminante dans la réussite des activités scolaires. De nombreuses pistes sont proposées afin d'aider l'apprenant à mieux s'approprier ce type d'écrit mais les difficultés persistent, justifiées par les résultats mitigés que l'on connaît. Pour Jean Michel Zarkhartchouk, auteur de nombreux travaux sur la consigne, propose de définir la consigne scolaire comme *''toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche''* (Zarkhartchouk, 1999 : 18). Plus qu'une simple instruction, la consigne est porteuse d'informations qui permettent à l'apprenant de se représenter les finalités de la tâche, le résultat, d'anticiper et de planifier la suite des actions à accomplir, de prendre en compte les conditions de réalisation. C'est donc un moyen d'aider l'apprenant dans la conduite de son apprentissage, de le guider et de stimuler son attention.

Les consignes utilisant les verbes d'action expriment un comportement vérifiable : *''R. Burns propose une liste de verbes d'action à utiliser pour formuler un objectif opérationnel en milieu scolaire. Ainsi, les verbes citer, nommer, décrire, définir, donner, énoncer, réciter, répéter... évoquent plutôt des savoir redire/refaire. Les verbes identifier, trouver, calculer, désigner, estimer, résoudre, compléter, convertir, indiquer, remplacer, appliquer, mettre, effectuer, réduire, transformer, décomposer...évoquent des savoir faire cognitifs et orientent vers l'application, la généralisation. Les verbes évoquant plutôt des savoir être, à condition d'être pris dans le sens d'habitudes intériorisées, sont découvrir, rechercher, imaginer, inventer, examiner, proposer, consulter, critiquer, évaluer, suggérer, confirmer, contrôler, élaborer, expérimenter, composer... (R. Burns, 1975 : 113-118). Les consignes ouvertes mettent l'apprenant dans une situation exploratoire et d'ouverture sur les autres. La consigne ouverte est une ''consigne à guidage faible'' pour reprendre les propos de JM Zarkhartchouk, par opposition à la consigne fermée qui implique un fort guidage. Ainsi, la consigne ouverte comporte une part d'implicite et est dépourvue de toute indication qui pourrait aider l'élève dans la réalisation de sa tâche. Par conséquent, elle favorise ses représentations et son autonomie dans l'acte d'apprendre et de communiquer.*

Ces questions ouvertes offrent un champ d'expression spontanée permettant à l'apprenant de se détacher du support didactique, où du moins, de puiser dans sa

culture personnelle. Par l'entremise des consignes ouvertes, l'apprenant peut se confronter à de nombreuses lectures lui offrant l'occasion de tester les solutions ou stratégies dont il dispose pour surmonter l'écueil conceptuel ou linguistique.

Ce sont des occasions qui donnent à l'apprenant la possibilité de se frotter aux difficultés rencontrées, à partir desquelles il construit graduellement son édifice de compréhension globale et détaillée, donc dans une approche d'apprentissage propre à la pédagogie constructiviste telle qu'elle est envisagée par les auteurs du programme de l'enseignement secondaire. En effet, les auteurs du programme informent dans leur document sur les soubassements théoriques sur lesquels semble reposer les tâches pédagogiques de l'apprentissage.

Les consignes fermées circonscrivent le champ d'action de l'apprenant et le contraignent, le plus souvent, à puiser les réponses à partir du texte de support sans lui donner la possibilité d'extrapoler ou d'élargir son champ de vision. En effet, la consigne fermée, caractérisée par la présence d'explication et de conseils, est très précise, et s'avère rassurante pour les apprenants, en particulier ceux en difficulté.

Pourtant, il ne faut pas habituer les élèves à des consignes uniquement fermées, qui incitent plus à une application docile qu'à la réflexion et à l'esprit critique : *'A bien des égards, les consignes constituent la pierre de touche de tout enseignement : elles en sont le mode privilégié de communication. Que fait un enseignant sinon donner des consignes ?'* (P. Meirieu, 1999). Manifestement, les consignes qu'elles soient ouvertes ou fermées jouent un rôle de premier plan dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Des consignes appropriées, opportunes, au diapason du niveau réel de l'apprenant sont le meilleur atout pour un E/A efficient articulant harmonieusement langue/culture.

### 6.1.1 Le manuel de 1<sup>ère</sup> as, édition 1998/1999

Il convient de souligner, dès le départ, que ce manuel détient l'exclusivité en proposant qu'un seul discours comme support à l'E/A sur la base duquel une seule fonction langagière semble émerger, en l'occurrence, la fonction narrative appuyée par les différentes variantes du texte narratif : l'extrait de roman, le conte, la fable,

la bande dessinée, la nouvelle. Ses auteurs sont suffisamment explicites à ce sujet *“le présent ouvrage destiné aux élèves de 1<sup>ère</sup> as, vise la lecture du récit en vue de la production de textes narratifs et descriptifs”* (Manuel, p.3). Ce qu’il faut donc retenir, c’est que ce manuel rompt totalement avec les configurations classiques de nos manuels scolaires caractérisés essentiellement par une pluralité discursive qui cible un certain nombre de fonctions langagières sur la base d’un menu pédagogique offrant une diversité de typologies textuelles. Ce n’est donc pas le cas de ce manuel qui se limite à une seule typologie, évacuant de son champ les autres types de textes, notamment le texte scientifique et technique, le texte prescriptif et l’exhortatif.

Ce qui nous amène à dire, par conséquent, que ce nouvel ouvrage ne semble pas tenir compte des typologies textuelles introduites en 4<sup>ème</sup> année moyenne et celles que l’apprenant abordera en 2<sup>ème</sup> as. Ce qui implique également que le nouveau manuel ne s’inscrit ni dans la continuité avec les acquisitions antérieures, ni dans la complémentarité avec les acquisitions ultérieures. Le profil d’entrée et de sortie de l’élève de 1<sup>ère</sup> as ne transparaît pas dans ce nouveau manuel.

L’équipe d’auteurs, composée de neuf membres, rappelons-le, ne semble pas articuler son apport pédagogique relativement à ce que l’apprenant sait déjà et saura ultérieurement. Ce qui signifie explicitement que tout ce qu’il apprend pendant toute l’année scolaire ne sera pas réinvesti dans l’année suivante puisque le manuel de 2<sup>ème</sup> as propose une pluralité discursive où la typologie narrative est réduite à sa plus simple expression et la convocation de toutes les fonctions langagières.

Il faut, cependant, admettre que ce nouvel ouvrage recèle des potentialités culturelles inégalables eu égard aux différentes variantes narratives servant d’appui à l’E/A. La littérature est un excellent prétexte pour un enseignement culturel/interculturel. Les textes littéraires comportent, en général, de fortes charges culturelles suffisamment pertinentes pour un enseignement articulant langue et culture à la fois. Les connotations culturelles sont facilement identifiables dans la

typologie narrative que dans les textes scientifiques et techniques où les signes culturels sont généralement neutralisés, ou du moins difficiles à localiser.

Reste à savoir maintenant comment ce manuel traite ces potentialités culturelles. Seule une plongée dans cet ouvrage nous informe du traitement méthodologique envisagé pour l'exploitation des faits culturels abondants dans ce manuel. L'examen du questionnaire d'appui aux textes retenus mettra en lumière manifestement les intentions de cette équipe d'auteurs, quant à la prise en charge de la dimension culturelle accompagnant l'apprentissage linguistique.

Si pour le perfectionnement linguistique, les méthodes d'apprentissage sont généralement abondantes, les choses se compliquent pour l'intégration de la dimension culturelle dans le discours didactique des manuels et dans les pratiques de classe. Il convient d'admettre que, souvent, les connotations culturelles passent inaperçues et brouillent les voies d'accès au sens. Les faits culturels que l'on rencontre sporadiquement dans le manuel ne sont pas identifiables en tant que tels.

Les enseignants ne disposent ni d'un vocabulaire à forte charge culturelle préalable, ni de connotations culturelles tirées du manuel et mises dans un guide méthodologique pour les aider à articuler cette entité extralinguistique dans une approche distincte de celle de la langue. A notre connaissance, aucun manuel ne propose un tel répertoire dans sa configuration. L'absence d'un champ définitoire du fait culturel retenu en tant que tel dans un ouvrage scolaire met en difficulté l'enseignant quand il est appelé à articuler fait linguistique et fait culturel à la fois.

La jonction des deux entités ne se fait pas souvent dans un souci d'équilibre parce que souvent le texte choisi offre plus de faits linguistiques que de faits culturels pertinents et, inversement un document peut receler beaucoup de faits culturels dignes d'intérêt et reléguant la langue au second plan. Seule une définition préalable du fait culturel avec tout ce qu'il comporte comme ramification "vocabulaire à

charge culturelle”, “connotation culturelle”, est susceptible de circonscrire un champ lexical et sémantique relatifs à cette notion. De même, la sélection, la progression et la présentation des faits culturels ne sont facilement repérables dans l’E/A. C’est sans doute une des raisons qui justifie que les manuels scolaires de FLE ne réussissent toujours pas à traduire ce discours dans leur menu pédagogique d’une manière concrète. Les faits culturels retenus ne semblent pas obéir à une grille d’analyse des besoins de l’apprenant. Ils semblent arbitraires et disparates tout au long de cet ouvrage car leur identification est souvent problématique par l’enseignant qui n’est jamais à l’aise quand il s’agit d’appréhender le volet culturel.

Il convient de rappeler qu’au regard de la didactique, les objets du culturel se limitent aux réflexes des comportements du corps social dans ses pratiques quotidiennes, à l’étude des rapports que les membres de ce corps social entretiennent avec le temps, l’espace, le droit, le devoir, la vie en communauté en général... C’est un domaine où les mots sont polysémiques et souvent accompagnés de charges affectives qui peuvent passer inaperçues dans une lecture orientée sur la cohérence textuelle du document consulté en classe de langue étrangère.

Dans certains pays, par exemple, les panneaux du code de la route indiquent le temps que dure le trajet au lieu du nombre de kilomètres séparant deux agglomérations. Dans certains pays arabes, les horaires de prière servent d’indicateurs temporels pour d’éventuels rencontres, rendez-vous d’affaires...etc. Pour enfin dire que les signes culturels, de par leur présence implicite, varient d’une culture à une autre et peuvent parfois échapper à “une lecture vigilante”.

Comme nous allons le vérifier, ce manuel conçu pour durer au moins plusieurs années scolaires, avant d’être remplacé par le manuel de la réforme pour l’année scolaire 2005/2006, ne semble pas inscrire la dimension culturelle dans son projet pédagogique. Commençons d’abord par examiner de plus près le questionnaire d’appui aux textes de la rubrique “lire et comprendre” pour pouvoir identifier le

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

traitement méthodologique réservé à la dimension culturelle accompagnant l'apprentissage linguistique. Les auteurs de l'ouvrage ne font, à première vue, aucune allusion à ce type de traitement dans leur présentation du manuel à l'élève et à l'enseignant mais insistent davantage sur l'initiation au récit et ses variantes. Le corrigé des applications inséré à la fin de l'ouvrage (p.136) semble prendre en charge des faits linguistiques exemptés de leur dimension culturelle et s'appuyant essentiellement sur une compétence plutôt linguistique. Il est constitué de réponses éparses qui ne sont pas étayées par des éclairages didactiques permettant à l'enseignant d'élargir sa culture didactique en l'invitant à faire de petites recherches bibliographiques.

D'ailleurs, ce manuel ne comporte pas de références bibliographiques relatives aux documents choisis pour l'E/A, hormis quelques éléments para textuels épars accompagnant les variantes narratives retenues. Ce qui implique que les supports choisis perdent leur statut de texte narratif pour devenir un simple socle pour l'enseignement linguistique. Ce qui signifie que la dimension culturelle ne semble pas faire partie du projet pédagogique auquel se souscrivent les auteurs de ce nouvel ouvrage. Observons minutieusement ce tableau relatif au nombre de questions et de consignes rédigées au niveau des chapitres.

Chapitres	Nombre de questions	Nombre de consignes
Chapitre I : L'organisation textuelle du récit	15	00
Chapitre II : Le narrateur ou la voix qui raconte	00	04
Chapitre III : La structure du récit	10	06
Chapitre IV : Le personnage dans le récit	17	01

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

Chapitre V : Le portrait	07	03
Chapitre VI : La description	11	09

Comme nous pouvons le noter à partir de ce tableau, le nombre de questions ainsi que celui relatif aux consignes varient nettement d'un chapitre à un autre sans justification apparente dans la mesure où ce questionnaire est rédigé afin de faire comprendre les textes de lecture globalement et en détail. La rédaction des questions ainsi que celle qui se rapporte aux consignes ne semblent pas se conformer à une sorte de grille permettant aux rédacteurs de respecter un certain équilibre dans l'exploitation des variantes narratives de support à l'E/A.

D'un point de vue quantitatif, le nombre de questions posées ne semble obéir à aucun critère pédagogique. Ce qui nous encourage à dire que la compréhension globale et détaillée des documents narratifs supportant l'apprentissage linguistique et la culture sous-jacente est visiblement victime d'une parcimonie interrogative qui est incapable d'explorer globalement et un peu plus profondément les textes d'appui à la rubrique "lire et comprendre", une appellation qui impose, comme son nom l'indique, une compréhension détaillée du contenu.

La lecture de ce tableau montre clairement que d'un point de vue quantitatif, le nombre de questions ainsi que celui des consignes, eu égard au déséquilibre imposant relatif au nombre, tantôt excessif, tantôt réduit d'un chapitre à un autre, n'aide pas à une exploitation efficiente des faits linguistiques et culturels à la fois. Sur quelles bases, ces questionnaires censés expliciter globalement et en détail les contenus choisis par ces mêmes auteurs ont-ils été rédigés ? La question trouve toute sa légitimité compte tenu du nombre problématique relatif aux questions et aux consignes mis à la disposition de l'apprenant dans une séquence de l'E/A.

Les méthodes quantitatives recommandent souvent de tenir compte d'un certain équilibre entre le fond et la forme dans la rédaction des questions et des consignes relatives à l'exploitation d'un document dans une telle rubrique pédagogique. Ce qui va permettre à l'apprenant de puiser, d'abord, dans le texte, et ensuite de s'appuyer sur sa culture générale, incarnée dans ses acquisitions antérieures, et enfin d'étoffer sa culture prime de nouvelles représentations de la culture étrangère avec laquelle il est en contact par l'entremise du texte. Ce souci d'équilibre tient compte, en général, des variétés des personnalités des apprenants et de leurs sensibilités.

D'un point de vue qualitatif, un souci d'équilibre entre les questions ouvertes et les questions fermées doit être observé dans un manuel scolaire afin de permettre à ces variétés de personnalités d'apprenants de s'exprimer à partir des supports choisis pour eux par les concepteurs du manuel. Les questions ouvertes sont celles qui permettent à l'apprenant de puiser dans ses acquisitions antérieures qu'elles soient scolaires ou extrascolaires. Elles lui permettent également de se détacher du texte, de s'étendre à un niveau transversal, d'induire, de déduire, de s'inscrire dans un mode de pensée et de présenter des réponses combinant savoir, savoir faire et savoir être et parfois savoir devenir.

Dans ce cas, le questionnaire le contraint à mobiliser tout ce qu'il sait pour construire des réponses convoquant sa compétence linguistique et culturelle à la fois. Les questions fermées sont celles qui imposent des frontières d'expression à l'apprenant, l'obligeant à puiser ses réponses à partir du texte de support, généralement, par des questions partielles se rapportant au temps, au lieu, à la manière, sans toutefois, lui permettre de voir un peu plus profondément les choses dont il est question.

Ce type de question emprisonne l'apprenant dans un champ d'expression où les réponses attendues sont provoquées et dénuées de toute spontanéité, dans la mesure où ce sont celles que le texte renferme formellement. Même s'il a la vertu de guider

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

fortement l'apprenant à trouver les réponses appropriées à partir du texte de support à l'E/A, les auteurs de manuels se doivent d'observer un équilibre entre ces questions ouvertes et fermées. Observons attentivement ce tableau qui met en lumière le nombre de questions ouvertes et fermées dans ce manuel :

Chapitres	Questions ouvertes	Questions fermées
Chapitre I : L'organisation textuelle du récit	02	15
Chapitre II : Le narrateur ou la voix qui raconte	00 (des consignes)	00 (des consignes)
Chapitre III : La structure du récit	02	06
Chapitre IV : Le personnage dans le récit	01	17
Chapitre V : Le portrait	01	09
Chapitre VI : La description	01	10
Total questions ouverte/fermée	07	57

Nous remarquons, à la lumière de ce tableau, que d'un point de vue quantitatif, le nombre de questions ouvertes permettant à l'apprenant de réinvestir ses acquisitions antérieures est insignifiant, comparativement à celui relatif aux questions fermées qui contraignent l'apprenant à puiser ses réponses à partir des textes choisis sans nécessiter de s'inscrire dans un mode de pensée. Les questions utilisées sont, pour la plupart des questions partielles se rapportant au temps, au lieu, à la manière, au sujet ...etc.

Ce type de question s'appuie essentiellement sur la compétence linguistique de l'apprenant. Les réponses sont présentes dans le texte et toutes prêtes à être utilisées, souvent, telles quelles sans qu'elles subissent de reformulations par celui qui répond. Ce qui implique que les voies d'acheminement des réponses sont

## Description et analyse des potentialités culturelles

manifestement transparentes et envisageables par l'enseignant. Elles ne sont donc ni spontanées, ni préméditées dans l'acte de répondre à une interrogation. Voici, à titre d'exemple, un certain nombre de questions relevées telles quelles de ce manuel.

Chapitres	Questions rédigées
Chapitre I : L'organisation textuelle -Le naufrage du Normandy  -Le bonheur  -L'énigme -L'éléphant du sultan  -Le berger	-Qu'est-il arrivé au Normandy ? Où et quand ? (p.6)  -Le narrateur est venu de très loin. Pourquoi ? (p.7)  -Qu'est-ce qu'une bande dessinée ? (P.8) -Pourquoi la délégation perdit-elle ses membres en cours de route ? (P8)  -A quoi jouait Guillot avec les habitants du village ? (p.9)
Chapitre II : Le narrateur ou la voix qui raconte	-Uniquement des consignes
Chapitre III : La structure du récit -Le retour du père  -Le vieux grand-père et le petit-fils  -Le plat brisé  -Hercule	-Quelle nouvelle est annoncée à Fouroulou et à son frère ? (p.67)  -Comment est traité le vieux grand-père par son fils et sa bru. (p.68)  -Par quel évènement le narrateur a-il-été marqué ? (p.69)  -Qu'est-ce qui vous a fait rire dans cette histoire en images ? (p.69)
Chapitre IV : Le personnage dans le récit -La belle aux cheveux d'or	-Quels sont les personnages qui

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

-Le prince à la massue  -Le message du ciel	apparaissent dans ce conte (p.84) -Comment s'appelle le héros de ce conte ? (85) -Quel est le personnage principal de ce conte ? (p.86)
Chapitre V : Le portrait  -Giton  -Souvenirs d'enfance -Un peintre -Mon amie	-Pourquoi Giton se comporte-t-il de la manière décrite ? (p.96) -Combien de personnages décrits dans le texte ? (p.97) -Quels sont les sentiments des deux amies lorsqu'elles se rencontrent ? (p.98)
Chapitre VI : La description  -Rouen -Promenade matinale  -Autoroute	-Qui décrit la ville de Rouen ? (p.108) -Quelle est la valeur du présent dans ce texte ? (p.109) -Quels moyens utilise l'auteur pour impliquer le lecteur ? (p.110)

Nous remarquons manifestement que l'ensemble des questions rédigées est constitué d'interrogations partielles contraignant l'apprenant à s'exprimer à partir des textes qui lui servent de référence et délimitent son espace d'expression, sans lui donner l'opportunité de s'étendre à d'autres horizons culturels. Ce qui implique qu'il est emprisonné dans un champ d'expression malgré lui où ses réponses sont puisées directement du texte de support à l'E/A. Elles sont donc provoquées et prévisibles dans la mesure où elles ne nécessitent aucun effort de réflexion. Les éléments de réponse sont tirés systématiquement du texte et mis dans la phrase.

Ce qui semble visé essentiellement, c'est une compétence linguistique qui vérifie les principes de fonctionnement du code linguistique, sans toutefois convoquer

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

d'autres compétences qui prennent en charge le non-dit, l'implicite, le sous-jacent à l'objet d'apprentissage, voire le comportement non verbal de l'apprenant. Il est, par conséquent, souhaitable que d'un point de vue quantitatif et qualitatif, les questions ouvertes et fermées visant des objectifs pédagogiques attendus et des finalités éducatives précises soient orientées équitablement sur des horizons culturels riches et variés permettant à l'apprenant de s'approprier d'autres espaces culturels. Observons maintenant, de plus près l'ensemble des consignes retenues dans ce tableau à des fins d'analyse :

Chapitres	Consignes retenues
Chapitre I : L'organisation textuelle du récit	Les textes ne comportent pas de consignes
Chapitre II : Le narrateur ou la voix qui raconte	-Donnez un titre à chacun des textes. -Précisez les moments et les lieux... -Identifiez les textes -Relevez les détails justifiant la réponse
Chapitre III : La structure du récit	-Relevez des termes du texte... -Relevez les expressions qui le montrent
Chapitre IV : Le personnage dans le récit	-Relevez les termes qui le caractérisent
Chapitre V : Le portrait	-Résumez en une phrase la description -Complétez par oui ou non...
Chapitre VI : La description	-Relevez le terme qui le désigne -Encadrez les indicateurs de lieu -Lisez attentivement le texte... -Relevez les termes... -Encadrez quelques expressions... -Soulignez ces éléments dans le texte -Retrouvez les étapes de sa progression -Relevez la phrase.. -Classez les éléments relevés...

Les consignes choisies semblent obéir à une même approche méthodologique que celle du questionnaire d'appui à la compréhension des textes, selon laquelle l'apprenant est emprisonné dans un champ d'expression où ses fonctions langagières sont conditionnées par les injonctions que comportent ces consignes. D'un point de vue quantitatif, la consigne *relever* est celle qui compte le plus de fréquence dans cet ouvrage. Elle est retenue relativement dans tous les chapitres orientant vers un savoir redire/refaire sans plus parce que pendant l'épreuve, l'apprenant peut relever des mots, des expressions, des détails qu'il colle dans la phrase sans qu'il sache leurs connotations, construisant ainsi un énoncé grammaticale et relativement asémantique. Nous remarquons également que les consignes retenues ne s'inscrivent pas dans une optique d'équilibre pédagogique reposant sur des critères ciblant un savoir, un savoir faire, un savoir être. Elles semblent traduire des activités pédagogiques de structuration et s'éloignent des activités fonctionnelles qui visent un savoir être, en général. La majorité des consignes retenues semblent cibler un savoir faire cognitif orientant vers l'application, la généralisation telles '*relever, identifier, compléter, encadrer, souligner, classer*. En revanche, les consignes ciblant des activités fonctionnelles reposant sur un savoir être telles '*imaginer, inventer, examiner, proposer, consulter, critiquer, évaluer, expérimenter...* sont absentes dans cet ouvrage, encourageant à dire que l'enfermement de l'apprenant dans un champ d'expression ne permettant pas l'étendue à d'autres savoirs, à d'autres horizons culturels semble trouver sa confirmation du moins, en ce qui concerne cette rubrique.

Reprenons les étapes par lesquelles passe une séance de "lire et comprendre". Le cours commence par une phase d'éveil de l'intérêt où les élèves sont mis dans le bain relativement au thème dont il est question. La phase ne dure que quelques minutes, juste le temps, pour motiver l'auditoire au thème abordé. Dans la deuxième étape, les élèves lisent silencieusement le contenu du texte et font part de leur compréhension globalement. L'enseignant reprend magistralement la lecture du texte, cette fois à voix haute, d'une manière lente et expressive pour permettre aux

élèves qui rencontrent des difficultés de s'auto corriger en suivant sa lecture. Cette étape peut être effacée du déroulement de la leçon si le niveau de la classe qui est laissé à l'appréciation du professeur, ne le nécessite pas relativement. Et enfin la lecture individuelle qui aboutit à la compréhension détaillée.

Examinons de plus près cette séance de compréhension détaillée où les questions d'appui aux textes sont lues par les élèves et souvent explicitées par le professeur.

Comme il s'agit de questions fermées, les réponses sont vite trouvées et livrées dans une interaction qui n'est pas souvent vérifiable dans son principe de construction parce que, souvent, l'apprenant reprend des fragments du texte qui les combine dans ses réponses de façon cohérente sans qu'il sache effectivement leur portée lexicosémantique. Nous le constatons toujours lorsque le vocabulaire est fortement chargé culturellement ou du moins, contenant des connotations culturelles implicites.

Les mots ou les expressions sont répétés et placés au bon endroit de la phrase, sans pour autant que l'apprenant sache qu'il combine une polysémie qui varie d'un registre à un autre surtout, lorsqu'il s'agit de questions partielles portant sur un élément de la phrase. Le cas, par exemple, de *synthème* est souvent problématique parce que la combinaison de deux mots donne naissance à une unité sémantique nouvelle relativement à l'usage séparé des deux éléments de la combinaison.

Prenons le cas, à titre d'exemple, de "*cordons bleus*", deux unités combinées qui signifient "se dit d'une personne qui excelle dans la préparation des repas" et séparément, *un cordon* est une petite corde et *bleu* indique la couleur. Ce sont donc des conventions linguistiques préalables pour lesquelles l'apprenant ne trouve pas de justifications cohérentes. De même, certaines expressions liées à un contexte social, politique, économique ou culturel subissent un glissement de sens devant lequel s'embrouille souvent l'apprenant : *La droite, l'extrême droite, la gauche...* ne sont pas des directions à prendre mais connotent des partis politiques s'inscrivant dans des projets de société différents. *Le Pentagone* n'est pas une figure géométrique mais représente le ministère de la défense des Etats Unis d'Amérique.

*Le nord et le sud* ne sont pas seulement les points cardinaux que nous connaissons mais signifient les pays riches et les pays pauvres. *La cohabitation* ne peut être comprise que dans le système démocratique français où le parti qui gouverne au nom de la majorité, n'est pas celui du Président la République. Il est, par conséquent, souhaitable que le questionnaire ainsi que les consignes d'appui à la compréhension de l'écrit soient conçus et rédigés à partir d'une grille d'analyse qui tiendra compte des objectifs pédagogiques attendus conformément à un profil d'entrée et de sortie de l'apprenant, des valeurs à défendre et des finalités de tout le système éducatif afin d'éviter des déséquilibres pédagogiques préjudiciables à la formation et à l'éducation.

### 6.1.2 Le manuel de 1<sup>ère</sup>as, édition 2005/2006

Ce nouveau manuel, en usage depuis l'année scolaire 2005/2006, semble se démarquer remarquablement de celui qui le précède, tant par son fond que par sa forme. Conçu au départ pour les classes littéraires uniquement, il est utilisé, deux années plus tard, pour toutes les filières de la 1<sup>ère</sup>as. Il propose un parcours d'apprentissage couvert par trois projets pédagogiques s'étendant sur douze séquences réparties sur l'année scolaire. Les projets pédagogiques illustrant les intentions communicatives, s'alternent arbitrairement dans l'espace imparti du manuel.

Le projet I présidant l'apprentissage a pour consigne pédagogique "*Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée*" et s'étend sur une centaine de pages environ, accaparant ainsi un déséquilibre spatial à son profit. Les démarches ex positive et conversationnelle lui servent d'appui, traduites dans cinq séquences où il est demandé à l'utilisateur "*d'exposer pour donner des informations sur divers sujets et dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre*" (Manuel, p.3) ambitionnent d'initier ce même usager aux techniques d'expression écrite comme "*la prise de notes, le plan, le résumé, le questionnaire et la lettre personnelle*" (Manuel, p.3).

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

Le projet II dont l'intention communicative s'inscrit dans le discours argumentatif initie l'apprenant de 1<sup>ère</sup>as à *''rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions''* (Manuel, p.3). Les techniques d'expression de support sont les plans du discours argumentatif, le résumé et la lettre administrative. Leur étendue spatiale dans le manuel se limite à une vingtaine de pages, et traduit un déséquilibre flagrant au profit de la démarche ex positive et conversationnelle.

Le projet III, sous l'intitulé *''écrire une petite biographie romancée''* reprend comme technique d'expression écrite le résumé, la fiche de lecture et l'essai. L'espace qui lui est imparti par les auteurs de l'ouvrage s'étend sur une quarantaine de pages (Manuel, p.3), soit le double de celui imparti au projet II. Manifestement, c'est dans cet espace préalablement balisé que l'apprenant est censé apprendre en puisant dans *''le menu''* qui lui est proposé, sans pour autant avoir la possibilité de le remettre en cause puisqu'il est fait pour lui et pour être consommé par lui exclusivement.

Le tableau que nous dégageons à partir d'une plongée dans le manuel, présente explicitement l'espace imparti aux consignes et traduit la convocation des compétences d'appui à l'E/A en relation avec la rubrique compréhension de l'écrit :

L'objet d'étude	Nombre de consignes
La vulgarisation scientifique	99
L'interview	39
Le discours argumentatif	21
Le fait divers	28
La nouvelle	44

Comme le montre si bien ce tableau, l'équilibre entre les consignes de support à l'E/A fait cruellement défaut. La démarche ex positive présidant l'apprentissage

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

comporte le plus grand nombre de consignes. Ce qui signifie explicitement que l'approche dans laquelle s'inscrivent discrètement les auteurs de ce nouvel ouvrage scolaire est une perspective instrumentale/fonctionnelle puisant dans les langues de spécialité et s'appuyant sur des prés requis antérieurs. Le discours argumentatif ainsi que le fait divers en compte le moins. Ce qui signifie implicitement que le champ d'intervention de l'apprenant est tributaire de ce déséquilibre et induit des attentes pédagogiques illustrées dans des réponses provoquées que dans une expression spontanée. Ce qui montre clairement que la consommation scolaire semble prendre le pas sur la consommation sociale. Pour notre part, nous disons que lorsque l'accent est mis sur le discours scolaire, on s'écarte discrètement de "l'approche par compétences", pierre angulaire de la réforme du système scolaire.

Ce tableau montrant l'écart entre le nombre des consignes fermées et celui des consignes ouvertes laisse transparaître l'intention des auteurs de ce manuel à vouloir circonscrire le champ d'implication de l'apprenant. Pour notre part, nous considérons que "*relever, retrouver, donner, comparer, classer, remplacer, transformer, compter*" sont des consignes fermées et "*justifier, expliquer, étudier, argumenter, montrer, inventer, créer, anticiper*" sont des consignes ouvertes.

L'objet d'étude	Consignes fermées	Consignes ouvertes
Le discours ex positif	82	19
L'interview	23	16
Le discours argumentatif	14	07
Le fait divers	20	08
La nouvelle	37	07

A cette phase de leur conception scolaire, les auteurs de manuels risquent parfois d'oublier que, là aussi, ils transmettent une certaine image de la société. Ainsi, l'usage excessif de consignes fermées, au lieu d'alterner avec des consignes

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

ouvertes, constitue implicitement un déséquilibre culturel au détriment de l'apprenant aimant des espaces d'expression ouverts. De même, certaines consignes qui appartiennent à la même typologie semblent dominer nettement l'apprentissage.

L'objet d'étude	Nombre de consignes	La consigne "relever"	Fréquence en %
Le discours ex positif	99	38	38,38 %
L'interview	39	13	33,33 %
Le discours argumentatif	21	08	38,09 %
Le fait divers	28	07	25 %
La nouvelle	44	23	52,27 %

Si nous observons ce tableau extrait du manuel, un constat s'impose malgré nous : la consigne "relever" semble prédominer tout au long du manuel. Les autres consignes sont sporadiques et leur réemploi constitue des fragments épars tout au long du manuel. Pour notre part, nous disons que les auteurs du manuel, en se focalisant sur une consigne, en l'occurrence "relever", provoquent un déséquilibre au niveau des compétences d'appui à l'apprentissage et ne mettent pas tous les apprenants sur un même pied d'égalité face à l'implication. Ce qui légitime parfois le peu d'engouement d'un type d'apprenant à entrer avec enthousiasme dans l'apprentissage qui lui est proposé parce que la variété des personnalités est omise.

C'est pourquoi, les auteurs de manuels se doivent d'être extrêmement attentifs et vigilants quant au respect de l'équilibre culturel dans les situations proposées. En effet, le manuel reflète toujours une époque et des choix pédagogiques liés à un contexte social, politique, économique et culturel. Inscrit dans son temps, il en véhicule des valeurs morales, sociales, culturelles et citoyennes. En matière de

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

choix pédagogiques, les instances internationales estiment que les manuels scolaires avaient un rôle à jouer pour défendre la paix et la compréhension mutuelle entre les peuples. Ce sont deux objectifs majeurs de l'UNESCO depuis sa création en 1946.

Dans cette même optique, Naval et all affirment que *‘l'éducation à la citoyenneté au 21<sup>ème</sup> siècle ne devrait pas consister uniquement en une sensibilisation aux processus démocratiques d'un pays, mais devrait également traiter des questions de justice sociale, des droits de l'homme et de la paix. Afin de pouvoir s'identifier à ces questions et d'apprendre le souci des autres dans des sociétés de plus en plus multiculturelles, les enfants auront besoin de développer une capacité à l'empathie et d'apprendre à connaître et à apprécier les différences culturelles’* (Clough et Holden 2002 ; Banks, 2001)

Le tableau que nous dégagons de ce manuel montre explicitement la typologie interrogative dans laquelle s'inscrivent les auteurs et induit manifestement des attentes pédagogiques traduites dans des objectifs linguistiques et comportementaux conformes aux finalités de la réforme.

L'objet d'étude	L'interrogation partielle	L'interrogation totale
Le discours ex positif	120	23
L'interview	40	10
Le discours argumentatif	56	04
Le fait divers	44	03
La nouvelle	63	07

Pour notre part, nous considérons que l'interrogation peut porter sur la totalité de la phrase ou sur un de ses éléments. On distingue donc l'interrogation partielle et l'interrogation totale. Dans l'interrogation totale, l'interrogation porte sur toute la phrase et demande une réponse par oui ou non. Dans l'interrogation partielle, l'interrogation porte sur un élément de la phrase et réclame une réponse circonstanciée. Ce sont toutes les questions introduites par un outil interrogatif, quelle que soit sa nature et cherchant un élément de réponse.

Ce tableau a été dégagé sur la base de cette distinction. Toutes les questions introduites par un outil interrogatif et cherchant un élément de réponse à partir du texte ont été considérées comme une interrogation partielle et toutes les questions contraignant l'apprenant à répondre par oui ou non ont été considérées comme une interrogation totale. Soulignons, tout de même, au passage, que l'interrogation indirecte, le questionnaire à choix multiple ou le vrai/faux ont été exclus dans la démarche évaluative de ce manuel ! Le QCM est un outil bien efficace auquel ont souvent recours les professeurs de langue. Nouschi S. et Nouschi M., ont proposé 100 QCM avec corrigés et commentaires, à partir de 10 thèmes dans *“Score, civilisation française”* (Nouschi S et Nouschi M, 1991). Il est souhaitable que les manuels ultérieurs réintègrent dans leur démarche évaluative ce type d'interrogation afin de permettre à l'apprenant de disposer de plus de marges de manœuvre et d'élargir son champ de vision à des fins d'ouverture sur l'altérité.

Le tableau expose clairement, comme nous pouvons le noter, un déséquilibre impressionnant entre les deux typologies interrogatives encourageant à penser que l'espace imparti à l'interrogation partielle induit des attentes pédagogiques traduites dans des objectifs linguistiques et comportementaux qui balisent explicitement le champ d'intervention et d'expression de l'apprenant en l'obligeant à puiser les éléments de réponse à partir des textes de support, sans pour autant, lui donner la possibilité de s'en démarquer et de s'impliquer personnellement dans l'E/A.

En effet, la part impartie à l'interrogation totale est insignifiante. Ce qui incite à dire que ce déséquilibre flagrant au profit de l'interrogation partielle ne favorise pas visiblement l'ouverture de l'apprenant sur l'altérité à laquelle aspire la réforme. En outre, l'interrogation partielle de support semble consolider un métalangage usuel tout au long du manuel au détriment du processus de communication qui implique d'autres éléments pour assurer l'intercompréhension car *“la grammaticalité n'est pas la condition nécessaire et suffisante de la production du sens”* (P. Bourdieu, 1982 : 116). C'est donc un leurre de penser que seule la maîtrise du code linguistique permet la

compréhension d'un texte ! *“Car apprendre une langue étrangère, c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vie, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension”* (J. Courtillon, 1984 : 52). Le registre métalinguistique de support à l'E/A semble consolider davantage un savoir linguistique plutôt qu'un savoir faire ou un savoir être. La démarche évaluative retenue comme outil d'appréciation des prestations orales et écrites semble prendre en compte beaucoup plus les performances linguistiques de l'apprenant que son savoir être.

Tout le questionnaire servant d'appui aux activités pédagogiques est construit d'un métalangage visant le principe de fonctionnement de la langue en dehors de l'authenticité communicative. Le manuel semble imposer une norme linguistique scolaire à laquelle l'apprenant est censé se conformer, sans pour autant lui offrir d'autres possibilités linguistiques pour agir en langue étrangère. Il suffit de prendre l'exemple de la construction de l'interrogation servant de support à la compréhension des textes où il n'est présenté que les constructions admises : *“où se passe la scène ? Où se passe-t-elle ? Où la scène se passe-t-elle ?”* et où il est exclu les autres formes dont l'usage est attesté par l'enquête du français fondamental, pour s'en convaincre : *“Elle se passe où ? Où elle se passe ? Où c'est qu'elle se passe ? Où qu'elle se passe ?”*.

Comme répercussion, il se produit un fossé considérable entre la langue que l'élève apprend au sein de l'institution scolaire et celle qu'il entend dans ses rapports informels avec des francophones, notamment par le biais des chaînes télévisées étrangères, du moins pour l'apprenant algérien qui dispose de peu d'opportunités d'usage linguistique, en tirant la conclusion que ce qu'il apprend à l'école n'est pas forcément ce qu'il regarde à la télévision.

Ainsi, on continue d'enseigner seulement le français standard, ce qui rend l'élève inapte à communiquer dans le français d'aujourd'hui, dans une situation de

communication réelle. Plus pertinent encore, faut-il le souligner, selon une perspective communicative ou selon une approche par compétences, les manuels d'enseignement du français. Mais en plus, c'est le français écrit littéraire ou français cultivé, qui est à la base des descriptions grammaticales et promu comme modèle d'écriture, en négligeant les autres types de discours écrit : *''qu'ils s'adressent à des Français ou à des étrangers, partent d'une hypothèse qui est toujours présente, sinon formulée : l'activité linguistique du sujet parlant reste la même, qu'il s'agisse d'utiliser la langue oralement ou par écrit. Les différences d'utilisation, tant sur le plan du lexique que sur celui de la grammaire ou de la phonétique, sont passées sous silence ou minimisées''* (E. Wagner, préface à l'ouvrage de M. Csécsy, 1968 :7). Le discours métalinguistique retenu dans ce manuel s'inscrit dans cette optique. Les auteurs semblent viser un français standard tout au long du manuel tout en excluant implicitement la langue orale de leur discours didactique. Et pourtant, *''l'usage d'une langue varie avec le temps, les descriptions grammaticales, qui se veulent un reflet de l'usage, varient également. Les représentations ou conceptions des grammairiens au sujet de la langue évoluent sans cesse, se raffinent avec le temps. Les grammaires sont ainsi appelées à être continuellement modifiées, non seulement dans leurs premiers moments (...) mais tout au cours de l'histoire''* (C. Germain et H. Séguin, 1995 : 11). Ce qui incite à dire que l'on continue à ignorer ou à sous-estimer le français oral en faveur de l'écrit dans le discours didactique des manuels scolaires. Ce qui laisse supposer également que le manuel *''ne fournit pas au maître une description satisfaisante de la langue qu'il enseigne, ni à l'élève une description suffisante de la langue qu'il doit apprendre''* (Roulet, 1978 : 28).

Ce qui porte à penser, par conséquent, que l'objectif normatif semble prendre le pas sur l'objectif sociolinguistique induisant un E/A où les enseignants tâchent de doter les élèves d'un bagage purement linguistique, tout en négligeant l'objectif culturel.

Le discours métalinguistique que nous dégageons à partir du questionnaire d'appui à la compréhension des textes illustre cette option normative qui semble refléter le souci pédagogique de ses auteurs. Voici le contenu intégral du registre métalinguistique relatif aux objets d'étude dans ce manuel.

-Le discours ex positif :

*Para texte, disposition, genre de document, scripteur, document iconique, situation de communication, temps utilisé, valeur, mot clé, champ lexical, articulateurs, rapport logique, comparaison, synonyme, préfixe, fonction de on. Construction syntaxique, signes de ponctuation : les deux points, les tirets, les parenthèses, titre. Thème, les marques du scripteur. Pronoms personnels, verbes conjugués, le présent, emploi des temps, indices spatio-temporels, situation de communication, emploi du démonstratif, situation d'énonciation, la langue utilisée, la ponctuation, traces de l'énonciation, Scripteurs, origine du mot, adjectifs, comparaison d'expressions, para texte, langage, type de texte, le pronom on, champ lexical, typographie, adverbe. Disposition spatiale, marques de la langue familière, la ponctuation, expressions figées, champ sémantique, champ lexical. Les articulateurs, les temps utilisés, les adverbes, emploi de nous, paragraphe, titre, ensemble sémantique. Conjonction de coordination, addition, temps et mode, pronom indéfini, les articulateurs, inversion du sujet, la cause, la conséquence, titre, paragraphe. Champ lexical, typographie, la comparaison, la proposition, la métaphore, type de texte, adjectif. Champ lexical, les propositions relatives, antécédent, substitut, tournure impersonnelle, type de discours. Emploi de je, les phrases interrogatives et exclamatives, la comparaison, fonction du titre. Champ lexical, propositions relatives, pronoms relatifs, antécédents, type de propositions relatives, les deux points, Synonyme, emploi du pronom vous, situation d'énonciation, scripteur, organisation du texte, visée du texte. Marques de l'énonciation, présence des énonciateurs, destinataires, Phrase, Syllabes, vers, strophe, pied de vers, son, rime, allitérations, assonances. Progression thématique, champ lexical, les marques de l'énonciation. Style de caractères typographiques, les tirets, les signes de ponctuation, genre de texte, le chapeau, mode, construction de phrases, marques de la langue orale, situation d'énonciation.*

### -L'interview

*Le plan typographique, type d'écrit, disposition spatiale, chapeau, situation de communication, séquences de textes, couple de questions, signes de ponctuation, texte, para texte, antonymes, actes de parole, lexical, Figure de style, style direct, style indirect, présent de l'énonciation, interrogations rhétoriques, fausses questions, Para texte, pronom personnel, les tirets, locuteur, thème, situation de communication. Strophe, poème, vers, pieds, disposition de rimes, assonances, allitération, situation d'énonciation. Para texte, les marques de personne, destinataire, destinataire, pronom personnel, le présent, le passé, les types de phrases. Situation de communication, nombre de paragraphes, acte de parole, valeur du conditionnel, formes emphatiques, emploi répété, adjectif qualificatif. Indicateurs de temps et de lieu, formes verbales, la répétition, la durée, une action accomplie, le futur proche, le passé récent. Para texte, disposition spatiale, contenus des textes, emploi de donc, interlocuteurs, locuteur, situation de communication, situation d'énonciation. Articulateurs du texte, leurs fonctions, antonyme, présence du scripteur,*

### -Le discours argumentatif

*Fonction du titre, champ lexical, types de préoccupations, destinataires, scripteur. Thème du texte, champ lexical, termes, arguments, réponse, auteur, phrase, article. Mots, expressions, thèse, modalisateurs, verbes d'opinion, adverbes, les modes, les évaluatifs, actes de parole, destinataires. Thème de la discussion, thèse défendue, phrase, point de vue, situation d'énonciation. Utilité du premier paragraphe, emploi des temps, type de texte, changements d'interlocuteurs, situation d'énonciation, pronoms expressions, arguments, thèse, actes de parole, interlocuteurs. Fonction du refrain, couplet, arguments, contre argument, locuteurs. Marques de l'énonciation, intention de communication, Type d'écrit, type d'information, structure syntaxique, fonction du titre, indicateurs de temps, le temps le plus employé. Terme, substitut, mots, expressions, progression thématique, lecture du para texte, chapeau, substituts, mots, expressions, première phrase,*

### -Le fait divers

*Para texte, substituts pronominaux, lexicaux, mot, synonyme, style direct, traces de la présence de l'énonciateur, titre, phrase nominale. Titre, emploi de l'imparfait, para texte, temps et pronoms utilisés, emploi du présent, situation d'énonciation, mot, expression, actes de parole, proposition, type de texte. Chapeau, marques de l'énonciation, niveaux lexical et syntaxique, discours, actes de parole. Para texte, disposition spatiale, genre d'écrit, thème, vers. Relevé de vers. Titre. Mots, titre d'une œuvre, temps et pronoms utilisés dans le texte, narrateur, termes et expressions, progression du texte, phrase. Grille, personnage central, lieu et temps de l'action, élément perturbateur. Narrateur, tous les termes, expressions, situation initiale du récit, indicateurs de temps.*

### -La nouvelle

*Terme, extrait de la nouvelle, les mots, paragraphe, expressions, narrateur, adverbes liés à la situation d'énonciation. Tableau, paragraphe, situation d'équilibre, actions du héros, dégradation ou amélioration de sa situation, extrait, phrase. Séquence, récit, expressions, grille, sujet, l'objet de son action. Emploi de phrases déclaratives, affirmatives et négatives, différentes parties du texte, emploi des temps, intention de communication, les mots, les expressions, l'auteur, emploi répété de certains termes. Styles de caractères typographiques, premier énoncé, passages, action, volume du texte, l'auteur, extrait, sujet principal, termes, différents procédés utilisés, mots et expressions, phrase. Thème, progression thématique, fonction de la description dans un récit, comparaisons, métaphores. Phrase, expression, titre au texte. Champ lexical, terme, valeur de l'imparfait, texte, passages, verbes introducteurs des énoncés, style direct et indirect, interlocuteurs, expressions, mots, Schéma narratif de la fable, pronoms personnels, phrase. Extrait, découpage, la nouvelle, situation initiale, narrateur, mots, expressions, genre de récit, lecteur, titre, schéma actanciel, grille.*

Le registre métalinguistique de support à l'E/A semble, comme nous pouvons le constater, à partir de ce répertoire, centré sur la langue. Il paraît faire l'étalage du principe de fonctionnement du système linguistique dans ses différents compartiments. Ce qui peut faire submerger la classe d'un métalangage épars déviant ainsi des objectifs de la leçon et des finalités éducatives. La conception du questionnaire ne semble pas porter sur des éléments repérés et qualifiés d'obstacles pour l'interprétation du contenu culturel implicite du texte ou du discours à exploiter avec la classe. Ce qui encourage à dire, par conséquent, que le métalangage de support laisse échapper des allusions culturelles pertinentes pour la compréhension à fond des énoncés en langue étrangère. Ce qui implique que les éléments linguistiques à forte charge culturelle sont "logés à la même enseigne" que les éléments linguistiques non pertinents pour une approche interculturelle.

Le métalangage d'appui à la compréhension de l'écrit se focalise sur la situation d'énonciation et celle de la communication tout au long de l'ouvrage sans pour autant s'étendre au-delà des frontières linguistiques. C'est pratiquement les mêmes concepts métalinguistiques qui sont utilisés comme support à l'E/A tout au long de l'ouvrage. Les connotations culturelles passent inaperçues. Examinons de plus près le contenu métalinguistique de ce manuel pour constater manifestement que tous les efforts semblent se focaliser sur l'aspect linguistique.

Les auteurs du manuel semblent veiller à l'adéquation du contenu avec le programme officiel de la réforme qui s'inscrit dans "la linguistique de l'énonciation et du constructivisme" (*Document d'accompagnement au programme de 1<sup>ère</sup>as, mars 2005*). Cependant, le discours métalinguistique retenu semble disparate et répétitif et n'obéit pas à une progression clairement définie et facilement identifiable dans le réemploi et variantes des concepts abordés. Certaines notions sont continuellement présentes telles "para texte, disposition spatiale, scripteur, champ lexical, champ sémantique, situation d'énonciation, situation de communication, les articulateurs, les pronoms personnels, type de texte, progression thématique, signes de ponctuation, (*Manuel de 1<sup>ère</sup>as, p. 8, 11, 15, 17,*

19, 25, 27, 30, 32, 35, 38 ; 41, 46, 49, 56, 58, 71, 74, 77, 80, 83, 86, 88, 89, 100, 101, 103, 109, 110, 115, 125, 136, 142, 168, 173, 175, 179).

D'autres ne sont abordées que sporadiquement pour ne plus réapparaître tout au long de l'apprentissage : *''Document iconique, mot clé, indices spatio-temporels, la langue utilisée, origine du mot, conjonction de coordination, marques de la langue familière, expressions figées, marques de la langue orale, séquence de texte, interrogations rhétoriques, formes emphatiques''* (Manuel se 1<sup>ère</sup>as, 2005/2006, p. 8, 15, 17, 25, 30, 71, 74, 77, 88). Ce discours métalinguistique partiel, faut-il le souligner, est utilisé une seule fois, tout au long du manuel. Sa faible fréquence pose manifestement le problème de sa consolidation dans les pratiques de classe dans la mesure où son réemploi et variantes fait cruellement défaut dans les activités pédagogiques retenues à l'E/A.

Les faits extra linguistiques ainsi que l'aspect iconique ne semblent pas bénéficier d'un souci pédagogique à la hauteur des obstacles que peuvent générer ces faits dans la compréhension de l'écrit : le support iconique (p.8) est abordé une seule fois tout au long de l'ouvrage. En plus des perceptions différentes de l'espace, du temps, du corps, des rapports différents à l'autorité, à l'argent, au savoir, des conceptions différentes de l'honneur, de la convivialité, de la politesse... s'ajoute l'absence du traitement du vocabulaire à charge culturelle dans l'espace de ce manuel scolaire.

En effet, tous les actes de l'existence d'un élève ne sont pas culturels. Cependant, pour qu'un acte puisse recevoir le protocole culturel, il faut qu'il ait une dimension symbolique, c'est-à-dire un rapport à des connotations articulées et donnant naissance à des représentations relativement fondées et objectivées.

C'est cette dimension métaphorique qui ne semble pas constituer un souci pédagogique de la part des auteurs de ce manuel. La part impartie à l'extralinguistique est infime et remet implicitement en cause l'approche par compétences dans le traitement méthodologique des textes à l'E/A. L'explicitation de l'objet d'étude demeure tributaire du métalangage retenu et semble se limiter aux

explications des mots et aux analyses grammaticales et confine l'expression de l'apprenant dans des formes linguistiques superficielles. De plus, le métalangage d'appui ne semble pas proposer à l'enseignant de FLE des pistes d'adoption d'attitudes informative, explicative, comparative et normative liées au volet culturel qui consistent à repérer les éléments culturels à forte charge et à les mettre en relief afin d'éviter toute déviance au sens. Ce qui lui permet d'éviter les traductions littérales aberrantes que font souvent nos apprenants face à des expressions françaises comportant le plus souvent des connotations culturelles, à titre d'exemple, 'les rapports nord-sud' signifie 'les rapports entre les pays pauvres et les pays riches' et ne veut pas dire les rapports entre deux régions géographiques.

Les expressions sont tellement liées aux connotations qu'il est souvent difficile pour l'apprenant d'accéder au sens sans difficulté. Pour notre part, nous disons que le métalangage relatif à la dimension culturelle constitue une denrée rare tout au long du manuel. Une focalisation sur le perfectionnement linguistique semble prendre le pas sur la communication interculturelle dans toutes les intentions communicatives.

Il est par conséquent souhaitable qu'un recensement des expressions à connotations culturelles fasse l'objet de focalisation dans les manuels ultérieurs afin de permettre à l'apprenant d'accéder à d'autres voies du sens. Le manuel ne semble pas traduire le discours officiel prônant pourtant l'ouverture de l'apprenant sur le monde qui l'entoure. Il ne reflète pas le contenu du programme qui insiste explicitement sur la dimension culturelle dans l'espace scolaire algérien. Le traitement du vocabulaire à charge culturelle ne figure pas dans le discours métalinguistique de support à l'E/A.

Le tableau dégagé du manuel relatif au métalangage retenu illustre explicitement ce déséquilibre en faveur de l'apprentissage linguistique. Les auteurs de ce manuel semblent donner la priorité à la langue plutôt qu'à sa culture. Ce qui est tout à fait légitime puisqu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère. Cependant, toute langue

véhicule une culture et ne pas tenir compte de ce postulat brouille les voies d'accès au sens surtout s'il s'agit de connotations culturelles propres à une société.

Si le programme rappelle explicitement l'enjeu de la dimension culturelle et exhorte à sa prise en charge pédagogique en classe de langue, il ne définit pas clairement la notion de fait culturel retenu dans un document servant d'appui à l'apprentissage linguistique. Il ne donne aucune indication susceptible de localiser un fait qualifié de culturel d'un fait qui ne l'est pas. Si nous voulons que nos élèves compensent le manque de connaissances socioculturelles, enrichissent leurs connaissances culturelles et comprennent plus profondément les mots et expressions, nous devons joindre l'enseignement de la langue à l'explicitation des références culturelles.

Grâce à cette jonction, nous pouvons tracer comme but d'amener l'élève à pouvoir comprendre par le biais d'un effort personnel les cultures des pays francophones, pouvoir entrer en contact avec l'autre et pouvoir faire son portrait culturel et savoir se positionner par rapport à lui et pouvoir s'exprimer par tous les moyens possibles pour présenter objectivement les autres cultures.

### **6.1.3 Le manuel de 2<sup>ème</sup>as, édition 1999/2000**

A première vue, ce questionnaire accompagnant les textes retenus à la lecture constitue un critère pédagogique d'identification des compétences ciblées dans cette élaboration de ce manuel conçu avant la réforme du FLE. Il va de soi qu'une comparaison confrontant deux générations de manuels s'impose dont il faut tenir compte des ressemblances et des différences auxquelles il faudra proposer des interprétations.

Les consignes de support à la rubrique compréhension de l'écrit ainsi que la typologie interrogative retenue constituent notre cadre d'analyse. Il est tout à fait clair que les consignes rédigées à l'intention de l'apprenant circonscrivent son

champ d'intervention et en même temps orientent son regard dans la direction voulue par les concepteurs de l'ouvrage.

Ce sont ces consignes qui permettent à l'apprenant de construire des représentations liées aux finalités éducatives ciblées par les auteurs de l'ouvrage. Ces outils évaluatifs permettent également d'identifier la combinaison langue/culture et la problématisation de la dimension culturelle ou son éviction du champ de l'E/A.

De même, la typologie interrogative de support à la démarche évaluative délimite le champ des représentations de l'apprenant en lui imposant une source à laquelle il se réfère pour puiser les réponses sans lui permettre, parfois, de s'étendre à d'autres sphères du savoir.

C'est sans doute, la raison pour laquelle nous nous intéressons davantage à la rédaction des consignes ainsi que celle relative aux questions pour la compréhension de l'écrit afin d'identifier comment le manuel régule le mécanisme perceptuel de l'apprenant dans la classe de langue.

Ce sont ces outils évaluatifs des performances de l'apprenant qui permettent de situer ses représentations par rapport à l'objet d'étude de support à l'E/A. L'ensemble des consignes retenues sont répertoriées dans ce tableau qui indique leur typologie ainsi que leur fréquence dans l'espace de ce manuel :

## Description et analyse des potentialités culturelles

L'objet d'étude	Les consignes retenues	Fréquence
Le reportage	Justifier	7 fois
	Lire, relever	4 fois
	Compléter	2 fois
	Enumérer, imaginer, préciser, reconstituer, relire	1 fois
Exposer	Relever	5 fois
	Vérifier	4 fois
	Lire	3 fois
	Observer, énumérer, représenter	2 fois
	Reprendre, justifier, récapituler, établir, Compléter, parcourir	1 fois
Prescrire	Relever	2 fois
	Observer, préciser, rechercher, rédiger, relire, dégager, classer	1 fois
Démontrer	Justifier	4 fois
	Observer, lire, relire, relever	3 fois
	Comparer, reformuler	2 fois
	Enumérer, regrouper, recopier, rédiger, dégager, préciser, fixer, compléter, remplacer, retrouver, rechercher,	1 fois
Argumenter	Relever	10 fois
	Lire	5 fois
	Observer, retrouver, compléter,	4 fois
	Dégager, montrer répondre,	3 fois
	Enumérer	2 fois

## Description et analyse des potentialités culturelles

Argumenter	Comparer, déterminer, souligner, encadrer, justifier	1 fois
Exhorter	Relever	5 fois
	Justifier	4 fois
	Observer	2 fois
	Citer, compléter	1 fois

Comme nous pouvons le remarquer aisément, la plupart des consignes semblent viser un savoir faire cognitif orienté vers l'application et la généralisation. Les consignes évoquant plutôt des savoir être, à condition d'être pris dans le sens d'habitudes intériorisées, sont "*découvrir, rechercher, imaginer, inventer, examiner, proposer, consulter, critiquer, évaluer, suggérer, confirmer, contrôler, élaborer, expérimenter, composer...* (R. Burns, 1975 : 113-118) ne sont pas fréquentes dans cette démarche évaluative des auteurs de ce manuel. Ce qui encourage à dire que les auteurs de l'ouvrage veulent donner plus d'importance, plus d'intensité à ce type de consigne en mettant davantage l'accent sur un savoir faire plutôt qu'un savoir être.

Parmi les consignes retenues, "*Relever*" est celle qui occupe le taux de fréquence le plus élevé dans l'ouvrage, suivie de "*justifier*" et de "*lire/relire*". Ce qui signifie que le savoir faire cognitif semble privilégié au détriment du savoir être qui ne paraît pas bénéficier d'une priorité de la part de ces concepteurs de l'ouvrage. Ce qui implique que les composantes de la compétence de communication ne s'inscrivent pas dans une optique où les différents savoirs ciblés s'interpénètrent dans un souci d'équilibre à des fins de parfaire des représentations continuellement en mutation.

Il est donc souhaitable que les auteurs de manuel ciblent un savoir, un savoir faire et un savoir être qui permettent à l'apprenant de construire des représentations transférables dans l'espace extrascolaire. Voici répertoriées, dans ce tableau, les consignes les plus fréquentes qui permettent de remarquer un déséquilibre entre les différents savoirs ciblés

<u>Les consignes utilisées</u>	<u>La fréquence d'emploi</u>
Relever	31
Justifier	17
Lire/relire	14
Retrouver	07

La typologie interrogative d'appui à la rubrique compréhension de l'écrit semble orientée dans la même direction. En effet, l'interrogation partielle qui contraint l'apprenant à puiser les réponses dans le texte de support sans lui donner la possibilité de puiser dans sa culture générale, bénéficie d'une présence privilégiée encourageant à dire que les auteurs de l'ouvrage ont conçu un produit favorisant plutôt l'expression dirigée que l'expression spontanée. Le tableau que nous dégageons de ce manuel ne fait que constater ce déséquilibre existant dans la démarche évaluative illustrée dans la typologie interrogative de support.

L'interrogation partielle introduite par des outils interrogatifs convoquant un élément de réponse puisé dans le texte occupe le devant de la scène au détriment de l'interrogation totale qui ne jouit pas d'une présence remarquable. Ce qui signifie, encore une fois, que l'expression dirigée efface relativement l'expression spontanée de l'apprenant. Ce qui implique également que le traitement méthodologique de l'objet d'étude ne s'inscrit pas dans une approche communicative comme le souligne le discours didactique de l'époque.

### **6.1.4 Le manuel de 2<sup>ème</sup>as, édition 2006/2007**

En général, les auteurs de manuels disposent de grilles de lecture pour les textes de support qu'ils proposent au public visé, en tenant compte de ses besoins, de ses centres d'intérêt, de son âge, de son sexe, de ses caractéristiques socioculturelles afin d'atteindre les objectifs pédagogiques attendus, sans beaucoup de difficultés, et, bien entendu, baliser l'espace de l'apprentissage contre toute forme de digression.

Une grille de lecture à adapter selon le niveau des élèves et la nature des textes soumis à l'étude comporte généralement les questions suivantes : Qui écrit ? A qui ? Où/d'où ? Quand ? Au sujet de qui/quoi ? Dans quel but ? Comment ? En effet, les auteurs de manuels, à l'instar des enseignants, ont toute la latitude d'opter pour des questions ouvertes ou fermées susceptibles d'orienter le regard de l'apprenant dans telle ou telle direction, généralement préméditée afin de susciter l'expression spontanée : *“Vous ne pouvez préparer vos élèves à bâtir le monde dont ils rêvent demain, si vous-mêmes ne croyez pas en vos propres rêves maintenant ; Vous ne pouvez les préparer à la vie, si vous n'y croyez pas vous-mêmes ; Vous ne pouvez montrer le chemin, si vous êtes vous-mêmes à un carrefour, immobiles, fatigués et sans espoir”* (Célestin Freinet, cité par J.J Brunet, J.L Negro Fail de, 1982).

C'est généralement, à ce niveau de l'élaboration des questions et des consignes que les objectifs pédagogiques attendus de l'E/A convoquant les compétences souhaitées transparaissent, plus ou moins, ouvertement. Chaque compétence évaluée induit un type de questionnement particulier par exemple, la compétence “interpréter” fait souvent appel aux questionnaires à choix multiples, la compétence “réagir” parce qu'elle demande le plus souvent de développer un raisonnement exige généralement une réponse longue et construite.

Pour notre part, nous disons que les types de questions retenus dans un manuel scolaire influencent, d'une manière ou d'une autre, l'apprenant et conditionne son réflexe linguistique et son comportement extralinguistique. Pour aider l'apprenant dans sa lecture et surtout l'amener à manifester le degré de compréhension qu'il a du texte, un type de questionnement s'impose dans la visée des compétences sollicitées : le questionnaire à choix multiples, le vrai/faux et la reformulation sont de courant usage pour évaluer le savoir, le savoir faire et le savoir être. De même, l'interrogation partielle impose à l'élève de puiser les réponses à partir du document consulté et rétrécit son espace d'expression spontanée. Il devient, à son corps défendant, tributaire de cet espace imposé où il est invité à donner des éléments de réponse partiels sans pouvoir s'étendre au-delà de l'espace imparti.

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

En revanche, l'interrogation totale imposant à l'apprenant de répondre par l'affirmative ou la négation, lui donne la possibilité de prendre des distances du document de support et s'étendre davantage dans son expression qui est véritablement spontanée et non provoquée.

Dans les deux cas, il sera amené à développer trois modalités de compétence de lecture combinant une connaissance langagière, fruit de ses prés requis, une connaissance discursive identifiant le type d'écrit et un bagage socioculturel, traduit dans des normes extralinguistiques à partir du type de questionnement de support.

Cependant, la non compréhension d'un texte peut être liée à des expressions elliptiques qui comptent sur le savoir encyclopédique de l'apprenant qui doit lui-même déduire les implications pour identifier le sens implicite des éléments manquants, à la description d'une structure sociale caractéristique de la société essentielle pour comprendre l'organisation des rapports des personnages d'un récit, ou encore à un évènement historique constitutif de l'identité nationale décrit et non désigné explicitement. Commençons par consigner les différentes consignes qui sont retenues dans cet ouvrage pour pouvoir identifier les attentes pédagogiques ciblées.

L'objet d'étude	Les consignes retenues	Leur fréquence
Le discours objectif	Commenter, donner, compléter, justifier	1 fois
	Nommer, faire, relever, identifier Montrer	2 fois
Le plaidoyer et le réquisitoire	Relever	3 fois
	Justifier, lire	1 fois
Le reportage Touristique...	Relever	21 fois
	Montrer, justifier	2 fois
	Observer, comparer, compléter	

## Description et analyse des potentialités culturelles

La nouvelle d'anticipation	Lire, relever, observer, compléter	1 fois
La nouvelle d'anticipation	Citer, commenter, repérer, identifier, rechercher, retrouver	1 fois 1 fois
	Relever	
	Choisir, lire	
Le discours théâtral	Relever	5 fois
	Classer, observer, justifier, noter, mettre	2 fois
	Comparer	

Comparativement au manuel, en usage, avant la réforme qui axait sa démarche évaluative sur un grand nombre de consignes, ce nouvel ouvrage n'en comporte pas beaucoup, préférant l'outil interrogatif. Comme nous pouvons le remarquer, les consignes retenues ciblent un savoir faire cognitif plutôt qu'un savoir être susceptible de faire l'objet de transfert hors de l'espace scolaire conformément à l'esprit de réforme prônant l'ouverture de l'apprenant sur le monde qui l'entoure basée essentiellement sur l'approche par compétences. Ce qui signifie que les consignes retenues ne répondent pas au traitement méthodologique de cette approche qui initie l'apprenant à une consommation plutôt sociale que scolaire.

Les consignes fermées illustrées dans les verbes relever, observer, lire, classer, retrouver, rechercher, comparer, repérer ciblent des attentes pédagogiques qui ne sont pas visiblement inscrites dans une approche par compétences. Le savoir être semble isolé du savoir et du savoir faire. De même, il est pertinent de noter que l'usage des consignes retenues n'est pas équilibré.

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

La consigne ‘‘relever’’ que nous considérons comme une consigne fermée comporte le taux de fréquence le plus élevé. Les consignes ouvertes, en revanche, sont sporadiques et comportent une fréquence très faible comme ‘‘imaginer, concevoir, commenter, discuter...’’. Il est donc souhaitable que les consignes retenues sur la base des compétences ciblées soient traduites dans des attentes pédagogiques impliquant langue et culture pour aider l’apprenant à accéder à tous les sens. Comme le nombre de consignes est réduit dans ce nouveau manuel comparativement à l’ouvrage antérieur, le questionnaire d’appui à la compréhension semble suppléer à la carence des consignes. Le nombre de questions rédigé pour expliciter les textes de support à l’E/A est un critère non négligeable dans l’identification des attentes pédagogiques et son lien avec l’articulation langue/culture dans ce nouveau manuel de la réforme. Ce tableau présente la typologie interrogative de support à l’E/A tiré tel quel du manuel

L’objet d’étude	L’interrogation partielle	L’interrogation totale
Le discours objectivé	61	07
Le plaidoyer...	49	06
Le reportage...	66	05
La nouvelle...	38	02
Le discours théâtral	78	10

Le questionnaire d’appui aux textes présente un déséquilibre en faveur de l’interrogation partielle qui incite à dire que les concepteurs semblent favoriser l’expression dirigée de l’apprenant plutôt que son expression spontanée. En effet, devant une telle situation, l’apprenant ne fait que puiser les réponses à partir du texte de support à la compréhension. Le champ d’expression est donc préalablement balisé et impose à l’apprenant des frontières qui délimitent son champ d’action. Le nombre infime de questions totales montre la réduction des marges de manœuvres de l’apprenant pour accéder aux voies du sens. Ce qui signifie que la démarche évaluative adoptée oriente l’intervention de l’apprenant vers des éléments de

réponse qui n'existent que dans le texte.

Il est donc souhaitable et vivement recommandé que la démarche évaluative retenue combine les deux typologies interrogatives pour permettre à l'apprenant de partir du détail et aboutir à la synthèse. Sur ce plan, nous ne constatons aucun changement avec le manuel antérieur. On continue à favoriser discrètement un perfectionnement linguistique au détriment de la culture qui cohabite, à notre corps défendant, avec la langue que nous enseignons.

### **6.1.5 manuel de 3<sup>ème</sup>as, édition 2004/2005**

Le manuel de cette édition s'inscrit dans un discours méthodologique inédit.

Il propose quatre projets pédagogiques présentés dans un ordre chronologique où la notion d'argumentation préside l'E/A. Dans cette alternance hiérarchique, le discours littéraire illustré dans des extraits de la nouvelle de M. Dib occupe le dernier rang et coïncide avec la fin de l'année. Sa présence dans cet espace du manuel laisse supposer qu'il ne bénéficie pas d'un souci pédagogique particulier et que la priorité reste manifestement l'usage utilitaire de la langue.

Ce qui signifie implicitement que ce manuel qui a l'insigne honneur d'être le premier manuel de FLE de la réforme ne réussit pas concrètement à traduire ce discours réformateur sur le terrain. L'E/A demeure apparemment focalisé sur les faits de langue et accorde peu de crédit aux faits culturels. Comme nous l'avons vu dans le choix des types de textes, dans les domaines d'expérience, dans les sources bibliographiques, chez les auteurs de textes et dans les thèmes, ce manuel ne donne pas l'impression ou l'allusion qu'il s'inscrit dans l'inédit et qu'il est le représentant d'une réforme qui a fait couler beaucoup d'encre avant qu'il ne voie le jour.

En effet, les opportunités à une approche interculturelle où l'E/A articule la langue et la culture sont peu fréquentes, orientant souvent l'apprenant vers un support linguistique exempt de charges culturelles. De même, le manuel n'offre pas de

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

pistes méthodologiques pour l'exploitation des faits culturels sous-jacents à la langue.

Comment donc parler d'ouverture de l'apprenant sur le monde qui l'entoure sans lui donner la possibilité de se frotter aux cultures étrangères retenues dans le manuel et pour lesquelles a été prévue, normalement, une prise en charge pédagogique à tous les niveaux des supports à l'E/A. Il est extrêmement important de rappeler que le programme de la réforme du FLE est suffisamment explicite au sujet de l'articulation langue/culture dans le traitement méthodologique des supports à l'E/A. Les consignes utilisées dans la démarche évaluative de ce manuel semblent se focaliser sur un savoir faire coupé du savoir être ou du moins le prolongement à la jonction de ce savoir terminal ne transparait pas facilement dans le traitement méthodologique du contenu retenu comme support aux activités pédagogiques. Toutes les consignes utilisées dans ce manuel sont répertoriées dans ce tableau grâce auquel nous tentons d'identifier la part impartie à l'ouverture de l'apprenant sur le monde qui l'entoure, ce qui nous intéresse en premier chef. Il est clair que les consignes utilisées traduisent, à première vue, les attentes pédagogiques ciblées par les auteurs de ce manuel dans cette atmosphère de réforme.

L'objet d'étude	Les consignes utilisées	La fréquence
Argumenter	Observer, justifier, repérer, identifier, recopier, classer, relever, retrouver	1 fois
Exhorter	Retrouver, classer, énumérer, compléter, distinguer	1 fois
	Observer, lire,	2 fois
	Relever	4 fois
Exposer	Identifier, élaborer	1 fois

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

Raconter/décrire	Relever, repérer, répondre	2 fois
	Analyser, distinguer, comparer	1 fois
	Recopier	2 fois
	Compléter	3 fois
	Relever	7 fois

Comme nous pouvons aisément le remarquer, le nombre de consignes servant d'évaluation formative à l'apprenant est réduit au profit de l'interrogation partielle et totale. Les auteurs de l'ouvrage semblent préférer le questionnaire traditionnel d'appui à la compréhension plutôt que les consignes. En effet, la fréquence de consignes est relativement réduite au profit du questionnaire.

Les consignes utilisées comptent la même fréquence d'emploi et semblent cibler, pour la plupart, plutôt un savoir et un savoir faire. Toutes les consignes de support à l'E/A semblent consolider un savoir faire obligeant souvent l'apprenant à puiser dans le menu pédagogique qui lui est proposé sans lui permettre de s'étendre à d'autres horizons, d'extrapoler ses acquis vers d'autres espaces extrascolaires. La consigne "Relever" que nous considérons comme une consigne fermée et qui vise un savoir et un savoir faire, est la plus fréquente dans cet ouvrage.

Les activités pédagogiques d'identification illustrées dans "repérer, identifier, recopier, classer, retrouver, énumérer, compléter, distinguer, comparer et relever" montrent explicitement ce que les auteurs de cet ouvrage attendent de leurs utilisateurs. La part impartie à ce type de consignes fermées crée un déséquilibre pédagogique manifeste contraignant l'apprenant à être tributaire d'un seul support où il puise ses réponses. Les activités pédagogiques ouvertes convoquant une expression spontanée et non provoquée, illustrées dans des consignes ouvertes, sont, en revanche, peu fréquentes. Les consignes "imaginer, concevoir, envisager, créer, représenter, réfléchir, penser" ne figurent pas dans cet ouvrage. Ce qui signifie que

la démarche évaluative se trouve ‘‘en porte à faux’’ avec l’approche par compétences. Ce qui implique également que le manuel semble garder son caractère de produit de consommation scolaire plutôt qu’un produit de consommation sociale. Le questionnaire d’appui aux textes de lecture présente une typologie interrogative qui va dans la même direction, c’est-à-dire consolider des attentes pédagogiques ciblant un usage utilitaire de la langue. Comme nous allons le remarquer, le questionnaire est nettement prédominé par les questions fermées. Les questions partielles introduites par les outils interrogatifs appelant des éléments de réponse portant sur le lieu, le temps, la manière sont les plus fréquentes dans ce nouvel ouvrage conçu pour la réforme. Le nombre de questions rédigées et réparties en interrogation partielle et en interrogation totale est présenté dans ce tableau.

Interrogation partielle 87 questions	Interrogation totale 12 questions
---	--------------------------------------

Le nombre de questions rédigées par les auteurs du manuel et qui servent d’appui à la compréhension des textes de lecture impliquant toutes les étapes de la compréhension de l’écrit compte une centaine où, comme nous pouvons le constater, l’interrogation partielle prédomine remarquablement la démarche évaluative de l’E/A. Il est donc souhaitable que les auteurs de manuels observent un équilibre entre les interrogations rédigées pour la compréhension des textes de support à l’E/A.

### 6.1.6 Le manuel de 3<sup>ème</sup>as, édition 2007/2008

Le niveau de 3<sup>ème</sup>as a bénéficié de deux manuels depuis l’avènement de la réforme. Le premier a vu le jour durant l’année scolaire 2004/2005 pour se voir remplacer par un second pour l’année scolaire 2007/2008. Il est pertinent de faire la remarque que c’est le seul compartiment de l’enseignement secondaire, à l’heure actuelle, qui a bénéficié de deux manuels en l’espace de quatre ans.

Les autres manuels, en l’occurrence, ceux de 1<sup>ère</sup>as et de 2<sup>ème</sup>as sont, toujours, en

## Description et analyse des potentialités culturelles

usage, pour une sixième année scolaire prolongeant ainsi leur longévité à l'instar des manuels antérieurs à la réforme. Ce qui signifie que le changement opéré à l'endroit de la 3<sup>ème</sup>as n'est pas reconduit pour les deux niveaux de l'enseignement secondaire, posant manifestement le problème de la continuité et de la complémentarité avec les deux autres niveaux que connaît ce cycle.

L'objet d'étude	Les consignes retenues	Fréquence
Textes et documents d'histoire	Relever	11 fois
	Observer	8 fois
	Justifier	7 fois
	Chercher, expliquer	3 fois
	Comparer, retrouver	2 fois
	Citer, dégager, dire, donner, étudier, mettre, situer, trouver	1 fois
Débat d'idées	Relever	13 fois
	Observer	7 fois
	Retrouver	1 fois
	Identifier, étudier, montrer, préciser, repérer, répondre	1 fois
L'appel	Relever	10 fois
	Observer	4 fois
	Justifier, montrer	1 fois
	Comparer, délimiter, retrouver,	1 fois
La nouvelle fantastique	Relever	12 fois
	Justifier	3 fois
	Montrer, comparer, retrouver/délimiter	2 fois/1

Si nous parlons de continuité et de complémentarité, nous partons du principe que les programmes du cycle secondaire s'interpénètrent et se complètent dans les profils d'entrée et de sortie de l'apprenant relatifs à chaque compartiment de ce cycle. Les manuels scolaires concrétisent sur le terrain l'esprit et la lettre des programmes.

De même, les faits linguistiques comme les faits culturels retenus comme support à l'E/A doivent obéir à cette continuité et à cette complémentarité pour concrétiser les finalités éducatives ciblées par le système éducatif. Les consignes de support ainsi que le questionnaire d'appui à la compréhension des textes vont indubitablement permettre l'identification des attentes pédagogiques visées par les auteurs de ce nouveau manuel. Le tableau que nous dégageons de ce manuel présente toutes les consignes retenues pour la compréhension des textes de lecture dans cet ouvrage.

La confrontation des deux manuels conçus pour la réforme du FLE dans le cycle secondaire fait ressortir beaucoup plus de similitudes que de différences. En effet, les deux ouvrages de conception récente se rejoignent sur beaucoup de choses. L'utilisateur ne constate pas un changement important dans le traitement méthodologique des supports pédagogiques. On continue à assurer un E/A avec les mêmes réflexes, les mêmes pratiques de classe, on se conforme toujours aux mêmes outils d'évaluation. On ne constate pas une conception inédite dans l'E/A.

Ce sont les mêmes consignes qui sont reconduites du manuel antérieur qui servent d'appui à la compréhension de l'écrit. Ce sont toujours les consignes fermées qui sont les plus importantes. La consigne "Relever" bénéficie d'un taux de fréquence très élevé comparativement aux autres consignes retenues pour toutes les étapes de la compréhension des textes de lecture.

Les activités pédagogiques de structuration sont plus fréquentes que les activités fonctionnelles. Ce qui implique que l'expression provoquée semble prendre le pas

sur l'expression spontanée. Ce qui rend l'apprenant tributaire du support à son champ d'intervention et limite l'extrapolation à d'autres domaines, synonyme d'ouverture sur le monde qui l'entoure. Le questionnaire d'appui aux textes de lecture semble orienté dans la même trajectoire que celle des consignes où il est question de puiser les réponses dans les textes et non dans les représentations que l'apprenant se fait de ce monde dans lequel il évolue. Manifestement, les auteurs de ce manuel semblent se soucier davantage de l'apprentissage linguistique en se focalisant sur la langue investie dans des domaines scientifiques et techniques et ne semblent pas s'intéresser à l'aspect socioculturel sous-jacent. Ce qui implique que les accès au sens qui ne sont pas formellement exprimés par la langue demeurent clos pour l'apprenant, habitué à identifier le sens dénotatif et peu équipé pour l'identification du sens connotatif dont la présence est souvent implicite.

Le questionnaire que nous dégageons de ce manuel semble prendre en charge explicitement les faits de langue contraignant l'apprenant à puiser les réponses dans les textes de support. Les signes culturels ne semblent pas bénéficier d'un tel souci de la part des auteurs de cet ouvrage. Le nombre de questions rédigées à l'intention des utilisateurs pour la compréhension des textes montre clairement les attentes pédagogiques escomptées, les compétences à installer et éventuellement le profil de sortie : 263 interrogations partielles contre 51 interrogations totales.

### Chapitre VII

#### **Quelle représentation de la société sous-tendent les manuels de FLE en usage et comment représentent-ils les autres sociétés ?**

##### Introduction

L'intérêt que l'on accorde à la notion de représentation, aujourd'hui, dans le champ des études portant sur les langues, accompagne les recherches, notamment en milieu scolaire. De l'avis de nombreux chercheurs, *“les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser”* (Dabène, 1997). Les représentations participent au désir d'apprendre les langues, et à la réussite ou à l'échec de cet apprentissage.

Les sciences humaines et sociales se réfèrent aujourd'hui à la notion de représentation sociale. On remarque, en effet, un leitmotiv de ce concept en anthropologie, en ethnologie, en histoire, en linguistique, en psychologie, en sociologie et en sciences de l'éducation et, bien entendu, en psychologie sociale. Cependant, afin d'éviter tout débat terminologique lié à cette notion, du fait de sa mobilisation dans différents domaines disciplinaires, nous nous référons à certains auteurs dont les définitions intéressent de plus près la linguistique et la didactique des cultures.

Pour Serge Moscovici, *“la représentation sociale est un système de valeurs, de notions et de pratiques relatives à des objets, des aspects ou des dimensions du milieu social, qui permet non seulement la stabilisation du cadre de vie des individus et des groupes, mais qui constitue également un instrument d'orientation de la perception des situations et de l'élaboration des réponses”* (S. Moscovici, 1987 : 125). Comme nous pouvons le remarquer, cette définition traduit un champ lexical renvoyant clairement à une identité culturelle sur la base de laquelle se développent des échanges interculturels entre membres de communautés différentes.

Pour donner plus d'intensité à cette notion, rappelons qu'un système de valeurs est

*‘l’ensemble des valeurs classées de la plus haute à la plus faible, dans la conscience, et servant de référence dans les jugements, la conduite’* (Le Petit Robert, 1996). Autrement dit, pour savoir comment réagir dans un groupe, il faut connaître les différentes règles qui régissent l’interaction sociale. Bien entendu, il faut admettre que ces règles ne sont pas toujours stables et sont souvent sujettes à des fluctuations que connaît le corps social en général. C’est la raison pour laquelle l’éducation interculturelle occupe une place importante dans l’E/A des langues étrangères pour prévenir les malentendus.

Selon Simon Langlois, *‘les transformations observables dans les représentations sociales et les systèmes de valeurs sont les plus difficiles à saisir et sont les moins étudiées’* (Langlois, 1998 : 926). En milieu scolaire, le discours des apprenants des langues étrangères est construit à partir des représentations que leur offrent les manuels scolaires sur les sociétés étrangères. Il est à remarquer qu’enseignants et apprenants valorisent le plus souvent les normes grammaticales au détriment des normes extralinguistiques. Comme le note Eddy Roulet, *‘on constate que les enseignants, comme les étudiants, en restent à une représentation étroitement linguistique du discours comme texte, c’est-à-dire comme succession de phrases, sans tenir compte des informations extralinguistiques (connaissance du monde, de la situation d’interaction, etc.) qui sont implicites par le texte et qui sont nécessaires à l’interprétation’* (Roulet 1999 : 5). Ce qui implique que les connotations culturelles présentes dans l’objet d’étude sont souvent omises. Les enseignants continuent à enseigner la langue et les apprenants continuent à s’appuyer sur leurs performances linguistiques dans l’espace scolaire. Les enseignants sont peu soucieux des représentations que leurs élèves construisent à partir de leurs leçons de langue. Pour eux, tout ce qui n’appartient pas à la langue peut être appris dans d’autres disciplines. C’est pourquoi, le processus communicatif n’est jamais pleinement réussi parce que la dimension culturelle constitue souvent un obstacle pour l’apprenant pour s’impliquer réellement dans une lecture correcte d’un texte. Et pourtant, *‘les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l’environnement social, matériel et idéal’* (D. Jodelet, 1997 : 365). En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques au

plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. N'en pas tenir compte dans un manuel scolaire, signifie tronquer l'E/A d'une partie essentielle à la compréhension du sens et à l'éducation interculturelle.

Comment les manuels représentent-ils la société de l'apprenant et les sociétés étrangères retenues comme support à l'E/A est une question pertinente qui permet de connaître les finalités éducatives visées par les auteurs de ces manuels. En effet, le niveau culturel d'un apprenant s'accroît en fonction de ses représentations culturelles et de leur fréquence. Plus les représentations seront nombreuses et fréquentes, et plus l'apprenant développera sa culture et sa socialisation.

Ce qui l'implique, inévitablement, que, dans une optique interculturelle susceptible de l'aider à combiner des normes morphosyntaxiques avec des connotations culturelles implicites, il se construit instinctivement une grille de lecture objective.

Nous passons en revue les représentations relatives à la famille, au statut de l'homme, à celui de la femme, aux métiers, aux loisirs et divertissements dans les manuels constituant notre corpus afin d'identifier les finalités éducatives ciblées. Finalement, nous parlerons de l'importance de chacun de ces éléments et de leur influence directe ou indirecte sur les pratiques culturelles.

### **7.1. Les représentations sociales retenues dans les manuels scolaires**

#### Introduction

L'importance des représentations sociales dans l'enseignement des langues n'est plus matière à discuter eu égard à leur implication dans toutes les recherches relevant des sciences humaines et sociales, et notamment en didactique des cultures. Les images partagées qui existent dans un groupe social ou une société constituent *''des traits caractéristiques propres à ces entités sociales''* (Galisson R. & Coste D, 1976) et permettent de comprendre leurs principes de fonctionnement à des fins de prévention de malentendus éventuels dans le processus communicatif. En effet, *''Analyser une représentation sociale, c'est tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra et intergroupes* (Bonardi & Roussiau 1999 : 25).

Ces représentations sociales expriment, en particulier, leur portée dans la vie sociale et explicitent les interactions entre les groupes sociaux et les sociétés. Dans la planification des politiques linguistiques, il est donc important d'analyser les représentations qui existent, et de les prendre en compte dans la promotion de l'apprentissage des langues. Ces représentations existantes si elles résultent d'un choix pertinent, participent à l'enrichissement et au développement des mécanismes perceptuels de l'apprenant.

Les représentations sociales retenues dans ces manuels servent de socle à l'E/A et s'inscrivent dans une perspective de réforme, susceptible d'aider l'apprenant à s'ouvrir davantage sur l'altérité et sur le monde qui l'entoure conformément au discours officiel. Par conséquent, les différentes représentations sociales relatives au statut de l'homme, à celui de la femme, à la vie affective et à la vie sociale en général, accompagnant l'apprentissage linguistique feront l'objet de recension qui sera suivie d'interprétations.

### **7.1.1 Le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup>as, édition 1998/1999**

Il convient de rappeler, dès le départ, que ce manuel a l'exclusivité de retenir une seule typologie textuelle incarnée dans le discours narratif. Toutes les variantes de ce discours sont présentes dans cet ouvrage, à commencer par l'extrait de roman, en passant par le conte, la fable, la bande dessinée et pour finir par la nouvelle. Ce sont d'excellents prétextes pour un enseignement culturel et interculturel eu égard aux charges culturelles qu'ils véhiculent implicitement. Toutes les variantes narratives retenues dans ce nouvel ouvrage se prêtent à une approche culturelle/interculturelle

Une plongée en profondeur dans le manuel permet manifestement de savoir comment le manuel représente la société de l'apprenant et les sociétés étrangères retenues comme support à l'E/A. Comme nous pouvons aisément le remarquer, la culture nationale semble en retrait dans cet ouvrage. La littérature algérienne représentée par ses grands écrivains que le public scolaire connaît et se reconnaît

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

dans leurs productions écrites, n'est pas relativement retenue dans cet ouvrage cédant son espace habituel aux cultures étrangères et notamment la culture française représentée par ses grands écrivains.

C'est la culture française qui semble la mieux lotie dans cette conception de ce nouveau manuel précédant la réforme de tout le système. La culture francophone ne semble pas également faire l'objet d'un intérêt particulier de la part des auteurs de ce manuel. Le balayage des cultures francophones ne semble pas obéir à des critères pédagogiques sur la base desquels des objectifs sont ciblés, des valeurs sont mises en exergue et des finalités transparaissent.

Le choix des pays représentés et servant de support à l'apprentissage linguistique du FLE dans l'espace scolaire algérien ne paraît pas se conformer au contexte international qui prévaut sur le plan international. Les pays abritant les institutions internationales ne sont pas retenus dans ce manuel, par exemple, De même, le patrimoine culturel mondial ne trouve pas un droit de cité dans l'espace de ce manuel. Ce qui implique que ses auteurs ne semblent pas se situer dans une optique culturelle et interculturelle dans leur conception scolaire. Les cultures représentées sont répertoriées dans ce tableau :

Les textes de support	Les pays représentés
Le naufrage du Normandy	La France
Le bonheur	La France
L'énigme	La France
L'éléphant du sultan	Le monde arabe
Le berger	La France

## Description et analyse des potentialités culturelles

Printemps et autres saisons	La France
Pensions Vanilos	La Grande Bretagne
L'homme à la cervelle d'or	La France
Histoire de ma vie	L'Algérie
Le retour du père	L'Algérie
Le vieux grand-père et le petit-fils	L'Allemagne
Le plat brisé	Les Etats-Unis d'Amérique
Hercule	La France
La belle aux cheveux d'or	La France
Le prince à la massue	Le monde arabe
Le message du ciel	La Roumanie
Giton	La France
Souvenirs d'enfance	L'Algérie
Un peintre	La Russie
Mon amie	La France
Rouen	La France
Promenade matinale	La France
Autoroute	La France

En effet, sur les 23 textes que compte la rubrique "lire et comprendre", première séquence de l'E/A dans ce nouveau manuel, la culture française représentée par sa littérature, de différents courants et de différentes époques, occupe largement le premier rang dans les cultures retenues. Les auteurs littéraires français balayent tout l'espace du manuel, laissant une place réduite aux auteurs étrangers d'expression française. Ce qui montre que la représentation des cultures étrangères est relativement effacée au profit de la culture française, imposante par sa fréquence.

La culture nationale représentée par les écrivains algériens d'expression française ne bénéficie pas elle-même d'un espace important permettant à l'apprenant de

retrouver une part de lui-même. Elle se limite à deux extraits de romans autobiographiques qui reprennent un contexte colonial où les valeurs patriotiques semblent transparaître. Le troisième extrait remonte aux années quatre vingt et relate *un souvenir d'enfance* (Assia Djebbar, p.97) où le thème de la vie affective semble émerger du support à l'E/A. Il faut dire que la culture nationale n'occupe pas le devant de la scène, compte tenu de sa faible fréquence dans l'espace de ce manuel. Les auteurs de l'ouvrage ne réussissent toujours pas à montrer explicitement comment la conception scolaire représente la société de l'apprenant et les sociétés étrangères retenues comme appui à l'apprentissage.

Les critères pédagogiques de base à cette sélection des cultures représentées, ne semblent pas transparaître dans une grille d'analyse des besoins culturels de l'apprenant et ils sont difficilement identifiables par l'enseignant, chargé d'articuler une langue avec un contenu culturel, eu égard à l'absence d'un repérage susceptible de le guider dans une telle articulation. Le balayage culturel des pays représentés ne semble pas obéir à un souci d'équilibre entre les composantes d'une pluralité culturelle universelle. Les cultures africaines d'expression française ne sont pas représentées dans cet ouvrage en dépit d'une littérature de qualité ayant dépassé les frontières du continent. Les cultures asiatiques, celles de l'Amérique latine ainsi que celles de certains pays du moyen orient ne sont pas représentées.

Le nombre infime de pays représentés semble sporadique et immotivé à la fois. En effet, le manuel ne donne aucune information sur les pays représentés par leurs auteurs littéraires. Ainsi, l'enseignant et l'apprenant se suffisent, à première vue, à une lecture superficielle où le contenu culturel passe manifestement inaperçu. Les cultures étrangères présentes dans cet ouvrage ne sont pas prises en compte sur le plan méthodologique. Les nationalités des auteurs littéraires ne sont pas évoquées et ne sont pas exploitées à des fins interculturelles. Les représentations sociales propres aux sociétés retenues à travers les variantes narratives de support à l'E/A ne sont pas manifestement articulées avec l'apprentissage linguistique.

Les représentations sociales retenues semblent, de prime abord, s'inscrire dans des

images culturelles stéréotypées qui ne font que consolider des perceptions classiques, de courant usage dans les manuels antérieurs. En effet, le statut social de l'homme est toujours valorisé. Les auteurs de ce manuel semblent regarder les choses avec un regard d'homme. Dans toutes les variantes narratives retenues, dans l'extrait de roman, dans la bande dessinée, dans le conte, dans la fable ou dans la nouvelle, le personnage principal, le héros est toujours l'homme, montré dans une position hiérarchiquement supérieure et possédant le pouvoir de décision.

Le manuel entame l'E/A par un naufrage d'un bateau (p. 6) où le héros du récit est le capitaine Harvey, un homme intrépide et impassible organisant le sauvetage des passagers avec un sang froid exceptionnel. Dans d'autres variantes narratives, la présence masculine est toujours imposante. Dans la fable, le personnage principal est un homme. Dans le conte, le personnage emblématique est toujours l'homme. Dans la bande dessinée, l'homme détient le premier rôle. Dans la nouvelle, c'est aussi l'homme qui est le personnage central des péripéties.

L'espace d'expression de l'homme est celui du danger, de l'aventure, du mystère, de la violence physique et du pouvoir. L'image culturelle de l'homme reste une image stéréotypée et figée dans une perception qui ne semble pas accompagner les progrès accomplis par l'ensemble du corps social. Ce sont donc des représentations figées qui ne paraissent pas tenir compte du contexte qui prévaut dans le quotidien de l'apprenant où la réalité sociale est toute autre. L'effectif des élèves constitué majoritairement de filles ne se voit pas représenté dans 'ce menu pédagogique'. Il est, par conséquent, souhaitable de respecter un certain équilibre entre le sexe des personnages retenus dans un récit afin de permettre aux apprenants de sexe différent d'être équitablement représentés dans les ouvrages scolaires de FLE.

L'image culturelle de la femme ne s'inscrit pas également dans l'inédit. La femme demeure confinée dans un espace clos tout au long de cet ouvrage. Son espace d'expression reste le foyer familial. Ses principales implications se résument aux

tâches domestiques, à l'éducation des enfants et semble exclue de la vie sociale, politique, économique et culturelle. C'est donc une image figée qui ne semble pas accompagner l'émancipation de la femme dans notre société. Les auteurs de ce manuel semblent reproduire l'image d'une femme liée à des perceptions traditionnelles et ancestrales faisant d'elle un être soumis aux injonctions de l'homme. Dans toutes les variantes narratives retenues dans cet ouvrage, c'est la même image culturelle stéréotypée qui est reconduite. Il est souhaitable, par conséquent que l'image de la femme soit inscrite dans une optique de progrès social qui tiendra compte de ses véritables missions sociales faisant d'elle un complément économique dans nos manuels scolaires. Mettre à la disposition de l'apprenant de différents paliers de telles représentations ne fait qu'enrichir son champ perceptuel, et en même temps, briser ces perceptions stéréotypées et les reconstruire en tenant compte du contexte qui prévaut sur le plan social, économique et culturel.

Les représentations sociales relatives à la famille semblent impliquer la famille monocellulaire à un seul enfant (Manuel, p.41, 42), la famille nombreuse (p.67), la grande famille (p. 97). C'est aussi une image culturelle stéréotypée dans laquelle les rapports entre les membres sont régis par des règles traditionnelles où le père travaille pour nourrir sa famille et la mère élève de sa progéniture. C'est cette image de la famille soudée où tous les membres vivent sous un même toit et interdépendants que semble véhiculer le manuel. Ce qui implique que les représentations familiales ne semblent pas accompagner l'évolution sociale que connaît la famille actuelle.

Au plan affectif, les rapports humains ne semblent pas ouverts à toutes les sensibilités. Le sentiment, l'émotion et la passion ne paraissent pas faire partie des réflexes habituels. Ils ne sont pas formellement exprimés. Le choix des variantes narratives, dans son ensemble, élude les charges affectives et oriente le regard de l'apprenant vers d'autres directions (Manuel, p.41, 42, 96). S'il est question d'affectivité, son expression est discrète et passe inaperçue dans les textes de

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

support à l'E/A parce qu'elle n'est pas reconnue en tant que fait culturel et traité en tant que tel. Ces marques affectives sont des traits caractéristiques propres à une culture d'une société dont les principes de fonctionnement aident à une meilleure compréhension interculturelle.

La toponymie retenue dans ce manuel n'est pas prise en charge pédagogiquement. Elle ne semble pas bénéficier d'un statut culturel dans l'E/A. C'est pourquoi les noms des lieux cités perdent leur portée culturelle au profit de l'apprentissage linguistique. L'espace toponymique choisi ne semble pas s'inscrire dans un souci d'équilibre régional, national ou international. Sa sélection ne paraît pas se conformer à une grille d'analyse susceptible de clarifier les critères à l'origine de ce choix. Ainsi, la toponymie d'appui à l'E/A semble, à la fois, arbitraire et disparate. Son statut culturel n'est pas mis en relief et ne bénéficie d'aucune prise en charge pédagogique. Sa reconnaissance en tant que fait culturel accompagnant la langue ne semble pas transparaître dans le questionnaire d'appui à la compréhension des textes de lecture. Examinons de plus près cette toponymie qui sert de base à l'apprentissage linguistique dans ce tableau :

Les textes de support	La toponymie retenue
Le naufrage du Normandy	Southampton, Guernesey
Le bonheur	La Corse
L'énigme	/
L'éléphant du sultan	Fès
Le berger	/
Printemps et autres saisons	Mahdia
Pensions Vanilos	/
L'homme à la cervelle d'or	/
Histoire de ma vie	/

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

Le retour du père	France
Le vieux grand-père et le petit-fils	/
Le plat brisé	Hollande
Hercule	/
La belle aux cheveux d'or	/
Le prince à la massue	/
Le message du ciel	/
Giton	/
Souvenirs d'enfance	/
Un peintre	Pétersbourg
Mon amie	/
Rouen	Rouen
Promenade matinale	/
Autoroute	/

Comme nous pouvons le noter, à la lumière de ce tableau, la toponymie abordée ne semble pas balayer des lieux emblématiques. Ce sont des noms de lieux qui ne semblent pas s'inscrire également dans l'authenticité communicative. Les lieux choisis sont arbitraires et ne paraissent pas se conformer à un projet pédagogique défini. En effet, l'espace toponymique retenu n'est pas suivi d'indications aidant l'apprenant à lire le texte entre les lignes et à s'impliquer dans des échanges interculturels en différé et à distance avec un auteur, un pays, une ville ...etc. Les textes choisis ne sont pas riches sur le plan toponymique, encourageant à dire que les auteurs de ce manuel ne semblent pas accorder le crédit nécessaire à une prise en charge pédagogique de la dimension culturelle et interculturelle. C'est pourquoi, le volet culturel semble en retrait au profit de l'entité linguistique.

Au plan patronymique, le même constat semble se reproduire dans ce manuel. Les patronymes retenus ne semblent pas obéir à un équilibre entre les deux sexes et passent inaperçus. Leur statut culturel est effacé à la faveur d'un apprentissage linguistique. Comme nous pouvons le constater, les patronymes choisis paraissent

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

immotivés et ne semblent pas se conformer à une grille d'analyse d'un choix relevant du culturel. Il faut reconnaître qu'à travers le choix des patronymes, des représentations sociales sont construites et de nouvelles images culturelles viennent prendre part à l'édifice des représentations sociales.

En choisissant des patronymes, les auteurs de l'ouvrage scolaire semblent suggérer des représentations sociales des cultures étrangères présentes parce que le patronyme du personnage cité ne vit que dans un contexte social et culturel déterminé dans le temps et dans l'espace. Son sens est donc tributaire de ce contexte qu'il faut considérer pour assurer une lecture saine. Pour ce faire, l'apprenant doit disposer d'éléments para textuels entiers et non tronqués et de notes d'informations relatives au document narratif consulté. Les patronymes des personnages des grandes œuvres finissent par quitter la fiction pour s'installer définitivement dans le siège de la réalité et représentent des valeurs et des symboles.

Les textes de support	Les patronymes retenus
Le naufrage du Normandy	Harvey, Locks, Ockleford
Le bonheur	/
L'énigme	Indy
L'éléphant du sultan	/
Le berger	Guillot
Printemps et autres saisons	Saba, Herschel
Pensions Vanilos	Hercule Poirot, Nigel
L'homme à la cervelle d'or	/
Histoire de ma vie	/

## Description et analyse des potentialités culturelles

Le retour du père	Ramdane, Fouroulou, Dadar, Ahcène, Fatma
Le vieux grand-père et le petit-fils	/
Le plat brisé	/
Hercule	El diabolo
La belle aux cheveux d'or	Avenant
Le prince à la massue	Emmahmed
Le message du ciel	/
Giton	Giton
Souvenirs d'enfance	/
Un peintre	Piskariov
Mon amie	/
Rouen	/
Promenade matinale	Margot
Autoroute	/

Comme nous le constatons, les patronymes retenus relèvent de la fiction mais renvoient à des référents culturels liés à des pays, à des peuples et à des sociétés étrangères. Le premier extrait de roman “le naufrage du Normandy” (p. 6) présidant l’E/A montre le capitaine Harvey organisant un sauvetage en mer suite au naufrage de son bateau le Normandy. Le récit montre un capitaine impassible, extrêmement compétent qui tente de sauver ses passagers.

Ce pouvoir hiérarchique incarné dans le personnage du capitaine Harvey présente une société britannique, anglo-saxonne hautement performante où le pouvoir de responsabilité appartient à celui qui le mérite. La façon de sauver ses passagers est accompagnée de réflexes culturels. Ici, le manuel représente une société étrangère dont les membres se soumettent à l’autorité sans la contester. Cependant, il faut

souligner que le questionnaire d'appui à la compréhension de l'écrit ne fait aucune allusion à ce regard culturel. Guillot est le personnage de la fable qui sert de prétexte à la leçon de morale dégagée à partir du récit. Guillot semble un patronyme français choisi par un auteur classique français.

Cette fable se veut un rempart contre le mensonge dans une société où la moquerie et le mensonge sont les vices cachés dans les rapports humains. Le manuel montre une société qui punit les moqueries et les mensonges et semble se souscrire à des valeurs universelles de la nature humaine. Les patronymes Saba, Herschel passent inaperçus et ne font pas l'objet d'exploitation parce qu'ils ne sont pas traités en tant que fait culturel, du moins au contenu du questionnaire d'appui à la compréhension de l'extrait.

Ramdane, Fouroulou, Dadar, Ahcène, Fatma sont des patronymes arabo-berbères qui viennent représenter la culture nationale de l'apprenant. De prime abord, c'est toujours le sexe masculin qui semble prédominer dans le choix des supports montrant implicitement que les activités de l'extérieur sont des tâches exclusivement masculines. Sur les cinq personnages cités, quatre d'entre eux sont du sexe masculin. C'est pour dire implicitement que l'homme est omniprésent dans tous les espaces. El Diabolo, Avenant et Emmahmed sont les héros des contes de fiction et toujours du sexe masculin. Ce qui incite à dire que le manuel semble représenter des sociétés où l'homme est au point culminant de la hiérarchie et reléguant implicitement la femme au second plan dans cette représentation sociale. Le patronyme Giton replonge l'apprenant dans la littérature classique représentant l'esprit d'une société du XVII<sup>ème</sup> siècle. Cependant, le traitement méthodologique de cette dimension patronymique n'apparaît pas dans le questionnaire de support.

Le patronyme Piskariov, de par sa combinaison phonématique, renvoie à la culture slave en général. C'est par l'entremise d'un peintre qu'il est fait référence à la société russe. Ce qui implique manifestement qu'il s'agit d'une société accordant

beaucoup d'importance à l'art et aux artistes, une société ouverte aux activités artistiques. C'est cette image culturelle qui semble se détacher de ce choix de support à l'apprentissage linguistique. Il faut, cependant, reconnaître que la dimension patronymique retenue dans cet ouvrage ne fait pas l'objet de traitement méthodologique particulier et passe inaperçue comme tous les faits culturels dont le statut et la portée s'effacent au profit de la compétence linguistique.

### 7.1.2 Le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup>as, édition 2005/2006

Vu sous l'angle des représentations sociales, le manuel scolaire de 1<sup>ère</sup>as, édition 2005/2006 ne semble pas comporter un contenu à forte charge culturelle susceptible d'orienter le regard de l'utilisateur dans cette direction. Il est clair que le marquage social des contenus ou des processus de représentation est certainement tributaire des conditions et des contextes dans lesquels se construisent les représentations, des communications par lesquelles elles circulent, des fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et l'espace où évolue l'apprenant. Le manuel entame l'E/A par une thématique ayant trait à la vulgarisation scientifique excluant toute charge affective. Les textes retenus illustrent une langue de spécialité où les charges culturelles sont relativement neutralisées. Ce qui signifie que les représentations relatives au système de valeurs de la société de l'apprenant ou celui des sociétés étrangères ne transparaissent pas explicitement dans les supports choisis. Les textes comportent des informations relevant du savoir universel permettant à l'apprenant d'élargir indubitablement sa culture générale, mais ne comportent pas une option interculturelle qui l'implique personnellement.

Le manuel semble proposer un apprentissage linguistique basé essentiellement sur la langue dans une perspective plutôt fonctionnelle. La recension des textes de support montre l'importance de la langue et l'excentration de la culture dans la conception de cet ouvrage. Ce qui encourage à dire, de prime abord, que les auteurs de ce manuel ne proposent pas de réponses à la question 'comment le manuel

## Description et analyse des potentialités culturelles

représente la société de l'apprenant et les sociétés étrangères retenues dans cet ouvrage.

Ce tableau présente tous les textes retenus en corrélation avec les valeurs à défendre dans la rubrique "compréhension de l'écrit" pour l'E/A. Bien entendu, les valeurs à défendre sont déduites à partir des textes de support choisis à l'E/A. Les auteurs de ce manuel n'ont pas présenté explicitement ces valeurs que nous présentons dans ce tableau.

Les textes de support	Les valeurs à défendre
Le dénombrement des langues	La vulgarisation scientifique/les langues
L'histoire de l'écriture	La vulgarisation scientifique/l'écriture
La langue française	La vulgarisation scientifique/la langue
L'étymologie du nom Alger	La culture nationale/la ville
Le langage de l'image	La vulgarisation scientifique/le langage
La planète Terre	La vulgarisation scientifique/l'environnement
La terre et l'eau douce	La vulgarisation scientifique/l'environnement
Le Rhône	La vulgarisation scientifique/la géographie
L'alimentation	La vulgarisation scientifique/l'environnement
Je m'appelle squelette	La vulgarisation scientifique/l'anatomie
Les détritrus	La vulgarisation scientifique/l'environnement
Le peuplement de l'espace	La vulgarisation scientifique/l'environnement
La population d'Alger 19 <sup>ème</sup>	La vulgarisation scientifique/la démographie
Les plans des villes...	La vulgarisation scientifique/la ville
Alger	La vulgarisation scientifique/la ville
Tokyo	La vulgarisation scientifique/la ville
Les moyens de transport	La vulgarisation scientifique/le transport
Je voyage bien peu	Le voyage
Entretien avec des agricult...	Les métiers/l'agriculture
Entretien avec Smain	Les métiers/l'art

## Description et analyse des potentialités culturelles

Les deux pigeons	Le voyage/la vie affective
A la claire fontaine	Le milieu rural/la vie affective
Demain dès l'aube	La vie affective/la famille
Ma chère maman	La vie affective/la famille
Ma très chère amie	La vie affective/l'amitié
Ma petite fille	La vie affective/la famille
Aimez-vous lire	La lecture
Le jeu	Le divertissement
La tauromachie	La culture étrangère/la culture espagnole
La médaille cachée de l'athlétisme américain	La culture étrangère/la culture américaine
Changez de refrain	L'occident/la musique
Les titres de famille	La vie affective/la famille
Un conseil bien raisonnable	La vie affective/l'asile psychiatrique
Qui a tué Davy Moore ?	La culture étrangère/la boxe
Chère Zineb	La vie affective/l'amitié
Saisie de 44 kg de cannabis	Le fait divers/lutte contre le trafic de drogue
Explosion dans une usine de fabrication de verres	Le fait divers/prévention des fuites de gaz
On écrase même les policiers !	Le fait divers/les accidents de la circulation
Millionnaires grâce à la grève des éboueurs !!	La culture étrangère/le loto
Un séisme de magnitude 5,4 secoue le sud du Québec	Le fait divers/les catastrophes naturelles
4500 ha infestés à Tlemcen	Le fait divers/ lutte contre l'invasion des acridiens
Camion contre voiture/Bouira	Le fait divers/le trafic routier
Il rate son suicide, mais pas...	La culture étrangère/l'individualisme
Démantèlement d'un réseau de trafic de drogue	Le fait divers/lutte contre le trafic de drogue

## Description et analyse des potentialités culturelles

Trois Français arrêtés en possession de drogue près d'Azeffoun	La culture étrangère/le trafic de drogue
Neuf rescapés du tsunami... Oklahoma, 20 janvier 1914	La culture étrangère/le tsunami
Le sixième sens des éléphants a sauvé des vies	La culture étrangère/évasion de forçats
Il voulait voler un singe	La culture étrangère/le tsunami
Le chien écrasé de la semaine s'est suicidé	Le fait divers/la vie des singes
Les prodigieux retours de deux chiens	Le fait divers/la vie des chiens
La grasse matinée	Le fait divers/la vie des chiens
Le K	La poésie/la faim
Le joueur de flûte de Hamelin	La nouvelle/le monde marin
Le jeune conteur	La culture étrangère/dératisation
Happé par un poulpe	La culture étrangère/l'Afrique
La clé d'or	La vie maritime/les dangers de la mer
Les tortues de mer	La fiction
Un requin	Le monde marin/la fiction
La maison	La vie maritime/les dangers de la mer
Dans la tempête	La maison familiale/un patrimoine ancestral
Le loup et l'agneau	La vie maritime/les dangers de la mer
	Une fable/la force face à la faiblesse

Comme nous pouvons le remarquer à partir de ce tableau présentant tous les textes servant de support à l'E/A, les charges culturelles sont relativement neutralisées en faveur des faits de langue sur lesquels toute l'attention semble se focaliser.

L'option instrumentale semble présider la répartition des trois projets pédagogiques

retenus pour l'E/A. La place réservée au texte littéraire dans cette répartition incite à dire que l'option interculturelle n'est pas mise en relief par les auteurs de ce manuel. Les représentations sociales retenues sur la base du programme de la réforme ne semblent pas obéir à des critères pédagogiques facilement identifiables par les utilisateurs, en l'occurrence l'enseignant et l'apprenant.

Ces représentations sociales qui aident l'apprenant à mieux se situer par rapport à l'altérité et par voie de conséquence l'aider à s'ouvrir davantage sur les cultures étrangères présentes dans ce manuel, ne transparaissent pas explicitement dans l'E/A. Ce qui implique que l'apprenant se trouve toujours confronté à l'écueil linguistique sans tenir compte de l'obstacle culturel.

Ce qui signifie également que l'apprenant ne pénètre pas la langue de l'intérieur et demeure un usager formel d'une langue dont il ignore les autres voies d'accès au sens.

Autrement dit, l'apprenant n'agit pas sur la langue qu'il apprend et ne comprend pas tout son fonctionnement parce qu'il n'apprend, en fin de compte, qu'une partie de cette langue. La partie tronquée qui n'est pas linguistique s'avère aussi importante que l'entité linguistique dans la découverte du sens. Les représentations sociales qui sont des critères importants dans l'analyse des contenus des manuels ne semblent pas viser explicitement des valeurs à défendre ou des finalités éducatives clairement définies. Le contenu de support à l'E/A présente des sujets d'ordre général qui ne balaient pas l'authenticité communicative de l'apprenant, ni ses centres d'intérêt d'adolescents. En effet, "la vulgarisation scientifique" présidant l'E/A occupe un espace volumineux créant ainsi un déséquilibre pédagogique manifeste parmi les autres notions retenues. Le contenu semble se limiter à des sujets anodins présentés pêle mêle tels *le dénombrement des langues, l'histoire de l'écriture, l'histoire de la langue française, la ville d'Alger, la ville de Tokyo, le langage de l'image, la planète Terre, la terre et l'eau douce, Le Rhône, l'alimentation, Je m'appelle*

*squelette, les détritrus, le peuplement de l'espace, la population d'Alger au 19ème siècle, les plans des villes dans le Tiers Monde, les moyens de transport...*

Encore une fois, nous remarquons que les sujets retenus ne visent pas manifestement l'authenticité communicative permettant à l'apprenant de s'impliquer personnellement dans l'E/A et d'agir sur ce qu'il apprend dans l'espace scolaire. Ce qui signifie que les représentations qu'il se fait du contenu élargissent sa culture générale, sans, pour autant, lui permettre de s'inscrire dans une vision interculturelle. Les valeurs à défendre ne sont pas suffisamment explicites et facilement identifiables dans les textes retenus tant leur neutralité est mise en relief. Si la communication, l'environnement et le milieu urbain sont des valeurs à défendre dans ce manuel, les contenus choisis ne comportent pas de situation problème et ne sont pas problématisés. Ce qui implique que leur mode de présentation vise davantage plutôt un élargissement culturel qu'une ouverture sur l'altérité.

Nous sommes loin des représentations reprenant des conflits linguistiques, du réchauffement climatique de la planète, de l'exode rural vers les villes... des situations problèmes auxquelles il faut remédier. Il est fort souhaitable que les supports retenus ayant trait à la communication, l'environnement et la ville comme l'indiquent les auteurs de ce manuel dans leur présentation, problématisent le contact entre les langues et les cultures et comportent des potentialités culturelles dignes d'intérêt et exploitables dans la classe de langue. Ce qui va permettre à l'enseignant et à l'apprenant de pénétrer à l'intérieur de la langue et d'agir sur elle, en qualité non seulement d'utilisateur scolaire, mais de maîtriser et le dit et le non-dit. Il est également souhaitable que les sujets retenus soient motivants et d'actualité et permettent à l'apprenant de se situer par rapport à son espace et à celui de l'altérité tels le chômage, la crise de logement, les problèmes économiques, le FMI, les énergies renouvelables, l'économie de marché, le contact humain autant de sujets qui s'inscrivent dans l'authenticité communicative et qui permettent à

l'apprenant de s'ouvrir davantage sur le monde qui l'entoure.

Dans le deuxième projet, il est question de métiers. Les auteurs de ce manuel se sont limités au métier de l'artiste, à celui de chercheur, de secrétaire, d'enseignant de lycée et d'université. Les textes retenus semblent valoriser les métiers cités dont le choix ne semble pas justifié par des critères pédagogiques clairement définis. Les métiers choisis comme support à l'E/A s'alternent arbitrairement et posent le problème de l'équilibre entre les différents secteurs d'activité.

Le travail artisanal, l'architecte, le médecin, les professions libérales ne sont pas représentés dans ce manuel. Les auteurs de l'ouvrage invitent l'apprenant à se représenter un monde artistique à travers la personne de Smain, un homme de théâtre d'origine algérienne, qui a réussi pleinement son art et jouit d'un statut social privilégié au sein de la société française. Le contenu du texte est pertinent pour une approche culturelle/interculturelle. En effet, il renferme un champ lexical renvoyant à des concepts à forte charge culturelle et dignes d'intérêt pour l'éducation du regard culturel et de l'ouverture sur l'altérité.

Voici quelques éléments du champ lexical interculturel tirés du texte de support : *'phénomène de mode, phénomène beur, seconde génération d'origine maghrébine, porte-drapeau, communautariste, fédérateur, toutes origines confondues, étranger raciste, parti d'extrême droite, mes origines, la terre de mes aïeux'* (Manuel, p.73). Cependant le questionnaire d'appui à la lecture analytique du texte s'étend davantage sur la configuration du texte et la langue et ne s'attarde pas sur les charges culturelles telles parti d'extrême droite, phénomène beur, communautariste... qui passent, encore une fois inaperçues. Nous remarquons, par conséquent, que même si le contenu prétexte une exploitation culturelle/interculturelle, "sa lecture analytique" laisse passer des concepts clés pourtant indispensables au sens.

Il est souhaitable que de tels concepts, de surcroît, pertinents pour aborder les vrais problèmes communicatifs, fassent l'objet de prise en charge pédagogique au même titre que les faits linguistiques. En retenant les métiers de chercheur, de secrétaire et d'enseignant, les auteurs de cet ouvrage veulent vraisemblablement réhabiliter ces métiers aux yeux des adolescents, séduits par les mirages de la société de consommation. Cependant, il faut souligner que les métiers retenus dans ce manuel ne concrétisent pas le discours réformateur prônant l'ouverture de l'apprenant sur l'altérité et sur le monde qui l'entoure. En effet, on continue à parler des métiers traditionnels sans pour autant s'étendre sur la mondialisation, la télécommunication et l'Internet dans ses différentes configurations.

Ce qui encourage à dire que les auteurs du manuel présentent une société où l'usage de l'Internet n'est pas fréquent dans les pratiques professionnelles et interpersonnelles. Il est vivement souhaitable que le choix des métiers obéisse à des critères pédagogiques qui définissent clairement l'ouverture de l'apprenant sur le monde et s'inscrivent dans l'authenticité communicative conformément à l'approche par compétences ambitionnant de faire de l'apprenant un consommateur plutôt social que scolaire.

La vie affective qui se rapporte au sentiment, à l'émotion et à la passion marque une rupture avec la vulgarisation scientifique et les métiers et permet à l'apprenant de passer de l'objectivité à la subjectivité. Les textes choisis sont de typologie différente, de la fable, à la poésie, à la lettre manuscrite et à l'extrait littéraire. Ces supports traduisent des charges affectives dignes d'intérêt pour une approche culturelle/interculturelle. *Une fable de la Fontaine (Manuel, p.77)* et *Demain dès l'aube (Manuel, p.82)* sont deux typologies récréatives appartenant à deux époques différentes de la littérature française. La première s'inscrit dans le classicisme, la seconde dans le courant romantique. Leur présence constatée dans les manuels antérieurs des cycles primaire et moyen posent manifestement le problème des critères ayant présidé à leur sélection dans la mesure où les apprenants des paliers cités n'ont pas le même âge, ni les mêmes besoins et les mêmes centres d'intérêt.

La fable intitulée *‘‘Les deux pigeons’’* comporte de fortes charges affectives incarnées dans un amour tendre entre deux pigeons dont l’un des deux manifeste le désir de quitter l’autre pour un voyage lointain et risqué. *‘‘Comment une telle fable peut-elle intéresser des adolescents dont l’âge se situe entre 16 et 17ans ?’’* est une question pertinente pour laquelle il n’existe pas de réponse dans cet ouvrage. Par conséquent, faut-il, à l’instar des jeux pour enfants, prescrire un âge pour la sélection des textes poétiques dans les manuels scolaires ? Il y a vraiment matière à discuter.

*‘‘Demain dès l’aube’’*, un poème écrit dans de tristes circonstances suite à la mort de sa fille Léopoldine, V. Hugo traduit tout son chagrin dans ce poème allant jusqu’à refuser sa mort, pose manifestement le même problème que le précédent, à savoir qu’il s’agit d’un poème ayant déjà fait l’objet de parution dans les manuels antérieurs quelques années plus tôt. Le questionnaire d’appui à la lecture analytique (Manuel, p.83) du poème se focalise davantage sur la langue et évite les connotations culturelles telles *‘‘un bouquet de houx vert et de bruyère en fleur’’* dont l’exploitation aide à mieux comprendre le texte.

Cependant, l’atmosphère qu’instaure ce poème, plonge l’apprenant dans une tristesse qui n’est pas compensée par une expression de joie. Ce qui incite à penser que les auteurs de ce manuel représentent une société étrangère, en l’occurrence française, où l’attachement d’un père à sa fille va au-delà de la mort. Le même attachement familial est exprimé dans une lettre manuscrite (Manuel, p.87), cette fois-ci par le fils pour la mère, et par le même canal, une mère traduit le même sentiment d’attachement à sa fille (Manuel, p.89). Un autre texte (Manuel, p.109), cette fois-ci sans titre, donne de l’intensité aux valeurs familiales en insistant davantage sur l’affection que partagent les membres d’une même famille liée par des liens biologiques et affectifs à la fois. Cependant, le texte semble représenter la famille biologique plutôt qu’une représentation sociale tributaire d’une culture et déterminée dans le temps et dans l’espace. Ce qui nous amène à constater que la famille est une valeur à défendre dans ce manuel, sans doute pour permettre à

l'apprenant de reconstruire ses propres représentations de la famille. Ce qui signifie implicitement que dans une approche interculturelle, le manuel tente de représenter la famille étrangère comme étant une équipe soudée où l'attachement entre ses membres sont des témoignages fréquents.

“*La lettre manuscrite*” sert aussi de canal d'amitié entre un garçon et une fille (Manuel, p.87). Il est important de souligner que par le choix de ce support, les auteurs du manuel tentent de représenter une société ouverte sur elle-même où la discrimination sexuelle n'a pas droit de cité. Ainsi, la fille et le garçon entretiennent un rapport amical loin des idées reçues et jouissant d'un statut social analogue. Le choix du support est donc pertinent et peut constituer un véritable prétexte pour une approche culturelle/interculturelle. La dimension culturelle est présente mais passe inaperçue dans ce manuel. Son exploitation est donc souhaitable.

Par le biais d'un extrait littéraire, “*A la claire de la fontaine*” (Manuel, p.79) de M. Feraoun, le manuel propose une représentation sociale de la famille algérienne où le conservatisme en milieu rural est toujours de rigueur. Cependant, encore une fois, le questionnaire d'appui à la compréhension du contenu semble prendre en charge beaucoup plus la langue que les faits culturels, pourtant nombreux, dans les textes de support. La toponymie ainsi que les patronymes étrangers passent inaperçus.

Dans un texte intitulé “*Aimez-vous lire ?*” (Manuel, p.99), les auteurs du manuel tentent de réhabiliter l'acte de lire qui n'est pas un acte observable dans la vie quotidienne de l'apprenant et celle du citoyen en général. Le choix du support se veut une incitation à la lecture, un réflexe culturel que les auteurs de ce manuel veulent créer, d'abord dans l'espace scolaire pour ensuite le généraliser dans le corps social conformément à l'approche par compétences. Ainsi, la présence de ce support obéit vraisemblablement à la réhabilitation de l'acte de lire dans une société qui tente de s'ouvrir sur elle-même et sur les autres. L'absence de l'acte de lire dans le corps social fonctionne comme un signe culturel que personne ne conteste.

“*Le jeu*” (Manuel, p.101) est un texte qui vient représenter l’activité ludique. Comme le jeu et les études ne font pas bon ménage au regard des parents, habitués à faire preuve de contrôle sévère sur tout ce qui rapporte à la scolarité de leur progéniture, ce texte qui s’inscrit dans une démarche argumentative, semble proposer de nouvelles représentations faisant de l’espace ludique, un espace récréatif d’expression au même titre que les autres activités scolaires. Ce que visent implicitement les auteurs du manuel, c’est une ouverture de l’apprenant sur le monde qui l’entoure où le jeu est partie intégrante. Il faut reconnaître qu’avec l’avènement des TIC, l’apprenant a conquis un espace ludique impressionnant surtout en milieu urbain où l’opportunité est monnaie courante. Il est souhaitable que l’activité ludique qui tienne compte de l’âge de l’apprenant, de ses besoins et de ses centres d’intérêt, fasse partie de l’ensemble des activités pédagogiques retenues à l’E/A et donne naissance à un réflexe culturel dans ce sens.

Après le jeu, c’est au tour de *la tauromachie* (Manuel, p.103), appuyée par un support iconique montrant un toréador face à un taureau dans une arène, de venir proposer une représentation sociale propre à la société espagnole. En effet, la tauromachie constitue un trait pertinent propre à la communauté ibérique. Les auteurs du manuel tentent, de prime abord, d’aérer les horizons culturels de l’apprenant en lui offrant une potentialité culturelle à fortes charges socioculturelles lui permettant de s’inscrire dans une perspective interculturelle.

Vue sous l’angle des représentations sociales, cette corrida constitue un élément essentiel de la culture ibérique ancestrale. C’est donc “*un trait*” (Coste/Galisson, 1976) qui permet d’identifier une société et en même temps, il constitue un véritable prétexte pour une démarche culturelle/interculturelle. Cependant, le questionnaire d’appui à la lecture analytique (Manuel, p.103) cible davantage l’aspect morphosyntaxique de la langue plutôt que le contenu culturel. Ce qui implique que cette culture ibérique passe inaperçue aux yeux de l’apprenant parce que les auteurs

de l'ouvrage semblent donner la priorité à la langue et non à la dimension culturelle et interculturelle.

Voici, à titre d'exemple, l'ensemble des questions élaboré pour la compréhension.

- *Quelle est la fonction du titre par rapport au texte ?*
- *Relevez le champ lexical de "antagonistes".*
- *Quels sont les arguments de chaque camp ? A quels types de préoccupations des destinataires chacun d'eux s'adresse-t-il ?*
- *Quelle a été l'intention de celui qui a choisi la photographie ?*
- *Qu'introduit "toutefois" ? Quelle est l'intention du scripteur dans ce dernier paragraphe ? (Manuel, p.103).*

*"La médaille cachée de l'athlétisme américain"* (Manuel, p.106) est un texte qui vient représenter la société américaine omniprésente dans les chaînes de télévision occidentales et que l'apprenant regarde quotidiennement, surtout dans les grandes villes où les TIC occupent des espaces importants. Le texte montre l'importance qu'accorde la société américaine au sport en général, et à l'athlétisme en particulier. Si la tauromachie est un trait pertinent de la culture ibérique, l'athlétisme est partie intégrante de la vie sociale américaine. Le texte s'inscrit donc dans une optique interculturelle contraignant l'apprenant à se représenter une société américaine sportive face au fléau du dopage. Il s'agit manifestement d'un texte à fortes charges culturelles qui permet à l'enseignant et à l'apprenant de se représenter une société étrangère dans un domaine rassembleur où se tissent les affinités et les amitiés entre les peuples et leurs cultures. Nous sommes loin, en tous cas, des hégémonies et des perceptions panégyriques des puissances occidentales.

*"Changez de refrain"* (Manuel, p.107) est aussi un texte qui parle de musique, un domaine qui rapproche également les peuples et permet de tisser des liens d'amitié et de fraternité. Par ce choix, les auteurs de ce manuel semblent mettre en relief un patrimoine culturel commun à l'Afrique et à l'occident encourageant implicitement

des relations fraternelles, même si le contenu comporte un aspect de ‘‘piratage’’ de la part de l’occident. Culturellement, ce texte vient rappeler que la musique occidentale puise son origine de l’Afrique et s’inspire continuellement du continent noir. Les charges culturelles sont présentes mais ne sont pas suffisamment problématisées, et comme d’habitude, passent inaperçues. Le questionnaire d’appui à la lecture analytique (Manuel, p.108) semble centré davantage sur la langue.

Voici les questions qui nous semblent illustrer cette constatation :

*-A quoi sert le premier paragraphe du texte ?*

*-Quels sont les mots et expressions qui renvoient à ‘‘piratage’’ ?*

*-Quel argument est avancé pour justifier le piratage ?*

*-Qu’est-ce qui caractérise un vrai business ? Relevez les expressions...*

*-Identifiez les actes de parole contenus dans le texte.*

*-Montrez l’implication du journaliste dans le texte par le relevé des différents moyens utilisés (modalisateurs : verbes d’opinion, adverbess, les modes, les évaluatifs. La patronymie et l’espace toponymique ne sont pas pris en charge dans le questionnaire de support à la compréhension du texte. Les faits culturels passent inaperçus. L’ensemble des questions rédigées à l’intention de l’apprenant se focalise sur l’aspect linguistique en tant que moyen de communication et néglige la dimension culturelle pourtant présente dans le support choisi. Les auteurs du manuel semblent baliser le champ d’expression de l’apprenant sans lui donner la possibilité de puiser les réponses en dehors du texte. Ce qui implique que l’activité langagière demeure plutôt une consommation scolaire que sociale.*

*‘‘Qui a tué Davy Moore ?’’ (Manuel, p.112) est une chanson de Bob Dylan, ce grand chanteur américain qui a réussi à faire parler de lui sur tous les continents semble passer inaperçu dans le traitement de son texte poétique. Pour preuve, le manuel ne présente pas l’artiste, ne parle pas de sa notoriété et laisse passer des connotations culturelles propres à la société américaine : ‘‘Davy Moore, ça fait partie de la vie américaine, de Cuba il a pris la fuite où la boxe est maintenant interdite...’’ autant d’indices qui passent inaperçus.*

‘‘Un conseil bien raisonnable’’ (Manuel, p.110) est le seul texte dans ce manuel qui vient représenter une catégorie de personnes, généralement laissée pour compte eu égard à sa déficience mentale. Le contenu semble s’inscrire dans une perspective de reconsidération de cette frange de la société qui continue à souffrir en silence. Les représentations que les auteurs du manuel se font de la déficience mentale sont plutôt positives au regard du texte. C’est un regard positif que semblent vouloir poser les auteurs de ce manuel sur ces malades, souvent relégués au second plan dans nos conduites quotidiennes. Cependant, le questionnaire d’appui à la compréhension du texte est centré plutôt sur la langue. Les faits culturels, pourtant imposants dans le support à l’E/A, passent inaperçus. La représentation du temps et de l’espace ‘‘l’année 1937, l’hôpital psychiatrique de Sibiu en Transylvanie’’ (Manuel, p.110) ne fait pas l’objet de prise en charge pédagogique. Ce qui montre explicitement que le prétexte culturel n’est pas apprécié à sa juste valeur. Ce qui implique qu’une représentation sociale relative à une culture étrangère n’est pas prise en compte puisque le questionnaire rédigé à cet effet exclut relativement toute charge extralinguistique.

Si nous consultons l’ensemble des questions de support à ‘‘la lecture analytique’’ du contenu, nous nous rendons compte que les auteurs de ce manuel se focalisent davantage plutôt sur la langue et laissent le volet culturel à la bonne volonté des enseignants qui ne sont pas souvent favorables à l’exploitation des potentialités culturelles offertes par les manuels. Examinons de plus près ce questionnaire :

-Quelle est l’utilité du premier paragraphe ?

-En vous appuyant sur l’emploi des temps, dites à quel type de texte vous avez affaire.

-Par quel moyen, l’auteur signale-t-il les changements d’interlocuteurs ?

-Relevez les éléments qui ne trouvent leur sens que par rapport à la situation d’énonciation.

-Remplacez les différents ‘‘on’’ utilisés dans le texte par des pronoms ou des expressions qui les explicitent.

-Cela vaut la peine d’être fou’’ : quels sont les arguments avancés pour étayer cette

*thèse*

*-Retrouvez les différents actes de parole dans l'échange entre les deux interlocuteurs.*

*-Pourquoi l'auteur raconte-t-il cette histoire ? Quelle est sa visée ?*

*-Quelle est la situation d'énonciation ?'' (Manuel, p.110)*

Comme nous pouvons le remarquer clairement, l'ensemble des questions vise le perfectionnement linguistique et semble s'inscrire dans une approche plutôt fonctionnelle. Le questionnaire de support à l'E/A semble privilégier des objectifs linguistiques et accorde peu de crédit à la dimension culturelle/interculturelle. Il est donc souhaitable que les faits culturels, au même titre que l'entité linguistique fassent l'objet d'une véritable prise en charge pédagogique dans la rédaction même du questionnaire d'appui à la lecture analytique des textes.

L'articulation langue/culture ne semble pas transparaître dans la lecture analytique du texte de support à l'E/A, ni obéir à un courant didactique qui s'inscrit dans cette direction. Dans *"le fait divers"* (Manuel, p.123), les représentations sociales sont abondantes. Les potentialités culturelles offertes par le manuel balaient des espaces nationaux représentant la culture de l'apprenant et des espaces étrangers incarnant des pays et des cultures étrangères. La société de l'apprenant est représentée par des espaces toponymiques connus comme de grands centres urbains tels Annaba, Alger, Bouira, Tlemcen. Les images retenues sont plutôt négatives. Les faits divers choisis parlent de *trafic de drogue, de conduite stressante dans les embouteillages, d'explosion dans une usine, d'accident de circulation, de vol de singe, de chiens* (Manuel, p.123, 124, 128, 129).

Les fléaux sociaux sont mis en relief, montrant une société en difficulté, sans pour autant, diversifier les supports pour permettre à l'apprenant d'aérer son regard sur d'autres domaines de la vie sociale. Les critères pédagogiques retenus justifiant un tel choix ne semblent pas transparaître dans les objectifs attendus de l'E/A.

Les auteurs de ce manuel semblent se focaliser sur la notion de fait divers sans se soucier davantage sur le contenu entraînant une atmosphère plutôt négative au sein du groupe classe. Ce qui nous encourage à dire que les supports choisis ne sont pas relativement motivants et ne s'inscrivent pas dans les centres d'intérêt de l'apprenant de l'an 2000. Encore une fois, en dépit d'une présence accrue de la dimension culturelle dans les supports retenus, le questionnaire d'appui à la lecture analytique semble centré plutôt sur la langue. Regardons de plus près les questions rédigées dans l'ensemble des articles de presse.

*-Donnez la date précise (jour, mois, année)*

*-Quel renseignement vous donne le chapeau par rapport au titre ?*

*-Quelle a été la source d'information du journaliste ?*

*-Quels sont les substituts du mot criquets ?*

*-Relevez des mots et expressions pour justifier votre réponse.*

*-Par quels mots l'idée de la première phrase du texte est-elle exprimée ?*

*-Relevez tous les substituts (pronominaux et lexicaux) de ''éléphants''*

*-Quel mot renvoie à ''vagues géantes''.*

*-Relevez les mots relatifs à l'idée de malheur.*

*-Etudiez les temps et les pronoms utilisés dans chaque fait divers. Que constatez-vous ?*

*-Quel mot et quelle expression renvoient dans le premier fait divers à audace, confiance ?*

*-Retrouvez les marques de l'énonciation aux niveaux lexical et syntaxique.*

*-Retrouvez tous les substituts (lexicaux et pronominaux) de ''le maire de Prague''.*

*-Relevez le champ lexical de ''délit'' (Manuel, p.142).* Cet examen de plus près fait constater que l'ensemble des questions conçues pour une lecture analytique, semble privilégier la langue et élude la dimension culturelle comme si cette entité ne fait pas partie de l'activité langagière de l'apprenant. La présence de la dimension culturelle/interculturelle semble passer inaperçue. Les représentations sociales ne font pas l'objet de souci pédagogique de la part des concepteurs de l'ouvrage. C'est pourquoi, les valeurs à défendre semblent difficilement identifiables eu égard à la

centration de l'E/A sur la langue. Nous constatons que parmi les sociétés étrangères retenues, certaines d'entre elles sont représentées négativement incitant l'apprenant à projeter un regard négatif sur les sociétés étrangères retenues comme support à l'E/A : *“Un chercheur bordelais voulait se suicider et ne rien laisser à personne...”* (Manuel, p.129). *Trois Français soupçonnés de drogue ont été arrêtés...* (Manuel, p.131). *La police kenyane semble désormais convaincue que Joy Adamson, auteur de best-seller a été assassinée et non pas tuée par un fauve...* (Manuel, p.130). Il est souhaitable que les représentations sociales relatives aux sociétés étrangères retenues dans les manuels scolaires puissent permettre à l'apprenant de poser un regard plutôt positif, lui facilitant l'accès à la cohabitation, à la tolérance et à l'amitié entre les peuples, ou du moins penser à compenser une représentation négative dans un souci d'équilibre pédagogique dans les représentations sociales retenues sur la base de critères objectifs. C'est une manière de remettre en question les clichés, les stéréotypes, les idées reçues et de donner naissance à une nouvelle adhésion de l'apprenant à un monde pluriculturel où l'ethnocentrisme et l'impérialisme culturel sont caducs et n'ont pas droit de cité.

Dans *“la nouvelle”* (Manuel, p.151), les auteurs de l'ouvrage scolaire semblent contenir les représentations sociales à *“l'homme et la mer”* en optant pour quelques extraits tirés du roman le K de D. Buzzati où l'auteur raconte l'histoire d'un enfant de douze ans passionné par la vie de marin et qui rêve de passer toute sa vie sur un navire. Le récit présente un enfant profondément troublé par l'obsession d'un mystérieux squalo qui choisit sa proie et la suit pendant toute une vie avant de la tuer. Le récit de fiction introduit, dès le départ, une atmosphère de peur, d'épouvante et d'angoisse.

Les charges culturelles sont relativement neutralisées. Le scénario, la scène, les personnages ne semblent pas s'inscrire dans l'inédit. L'histoire paraît banale et anodine. Le récit ne comporte pas une introduction et des notes sur l'auteur, susceptibles d'aider l'apprenant à mieux pénétrer l'histoire. Encore une fois, la centration sur la langue semble prendre le pas sur le compartiment culturel. Les

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

valeurs à défendre ne transparaissent pas explicitement dans le support choisi, sinon le métier de marin qui semble mis en relief. Examinons de plus près les auteurs de textes retenus et leurs nationalités.

Les auteurs de support	Sexe	Nationalité
.D. Mataillet	Masculin	Ivoirienne
.René Lespes	Masculin	Française
.Yves Agues/Jean Michel Croissandeau	Masculin	Française
.Jaques Prévert	Masculin	Française
.A. Harris, C. Harrison	Masculin	Américaine
.I. Asimov	Masculin	Russe
.D. Dixon, F. Cartier	Masculin	Canadienne
.Fray Diego de Haedo	Masculin	Espagnole
.L. Bertrand	Masculin	Française
.G. de Maupassant	Masculin	Française
.C. Farrère	Masculin	Française
P. Pons	Masculin	Française
.J. Cocteau	Masculin	Française
.M. Champenois	Masculin	Française
.M. Brough	Féminin	Française
.Jean de La Fontaine	Masculin	Française
.M. Feraoun	Féminin	Algérienne
.V. Hugo	Masculin	Française
.J. Amrouche	Féminin	Algérienne
.J. Dion	Masculin	Canadienne
.E. Ponti	Féminin	Italienne
.J. Renard	Masculin	Française
.E. M. Cioran	Masculin	Roumaine
.E. Carles	Masculin	Française

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

.B. Dylan	Masculin	Américaine
.D. Buzzati	Masculin	Italienne
.J. Verne	Masculin	Française
.Grimm	Masculin	Allemande
.B. Clavel	Masculin	Française
.E. Hemingway	Masculin	Américaine
.T. Amrouche	Féminin	Algérienne
.P. Loti	Masculin	Française
.Balzac	Masculin	Française

Le statut de l'homme est valorisé tout au long du manuel. Le choix des auteurs de textes de support à l'E/A sont, pour la plupart, du sexe masculin. Les personnages principaux des récits sont aussi des hommes. L'homme est omniprésent dans tous les espaces d'expression sociale. Il est assigné à un rôle de chef, représentant souvent le pouvoir et l'autorité.

Ce qui entraîne implicitement un déséquilibre pédagogique aux yeux des apprenants composés en majorité de filles dans les classes de langue ! Ce qui implique également que le statut de la femme ne fait pas l'objet d'un intérêt particulier de la part des auteurs de ce manuel. Sa représentation sociale ne semble pas s'inscrire dans l'inédit, malgré une émancipation "tous azimuts" dans tous les secteurs d'activités économiques. Au regard de l'apprenant, garçon ou fille, le statut de la femme ne connaît pas de promotion sociale. Son espace d'expression sociale se limite à l'espace familial et aux tâches domestiques : *"Tout est mesuré chez nous... Une jeune fille bien élevée passe son chemin sans se retourner et on la voit rarement seule..."* (P.79) *La tauromachie* (Manuel, p.103) est un territoire exclusivement masculin consolidant davantage l'image de virilité et d'intrépidité de l'homme. Tous les faits divers retenus ne parlent que d'hommes ou dans certains cas d'animaux. Les extraits tirés du roman le K présentent un scénario où le personnage principal est un enfant de douze ans, de sexe masculin. C'est toujours le regard de l'homme qui

prédomine dans cet ouvrage annexant celui de la femme à son profit.

Cependant, nous remarquons, pour notre part, que les représentations sociales de support à l'E/A ne s'inscrivent pas dans une optique interculturelle permettant à l'apprenant de s'impliquer personnellement dans son propre apprentissage linguistique. Les sociétés représentées ne s'inscrivent pas dans l'inédit et semblent proposer les mêmes perceptions. Sur ce plan, le manuel actuel ne semble pas s'inscrire dans une optique de rupture avec le manuel antérieur à la réforme.

Le manuel peine à concrétiser sur le terrain le programme de la réforme exhortant à l'ouverture de l'apprenant sur le monde qui l'entoure dans une perspective interculturelle. Par conséquent, l'articulation langue/culture ne semble pas faire l'objet d'équilibre dans l'E/A. L'enseignement du FLE demeure confiné dans l'espace scolaire beaucoup plus à des fins de maniement linguistique qu'à des fins interculturelles. Les contenus choisis semblent orientés dans cette direction et ne concrétisent pas les profils de sortie de l'élève de 1<sup>ère</sup>as.

### **7.1.3 Le manuel de 2<sup>ème</sup>as, édition 1999/2000**

Un examen de plus près du contenu de ce manuel relatif aux représentations sociales montre clairement qu'il expose une culture technique et scientifique qui met l'accent sur l'aspect discursif du texte, intimement liée à la langue de spécialité et excluant la typologie littéraire. L'enseignement du FLE est incontestablement orienté vers une culture technique et scientifique utilisant une démarche fonctionnelle et ne tenant pas compte de la dimension culturelle dans la prise en charge pédagogique des supports à l'E/A, en dépit des objectifs prônant l'ouverture de l'apprenant sur d'autres cultures et sur d'autres sociétés. Il est plutôt question de transposer les acquisitions de la langue arabe en langue française. Ce qui justifie clairement l'éviction du texte littéraire du champ de l'E/A. Nous assistons, par conséquent, à un maniement pur et simple de la langue française dans une approche instrumentale et fonctionnelle où le statut de langue de spécialité prend le pas sur

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

celui d'un apprentissage linguistique de communication sociale.

En effet, le manuel présente le contenu sous forme de dossiers en relation avec un type de discours où, manifestement, des textes journalistiques, des reportages, des documents de vulgarisation scientifique sont de plus en plus fréquents tout au long de l'ouvrage. Ce qui implique que les textes littéraires sont effacés ou mis dans la rubrique "lectures complémentaires" que personne ne consulte, en général. Ce qui implique également que les supports choisis ne semblent pas s'inscrire dans une approche communicative conformément au discours officiel de l'époque.

Les dossiers retenus proposent une progression qui ne semble pas justifiée par un critère pédagogique susceptible de clarifier l'ordre chronologique du contenu de support à l'E/A. Les textes choisis s'alternent donc arbitrairement tout au long de l'ouvrage offrant des potentialités culturelles disparates et se rapportant à des domaines de savoir divers.

Ce tableau qui reprend l'ensemble des textes retenus à l'E/A présente clairement l'organisation hiérarchique du contenu censé accompagner l'enseignement linguistique dans une approche communicative. Ce même tableau que nous dégageons du manuel présente tous les textes de support à l'E/A en rapport avec les valeurs à défendre. Voici son contenu :

Les textes de support	Les valeurs à défendre
.Taghit l'enchanteresse	L'environnement/le désert
.Deux cents kilomètres dans le Ténéré du Niger	L'environnement/le désert
.La menace du désert	L'environnement/le désert
.Alerte aux déserts	L'environnement/le désert

## Description et analyse des potentialités culturelles

.Décollage	La relance économique
.Contre le diabète	La santé
.Evolution du parc de véhicules de tourisme de 1962 à 1981	L'industrie automobile
.Les migrations internes de 1966/1977	Le mouvement migratoire
.Règlement intérieur	Le cadre réglementaire
.Lire une démonstration	Les sciences exactes
.Une expérience	Les sciences exactes
.Pourquoi apprendre ?	L'école
.Gouverneurs de la rosée	La terre natale
.Galilée	La recherche scientifique
.Dire la vérité au malade	La santé
.L'automobile	L'industrie automobile
.Appel du directeur de l'Unesco	Les institutions internationales
.Pour la sauvegarde de notre planète	L'écologie
.1986 : Année de la paix	La paix

Comme nous pouvons le remarquer, les charges culturelles sont neutralisées et ne permettent pas à l'apprenant de s'inscrire dans une optique interculturelle.

Les valeurs à défendre ne transparaissent pas dans la prise en charge pédagogique.

Le questionnaire d'appui à l'E/A est centré plutôt sur la langue et excluant manifestement le volet culturel dans l'explicitation des textes de support.

Les représentations sociales sont balayées au profit d'une culture scientifique et technique. Au risque de nous répéter, tout semble focalisé sur la langue et balaie sur son passage tout prétexte à une activité langagière culturelle/interculturelle susceptible d'orienter le regard de l'apprenant sur la vie sociale.

Ainsi, la toponymie et les patronymes passent inaperçus. Les valeurs à défendre sous-jacentes à l'apprentissage linguistique ne sont pas mises en relief pour permettre à l'apprenant de s'impliquer personnellement dans un projet de société.

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

Le balayage thématique retenu ne semble pas se conformer aux centres d'intérêt de l'adolescent qui, vraisemblablement, ne se reconnaît pas dans les thèmes choisis pour lui exclusivement par les auteurs de ce manuel.

C'est finalement la langue de spécialité qui est proposée comme outil d'enseignement dans une démarche instrumentale et reléguant au second plan la langue de communication sociale où les charges culturelles et interculturelles sont réduites à leur plus simple expression. Cependant, le regard de l'homme semble prédominer le choix des supports à l'E/A. En effet, les auteurs de cet ouvrage ont tout l'air d'user de leur vieux réflexe en mettant en relief un statut valorisé de l'homme, annexant implicitement celui de la femme.

Le choix des auteurs de textes qui sont pour la plupart des hommes participe dans cette valorisation de l'homme au détriment de la femme. Un examen de plus près des auteurs de support à l'E/A clarifie, un tant soit peu, ce regard de l'homme sur les potentialités culturelles offertes par le manuel. Ce tableau extrait du manuel montre ce déséquilibre pédagogique constaté entre les auteurs de sexe masculin et féminin qui, manifestement ne semble pas tenir compte de la présence féminine dans la classe de langue.

Les textes de support	Les auteurs retenus	sexe
.Taghit l'enchanteresse	.Zoubir Ferroukhi/Akhela S.	m/f
.Deux cents kilomètres dans le Ténéré	.Josée Blanc La Pierre	fém.
.Alerte aux déserts	.Fernand Lot	mas.
.Décollage	.Bernard Colli Lawandowski	mas.
.Contre le diabète	.Pierre Rossion	mas.
.Evolution du parc de véhicules de tourisme de 1962 à 1981	.L. Belhandouz	mas. mas
.Les migrations internes 1966/1977	J. Mouafeg	mas.

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

.Une expérience	.Claude Bernard	mas.
.Pourquoi apprendre ?	.Robert Sabatier	mas.
.Gouverneurs de la rosée	.Jaques Roumain	mas.
.Galilée	.Bertolt Brecht	mas.
.Dire la vérité au malade	.Pierre V. Ponte/L. Schwartz.	mas.
.Appel du directeur de l'Unesco	.Amadou-Mahtar M'bow	mas.
.Pour la sauvegarde de notre planète	.Lucien Mathieu	mas.

Il est clair que le nombre d'auteurs de support choisis à l'E/A est constitué essentiellement d'auteurs de sexe masculin, et où les auteurs de l'autre sexe ne sont pas du tout représentés entraînant, indubitablement, un déséquilibre dans la représentation de la femme, du moins au regard de l'apprenant de sexe féminin qui ne se voit pas représenté tout au long de l'ouvrage. Ce qui signifie que l'on continue à voir avec les yeux de l'homme. Le regard de la femme n'est pas valorisé.

Il est, par conséquent, souhaitable que les concepteurs de manuels scolaires valorisent, d'une manière équitable aussi bien le regard de l'homme que celui de la femme afin de permettre à l'apprenant d'avoir une vision des deux sexes. Il est également souhaitable que le statut social de la femme traduise fidèlement les missions sociales dans lesquelles elle est impliquée en tant que compagne de l'homme dans tous les secteurs d'activités socioéconomiques. Rappelons que l'effectif de la classe de langue est majoritairement féminin, en général. Il importe, donc, de tenir compte de cette majorité lors du choix de supports à l'E/A. C'est aussi un prétexte qui va permettre à l'apprenant des deux sexes de déconstruire et de reconstruire des représentations susceptibles de l'aider davantage à élargir ses horizons culturels et interculturels. Les cultures représentées sont aussi un critère pédagogique qui peut renseigner sur les finalités éducatives visées.

En effet, c'est la culture nationale de l'apprenant qui préside l'E/A par un texte intitulé "*Taghit l'enchanteresse*" (*Manuel*, p.5), un coin paradisiaque reflétant la

beauté, toute la beauté des paysages du sud algérien. Le texte semble s'inscrire dans une perspective de culture nationale venant réhabiliter un tourisme étouffé par le désir des jeunes de voyager outre-mer. Le choix du texte semble viser un encouragement pour un déplacement à l'intérieur du pays avant de penser aux pays étrangers. Le contenu aborde des questions culturelles telles *“l'hospitalité propre aux gens du sud : thé à la menthe... Le travail artisanal des femmes...”* (Manuel, p.5). La culture nationale revient avec deux textes traitant de deux sujets distincts. Le premier parle de *l'évolution du parc de véhicules de tourisme* (Manuel, p.60). Le second reprend *les migrations internes* qu'a connues le pays entre 1966 et 1977 (Manuel, p. 65).

De prime abord, les textes choisis semblent se rapporter à une même thématique touristique qui consiste à mettre en relief le déplacement des gens à l'intérieur du pays. Ils ont comme dénominateur commun des valeurs nationales qui viennent consolider implicitement l'appartenance de l'apprenant à ce pays. Cependant, le questionnaire d'appui à la compréhension des textes vise la langue et n'exploite pas les opportunités culturelles offertes. Les cultures étrangères retenues ne sont pas suffisamment explicites et ne semblent pas s'inscrire dans des visées interculturelles. Les pays sollicités ne transparaissent pas explicitement comme appui aux textes choisis pour l'E/A à l'exception du Niger qui est représenté dans un texte intitulé *“Deux cents kilomètres dans le Ténéré du Niger”* (Manuel, p.9). Nous remarquons que l'ensemble des textes de support à l'E/A ne comportent pas de charges culturelles/interculturelles et s'inscrivent plutôt dans une optique instrumentale et fonctionnelle. La dimension culturelle est excentrée de l'apprentissage linguistique. Les concepteurs de l'ouvrage semblent se soucier davantage du maniement linguistique que du prétexte à l'E/A. C'est la raison pour laquelle toute la logistique pédagogique mise en œuvre dans ce manuel se focalise essentiellement sur le perfectionnement linguistique. L'apprenant est invité à parfaire continuellement sa compétence linguistique, plutôt qu'une compétence communicative basée essentiellement sur les deux entités indissociables qui sont la langue et la culture.

“*Contre le diabète*” et “*Dire la vérité au malade*” sont deux textes qui trouvent leur place beaucoup plus dans un manuel médical que dans un ouvrage de langue. La terminologie utilisée s’adresse à un public initié au jargon de la médecine et qui relève de la langue de spécialité. Les charges culturelles sont par conséquent neutralisées pour mettre en relief la langue dont l’objectif est de permettre à l’apprenant d’embrasser un savoir en langue française sans sa dimension culturelle.

“*Décollage*” (Manuel, p.34) est un texte qui est logé à la même enseigne. Le contenu expose une terminologie économique destinée à un public avisé. Encore une fois, c’est la langue de spécialité qui prend le pas sur celle de la communication sociale. Les représentations sociales sont neutralisées. Le contenu semble viser le savoir universel.

“*Pourquoi apprendre ?*” (Manuel, p.183) est un support qui constitue une bonne opportunité pour une exploitation culturelle/interculturelle. Le texte se veut une exhortation implicite à la lecture et au plaisir de la culture. Le choix du support est digne d’intérêt si la logistique pédagogique est orientée dans cette direction. En effet, l’exploitation de ce support incite l’apprenant à puiser dans sa culture d’origine où l’acte de lire n’est pas inscrit dans son quotidien et constitue un trait pertinent pour la reconnaissance de son appartenance culturelle. Ce qui lui permet manifestement de s’inscrire dans une perspective interculturelle. Remarquons que le questionnaire d’appui à la compréhension du texte semble cibler la langue et la culture simultanément. Comme si les auteurs de ce manuel, dans un souci d’équilibre, veulent s’éloigner de temps à autre de la démarche instrumentale/fonctionnelle pour replonger l’apprenant dans une atmosphère de communication sociale tout en lui rappelant son appartenance culturelle. Cette attitude des auteurs est constatée également dans un autre texte qui combine à la fois la langue et la culture.

“*Appel du directeur général de l’Unesco*” (Manuel, p.251) est un texte qui

s'éloigne explicitement de la langue de spécialité et offre à l'apprenant une occasion pour s'impliquer dans une véritable posture interculturelle. Les valeurs ciblées transparaissent à partir du questionnaire d'appui à la compréhension du texte. Cependant, le sigle de l'institution internationale "Unesco" initie l'apprenant à une implication qui relève de l'interculturel. Pour notre part, nous disons que les représentations sociales sont relativement neutralisées et c'est toujours la langue qui est mise en relief dans une approche instrumentale et fonctionnelle.

### 7.1.4 Le manuel de 2<sup>ème</sup> as, édition 2005/2006

Les auteurs de ce manuel avertissent, dès le départ, dans leur avant-propos, les utilisateurs que la thématique retenue *"vise les savoirs civilisationnels et qu'elle se justifie par le fait que l'apprenant est invité à une réflexion sur les problèmes de la citoyenneté et des mutations que nous réserve le monde de demain."* (Manuel, p.4). Ce qui signifie explicitement que le contenu choisi ne peut que se référer à des valeurs citoyennes en relation avec un monde dynamique qui se ressource continuellement des progrès que réalise l'humanité toute entière dans tous les domaines de la vie sociale. Ce qui implique également que l'apprenant n'est plus ce destinataire passif qui se contente de subir un apprentissage linguistique sans "mettre la main à la pâte" dans les activités pédagogiques qu'on lui propose. L'apprenant, est par conséquent, plus valorisé et redevient le centre de l'E/A où il est censé agir et réagir dans la langue étrangère qu'il apprend en usant de toutes ses compétences. S'il est invité à réfléchir sur les problèmes de la citoyenneté et des mutations que connaît le monde de demain, c'est qu'il est désormais capable de construire des représentations saines et objectives et de revoir sa vision du monde au contact d'un contenu offrant toutes les opportunités à son implication. Ce qui présuppose que les supports choisis pour l'E/A facilitent davantage l'accès à *"cette réflexion sur les problèmes de la citoyenneté et des mutations de ce monde"* (Manuel, p.4) exploités par une méthodologie qui tienne compte de ces finalités éducatives. C'est pourquoi, un examen de plus près des textes retenus s'impose pour montrer le fil conducteur à la réalisation des objectifs attendus de l'E/A.

## Description et analyse des potentialités culturelles

Les textes de support	Les valeurs ciblées
.La société des abeilles	Le monde du savoir
.Les relations dans un écosystème	Le monde du savoir
.La cellule animale	Le monde du savoir
.La science	Le monde du savoir
.La lutte biologique	Le monde du savoir
.Manipulation du vivant	Le monde du savoir
.Les séismes	Le monde du savoir
.Trois clés de la génétique	Le monde du savoir
.Plaidoyer pour l'action	Le devenir de l'homme/la citoyenneté
.Parrainer un enfant dans le monde	Le parrainage des enfants
.Protéger le patrimoine	Sauvegarde du patrimoine/la citoyenneté
Plaidoyer pour un tourisme consensuel	Le tourisme culturel durable
.Dérive de la science	Le devenir de l'homme/la citoyenneté
.La solution des petits réacteurs	L'écologie et le nucléaire
.La peste et le choléra	L'écologie et le nucléaire
.Carnet de voyage/De Niamey à Gao	Le voyage à l'étranger
.De Djelfa à Laghouat	La culture nationale
.Lieux dits/Azeffoun, la mer ...	La culture nationale
.Le départ pour l'exil	La patrie
.Winston le prodige !	La culture étrangère/le chien
.Une journée ordinaire en 2020	Le monde de demain
.De quoi sera fait demain ?	Le monde de demain
.Monsieur Moi	La visée du texte théâtral
.Le Cid	Le théâtre du Marais
.Sketchs : l'appel/Avoir ou	Le théâtre/l'école, les besoins primaires,

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

Divers/Agence de voyage	les voyages
.Pinocchio le robot	Le monde de demain/la robotisation

Remarquons aisément que les textes servant de support à l'E/A se réfèrent à des domaines d'expérience précis et ciblent manifestement un public initié possédant un savoir préalable dans les domaines abordés. L'apprentissage linguistique se substitue à la langue de spécialité illustrée dans des domaines d'expérience se référant davantage à la biologie, au devenir de l'homme, à l'écologie, au nucléaire... La communication sociale qui est un véritable prétexte pour une approche culturelle et interculturelle passe inaperçue.

Les sujets appréhendés s'appuient sur des acquisitions antérieures différentes d'une filière à une autre que l'apprenant ne possède pas en général, compte tenu du nombre important des filières d'orientation issues de la réforme. Rappelons, au passage, que le manuel est conçu pour toutes les classes de l'enseignement secondaire. Les représentations sociales contenues dans les textes de support à l'E/A sont neutralisées culturellement et ne peuvent prétendre à concrétiser sur le terrain une ouverture de l'apprenant sur le monde qui l'entoure et sur les cultures étrangères. Le prétexte pour un enseignement culturel ne transparaît pas du tout dans les différents supports retenus et dans la logistique pédagogique du manuel. Les quelques supports qui se prêtent à une approche culturelle/interculturelle ne semblent pas obéir à des critères pédagogiques susceptibles de clarifier l'articulation de la langue avec la culture sous-jacente. En effet, ils ont l'air d'être présents arbitrairement et disparates. Les textes *''Parrainer un enfant dans le monde''*, *''Protéger le patrimoine''*, *''Plaidoyer pour un tourisme consensuel''*, *''Carnet de voyage/De Niamey à Gao''* sont des supports fortement chargés culturellement et constituent pour l'apprenant et l'enseignant un véritable prétexte pour aborder les vrais problèmes interculturels ! Cependant, le questionnaire

d'appui montre clairement la centration de la langue au détriment de la dimension culturelle.

Ainsi, la question "comment le manuel représente-t-il les sociétés étrangères retenues dans ce manuel" reste sans réponse. Il est souhaitable que les auteurs de manuels s'inscrivent dans une optique culturelle/interculturelle qui permette aux utilisateurs de l'ouvrage de prendre conscience, durant l'E/A, que des faits linguistiques et culturels sont intimement liés et participent à une lecture saine et objective de tous les textes retenus pour concrétiser des finalités éducatives.

Les connotations culturelles participent d'une manière ou d'une autre à "une lecture entre les lignes" que la langue, à elle seule, s'avère incapable pour élucider les sens implicites des documents consultés dans l'espace scolaire. Il est tout à fait clair que c'est qui est possible pour un texte l'est autant pour une bande dessinée, pour une caricature et pour n'importe quel type de document consulté retenu à des fins de support à l'E/A. Les auteurs de ce manuel ne semblent pas considérer les signes extralinguistiques, incarnés souvent dans l'implicite et dont l'omission constitue un obstacle au sens. Ce qui implique que, souvent, l'apprenant n'est pas suffisamment outillé pour identifier les voies d'accès au sens. Pour l'équiper de toutes les compétences qui lui permettent de s'impliquer dans son propre apprentissage, il y a lieu de reconsidérer l'articulation langue/culture, tout en explicitant la démarche méthodologique qui permet la prise en charge pédagogique des faits linguistiques et des faits culturels. Il faut reconnaître que le manuel, en usage, ne semble pas proposer une méthode d'apprentissage d'une langue ou traduit un programme. Ses auteurs le reconnaissent explicitement "Ce manuel de français destiné aux élèves de 2<sup>ème</sup>as pour toutes les filières n'est ni une méthode d'apprentissage, ni un programme" (Manuel, p.4). Autrement dit, le traitement méthodologique des faits linguistiques et des faits culturels n'est pas du ressort des concepteurs de manuels. Et pourtant, le questionnaire d'appui à la lecture analytique des supports choisis présente les contours du traitement méthodologique du contenu, et en même temps,

il met en relief la langue et élude la dimension culturelle.

Le regard de l'homme semble, de prime abord, mis en relief dans le choix des objets d'étude et des thèmes, à l'instar des manuels antérieurs. Il suffit de regarder de plus près les auteurs de textes choisis à l'E/A pour montrer ce regard masculin dominant. Bien entendu, ce même choix d'auteurs masculins est une manière implicite de valoriser le statut de l'homme et de reléguer au second plan celui de la femme. Le choix d'auteurs n'est pas fortuit, il demeure intimement lié aux objectifs pédagogiques à atteindre et aux finalités éducatives ciblées.

C'est pourquoi, nous nous intéressons à cette sélection d'auteurs de documents de support à l'E/A qui constitue un critère pédagogique d'analyse pour l'identification des intentions des concepteurs de ce manuel dans cette atmosphère de réforme du système éducatif. Voici le contenu du tableau présentant tous les auteurs retenus comme support à l'E/A où le regard de l'homme semble, à première vue, prédominer effaçant implicitement celui de la femme.

## Description et analyse des potentialités culturelles

Les textes de support à l'E/A	Les auteurs retenus	Sexe
.La société des abeilles	Manuel de biologie	/
.Les relations dans un écosystème	C. Patin et J.C Boisson	/
.La cellule animale	Albert Jacquard	Masculin
.La science	Manuel de biologie	Masculin
.La lutte biologique	Albert Jacquard	/
.Manipulation du vivant	Manuel de biologie	Masculin
.Les séismes	Le Courrier de l'Unesco	/
.Trois clés de la génétique	Albert Jacquard	/
.Plaidoyer pour l'action	Bruno Meura	/
.Parrainer un enfant dans le monde	A. Benfodda	Masculin
.Protéger le patrimoine	Mike Robinson	Masculin
.Plaidoyer pour un tourisme...	Albert Jacquard	Masculin
.Dérive de la science	Christian Stoffaes	Masculin
.La solution des petits réacteurs	Corinne Veithen	Masculin
.La peste et le choléra	Christine Laurent	Masculin
.Le nucléaire, parade à effet de ...	M. Réda Brixi	Masculin
.De Niamey à Gao	Eugène Fromentin	Masculin
.De Djelfa à Laghouat		Masculin
.Azeffoun, la mer et le reste	Tahar Djaout	Masculin
.Le départ pour l'exil	Mouloud Feraoun	Masculin
.Winston le prodige !	Kit Read	Masculin
Une journée ordinaire... en 2020	Pierre Van de Ginte	Masculin
.Monsieur Moi	Jean Tardieu	Masculin
.Sketchs	Eugene Ionesco	Masculin
.Pinocchio le robot	Carlo Collodi	Masculin

Comme nous pouvons, encore, le remarquer à partir de ce tableau, le regard de l'homme domine la scène et le décor. Les auteurs de ce manuel regardent avec les

yeux de l'homme. Le contenu de support à l'E/A, subordonnant celui de la femme à un rang inférieur, créant ainsi un déséquilibre pédagogique dans le choix des auteurs censés représentés les deux sexes simultanément.

Nous remarquons également que les auteurs choisis ne sont pas connus du public scolaire, habitué à retrouver des auteurs rencontrés dans les cycles antérieurs et qui ne posent pas problème biographiquement. En fait, ce sont des auteurs qui ne sont pas disponibles dans les bibliothèques scolaires d'une part et quasiment absents de l'espace extrascolaire d'autre part.

Ce qui implique que les concepteurs de ce manuel s'inscrivent plutôt dans une consommation plutôt scolaire que sociale. Les auteurs retenus à l'E/A restent inconnus du public visé dans la mesure où il n'existe aucune note susceptible de les faire connaître à l'utilisateur de l'ouvrage. Notons également que la présence d'auteurs algériens d'expression française est très timide dans cet ouvrage.

La culture nationale ne semble pas fortement représentée. Les cultures étrangères semblent couler dans la neutralité scientifique d'une manière générale. L'ouverture de l'apprenant dont parle le discours officiel ne semble pas présente dans les supports choisis à l'apprentissage d'une langue étrangère.

Il est tout à fait clair que concevoir, dès le départ, un manuel scolaire pour toutes les filières de l'enseignement secondaire pose le problème des pré-requis de l'apprenant et, manifestement, fausse toute méthodologie d'apprentissage. En effet, les objectifs pédagogiques varient d'une filière à une autre et comportent des démarches évaluatives différentes. Les épreuves de langue française au baccalauréat diffèrent d'une filière à une autre et constituent la preuve que les apprenants ne sont pas évalués de la même manière et ne possèdent pas les mêmes pré-requis linguistiques et culturels. Cependant, le questionnaire d'appui à la compréhension du texte de support ne s'intéresse pas du tout aux connotations culturelles dans

toutes les filières de l'enseignement secondaire. Il est toujours question de l'entité linguistique, sans plus. C'est pourquoi, les supports choisis à l'E/A de la langue française devraient se traduire dans le contenu et dans les objectifs pédagogiques et culturels de chaque filière et constitueraient pour l'apprenant une opportunité pour consolider davantage ce qu'il apprend dans sa propre filière, tout en privilégiant l'apprentissage d'une langue étrangère avec ses connotations culturelles.

### 7.1.5 Le manuel scolaire de 3<sup>ème</sup>as, édition 2003/2004

A première vue, ce qui attire l'attention dans ce manuel, c'est d'abord sa couverture représentant le complexe Riadh El Feth, ce monument architectural en verre et en béton que l'on aperçoit sur les hauteurs boisées d'Alger est l'œuvre de la compagnie canadienne Lavalin. Il a été inauguré en février 1986 par le président Chadli sous le statut du centre des arts Riadh El Feth.

Au regard des auteurs de ce manuel, la couverture du manuel est donc symbolique et annonce l'impact culturel que peut avoir la conception pédagogique sur l'apprenant. Cependant, sa portée culturelle reste confinée dans un petit espace de la capitale du pays et réduit son caractère national. Si l'apprenant de la ville de la capitale arrive à s'identifier dans ce support, il n'en est pas de même pour celui qui habite les autres régions du pays. Il est donc souhaitable que le manuel puisse représenter toutes les régions du pays afin de permettre à l'ensemble des apprenants de se reconnaître dans leur manuel national !

Si le programme de la réforme prône l'ouverture de l'apprenant par l'entremise des langues étrangères, il n'en demeure pas moins que l'avant-propos de ce manuel se limite essentiellement à l'objectif *“d'adapter les contenus au programme en vigueur, d'actualiser les supports et de préparer l'élève à l'épreuve du baccalauréat”* (Avant-propos du manuel de 3<sup>ème</sup> as, édition 2003/2004). L'avant-propos traduit manifestement le souci pédagogique de ses concepteurs où il est question de préparer un examen de fin d'année plutôt que de s'inscrire dans une perspective de réforme permettant à

l'élève de 3<sup>ème</sup>as de s'ouvrir davantage sur le monde qui l'entoure et sur l'altérité, tout en maniant un outil linguistique. Cette perspective culturelle et interculturelle accompagnant l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'espace scolaire algérien ne transparait pas dans la présentation de l'ouvrage.

Le regard de cette même équipe d'auteurs du manuel antérieur, reconduite pour la conception de ce manuel semble centré plutôt sur la langue. La dimension culturelle ne semble pas faire partie de l'E/A. La hiérarchisation des supports, au nombre de quatre projets pédagogiques, montre clairement que la langue est le centre de l'apprentissage plutôt que deux entités indissociables qui s'apprennent simultanément conformément aux nouvelles directives pédagogiques.

Le support littéraire qui permet l'accès à une ouverture est laissé en fin d'année et a peu de chance d'être abordé eu égard aux difficultés que rencontrent les enseignants pour terminer le programme à temps ! De prime abord, les représentations sociales sont relativement réduites au profit d'une langue de spécialité imposant à l'apprenant des prés requis qu'il n'est pas censé posséder.

Les supports de consommation sociale sont également neutralisés au profit de la consommation scolaire. Nous essayons d'examiner de plus ces représentations sociales auxquelles fait référence le manuel afin de savoir si les potentialités culturelles retenues font partie des attentes pédagogiques et des finalités éducatives de la réforme. Si leur sélection obéit à des critères pédagogiques conçus par les auteurs, il est clair que ces critères transparaissent explicitement ou en filigrane dans les objectifs attendus de l'enseignement linguistique et culturel à la fois.

Le tableau que nous dégageons du manuel présente toutes les représentations sociales retenues comme support à l'E/A.

## Description et analyse des potentialités culturelles

Les textes retenus à l'E/A	Les valeurs ciblées	Les auteurs retenus
.Le stylo à bille	.Conservatisme/Evolution.	Jean Rouaud
.L'Internet et l'intégration planétaire	.Les mutations sociales	Jean Christophe Da Silva
.Citoyens, citoyennes du Gouvernorat du Grand Alger.	.Le patrimoine culturel	Chérif Rahmani
.L'appel des lauréats Nobel	.La paix	Lauréat Prix Nobel
.Médinas et Casbah d'Alger	.Le patrimoine culturel	Maamar Chabni
Iol, Césarée, Cherchell,	.Le patrimoine culturel	Federico Mayor
Les greffes	.Le savoir universel.	Le N. Larousse
Qu'est-ce qu'un clone ?	.Le savoir universel	Réda Cadi
La population mondiale	.Le savoir universel	ENUAP
Extraits de Mohamed Dib	.La vie sociale	Mohamed Dib
.Le grand boulevard	.Le milieu urbain	Andrée Chédid

Comme nous pouvons le remarquer, les thèmes à forte charge culturelle sont relativement réduits au profit de la langue de spécialité. Les représentations sociales semblent orientées dans cette même direction imposant à l'apprenant de puiser dans ces supports pour lesquels il n'est pas suffisamment équipé. Deux textes montrent que la langue de spécialité prend le pas sur celle de la communication sociale : "Les greffes" (p.76), "Qu'est-ce qu'un clone ?", (p.78). D'autres textes sont présents uniquement pour servir de support à l'apprentissage linguistique. Leur contenu ne semble pas pertinent pour un enseignement culturel.

"Le stylo à bille" (p.10), "Le grand boulevard" (p.141) sont des textes qui n'offrent pas un prétexte pertinent pour des échanges interculturels. Les textes retenus ne représentent pas des cultures étrangères auxquelles se frotte l'apprenant et qui lui permettent de s'inscrire dans une optique interculturelle. Ce qui implique que le manuel n'arrive toujours pas à montrer comment représenter les sociétés étrangères retenues dans l'E/A. En revanche, la culture nationale semble mise en

relief. Les textes retenus semblent orientés dans cette voie :

- *“Citoyennes, citoyens du Gouvernorat du Grand-Alger”* (p.47),
- *“Médinas et Casbahs d’Algérie”* (p.68),
- *“Iol, Césarée, Cherchell ruine de la beauté”* (p.70),
- *“Hamid Saraj réunit les fellahs”* (p.37).

L’accent est donc mis sur la culture nationale de l’apprenant, tout en réservant une part infime aux cultures étrangères. Les extraits de la nouvelle de M. Dib sont des passages comportant de fortes charges culturelles et constituent un prétexte pertinent pour aborder les véritables problèmes communicatifs qui relèvent exclusivement du domaine culturel à condition, bien entendu, que le questionnaire d’appui à la compréhension soit conçu pour problématiser toutes ces connotations culturelles. Ce sont des extraits pertinents pour un enseignement culturel et qui permettent à l’apprenant de puiser dans ses réflexes identitaires :

- *“L’invitation”* (p.108),
- *“Chez Tante Hasna”* (p.110),
- *“La mariée”* (p.112),
- *“Le repas de noces”* (p.114).

Ce sont des textes à fortes charges culturelles constituant pour l’apprenant de véritables repères socioculturels à partir desquels il peut s’inscrire dans une optique interculturelle. Cependant, les questions d’appui à la compréhension visent davantage la langue et laissent passer inaperçue la substance culturelle. Voici quelques questions rédigées par les auteurs tirées telles quelles :

- *Où et quand se passe l’histoire ? Qui est l’auteur ? Qui raconte ? Quels sont les personnages ? Relevez le champ lexical de mariage. (p.109)*
- *Relevez les expressions qui indiquent que beaucoup de monde se présente au mariage. Le narrateur nous conduit jusqu’à la mariée. Relevez les indicateurs de lieu qui le montrent. Quels sont les temps employés dans chaque passage ? (p.111)*
- *Les enfants sont-ils bien accueillis à l’intérieur de la maison ? Comment Omar voit-il la mariée ? Quels passages du texte nous renseignent sur l’attitude de la mariée ? (p.113)*

*-Relevez les termes et expressions qui désignent les enfants. A quoi sont-ils comparés ? Pourquoi ? Relevez le champ lexical de la guerre dans la dernière partie du texte. (p.117)*

*-Relevez le champ lexical de la fête. Quelles expressions du premier paragraphe traduisent le retour progressif au calme ? Qu'annonce "à présent" dans le texte ? (p.119).* Manifestement, le choix des questions oriente l'implication et la perception de l'apprenant dans ses activités langagières. Autrement dit, l'apprenant répond aux questions que le manuel prévoit pour lui. Son champ d'expression est donc balisé, dès le départ, et il ne peut s'intéresser aux connotations culturelles si elles ne sont pas prises en charge dans le questionnaire d'appui à la compréhension des textes.

Comme nous pouvons aussi le remarquer, les questions proposées se focalisent davantage sur la langue et ne s'intéressent pas aux connotations culturelles qui passent inaperçues. Ce qui signifie que l'articulation langue/culture reste un problème posé dans ce manuel. Ce qui encourage à dire que l'enseignement culturel n'est pas du tout pris en compte. L'apprenant n'est donc pas mis dans des situations de communication le contraignant à user de sa compétence culturelle pour résoudre les obstacles qu'il rencontre en se frottant à la langue.

L'ensemble des questions accompagnant les textes de support montre que les attentes pédagogiques escomptées visent beaucoup plus le maniement de l'outil linguistique plutôt que sa substance culturelle. Le taux de fréquence des questions visant la compétence linguistique est très élevé comparativement aux questions qui prennent en charge le contenu extralinguistique.

Les représentations sociales qu'offre le manuel sont relativement limitées dans le temps et dans l'espace et ne permettent pas à l'apprenant de s'impliquer dans une véritable authenticité communicative basée essentiellement sur les malentendus relevant du culturel. C'est toujours le regard de l'homme qui semble dominer les supports retenus à l'E/A. En effet, tous les auteurs de textes choisis sont du sexe masculin à l'exception d'Andrée Chédid retenue pour représenter la femme auteure.

C'est toujours l'homme qui impose son regard dans les supports retenus. Le regard de la femme est quasiment absent. Ce qui signifie que le choix d'auteurs de support à l'E/A n'obéit pas à un critère pédagogique clairement défini. Il est clair qu'un choix équilibré entre auteurs des deux sexes participe, dès le départ, à l'ouverture de l'apprenant sur le monde qui l'entoure et sur l'altérité. Il permet à l'apprenant des deux sexes de percevoir deux regards différents et de s'y reconnaître spontanément.

Sur le plan thématique, les représentations sociales semblent se limiter à des généralités qui ne permettent pas une réaction interculturelle effective de l'apprenant telles :

- *“L'Internet et l'intégration planétaire”* (p.12),

- *“le stylo à bille”* (p.10),

- *“Les greffes”* (p.76),

- *“Qu'est-ce qu'un clone ?”* (p.78),

- *“Les tribulations d'un caillou latin”* (p.93),

- *“Le grand boulevard”* (p.141). Ce sont des extraits choisis qui supportent l'apprentissage linguistique, sans pour autant, ouvrir d'accès interculturels. Nous remarquons, par conséquent, que les thèmes choisis ne semblent pas obéir à des objectifs pédagogiques impliquant des représentations sociales retenues à des fins d'ouverture de l'apprenant sur le monde qui l'entoure, par le biais de l'espace scolaire, en général, et par l'entremise des langues étrangères en particulier. De par le contenu qu'il propose, ce manuel qui est le premier ouvrage à voir le jour, demeure en deçà des attentes espérées de la réforme du FLE. Nous disons pour notre part que le manuel continue à fonctionner de la même manière, avec les mêmes réflexes des enseignants et le fil conducteur d'un enseignement articulant langue et culture peine manifestement à se concrétiser. Le manuel de la réforme, tant attendu, ne réussit toujours pas à faire de l'enseignement du FLE, un apprentissage culturel.

### 7.1.6 Le manuel de 3<sup>ème</sup>as, édition 2007/2008

Contrairement à leurs prédécesseurs, les auteurs de ce manuel proposent une couverture annonçant, dès le départ, une perspective où l'articulation langue/culture semble de toute évidence transparente, si l'on se réfère au support iconique retenu et qui sert de vitrine pour ce nouvel ouvrage conçu pour la 3<sup>ème</sup>as pour l'année scolaire 2007/2008. En effet, la couverture du manuel présente sur un fond bleu, deux personnages qui font partie de la culture nationale de notre pays, en l'occurrence le roi numide Jugurtha et la résistante Lalla Fadhma N' Soumer. Ce sont deux personnages emblématiques de la résistance contre l'occupant. Le petit-fils de Massinissa a résisté jusqu'à sa mort contre l'envahisseur romain.

Lalla N'Soumer est une personnalité de la résistance contre la conquête de la Kabylie par la France dans les années 1850, appelée "la Jeanne d'Arc du Djurdjura" par l'historien Louis Massignon. Lalla est un titre honorifique ou une marque de respect féminin. N'Soumer vient de "Soumer", village où son père tenait une Zaouïa. Une photo en noir et blanc montrant deux femmes au maquis contre l'envahisseur participe au décor choisi par cette nouvelle équipe. Le manuel semble reprendre une ère coloniale qui brosse un tableau historique de la résistance.

Une affiche d'Amnesty International fait partie également du décor. C'est une institution internationale qui défend les droits humains et le respect de la Déclaration universelle des droits de l'homme. Le champ d'intervention de cette organisation non gouvernementale se base sur sa vision du monde, un monde dans lequel toute personne jouit de l'ensemble des droits inscrits dans la Déclaration universelle des droits de l'homme. Sa présence sur la couverture de ce manuel conforte l'adhésion de notre pays à cette institution des droits de l'homme. L'affiche présente un casque fait de fil barbelé accroché à un filin contraignant à une lecture sémiologique très significative du contenu. Une poignée de mains exprimant la solidarité figure également sur cette couverture et exhorte les peuples du monde entier à une cohabitation pacifique et planétaire. Ce qui peut être

interprété comme un signe d'ouverture de l'apprenant sur l'altérité.

Le sport ajoute son grain de sel, représenté par le trophée de la coupe du monde de football. L'engouement des jeunes pour ce sport roi trouve ici toute sa pertinence. C'est un centre d'intérêt pertinent pour une approche culturelle et interculturelle pour qui veut élargir l'E/A à d'autres fins extrascolaires.

Manifestement, ce nouveau manuel tente de s'inscrire dans l'inédit dans toute sa configuration, en prenant ses distances avec le manuel antérieur. Les supports retenus, quatre ans plus tôt, semblent tombés en désuétude. Cette nouvelle équipe se veut, de prime abord, véritablement réformatrice. L'illustration de la couverture fait ressortir la nature du contenu et implique ce nouveau regard réformateur des auteurs de ce manuel. Il est tout à fait clair qu'une comparaison entre les deux ouvrages ne fait ressortir aucune ressemblance. Tous les supports retenus du manuel antérieur ont fait l'objet d'abandon pur et simple par ce manuel.

Cependant, les deux équipes se rejoignent dans leur mutisme quant à l'ouverture de l'apprenant sur l'altérité et l'articulation langue/culture dans leur traitement méthodologique des supports thématiques qu'ils proposent dans leurs ouvrages respectifs. La dimension culturelle et interculturelle demeure excentrée de l'E/A au regard des auteurs anciens et actuels des manuels scolaires. Même si le contenu semble riche et varié culturellement, il n'en demeure pas moins que les charges culturelles passent inaperçues et n'attirent pas l'attention des utilisateurs parce que la focalisation sur langue reste prioritaire. Pour preuve, les références citées relatives aux auteurs scientifiques, aux institutions, aux documents ne sont pas étayées par des notes bibliographiques permettant à l'apprenant de mieux se situer dans la lecture analytique du support retenu. Les auteurs de textes ainsi que les sources d'information servant de support à l'E/A ne sont pas connus du public scolaire et sont peu disponibles dans l'espace extrascolaire. Ce qui implique que le frottement à ces auteurs et à ces références bibliographiques se fait uniquement dans l'espace scolaire, demeure superficiel et ne contraint pas l'apprenant à réinvestir ce

qu'il apprend dans son environnement. Le manuel ne semble pas présenter des utilisations liées à la vie courante.

L'authenticité communicative semble céder sa place à la langue de spécialité si l'on se réfère à ces documents d'histoire qui entament l'apprentissage linguistique. Le manuel de langue devient un manuel d'histoire. En effet, les supports choisis sont des textes qui se rapportent pour la plupart d'entre eux à la colonisation française. Il est pertinent de rappeler que c'est le seul manuel scolaire de la réforme qui choisit cet aspect historique de la colonisation comme support à l'E/A.

Le manuel de 2<sup>ème</sup>as, conçu une année plus tôt, pour l'année scolaire 2006/20007, ne s'inscrit pas dans cette thématique. Aucune allusion n'est faite à ce passé encombrant entre les deux pays ! Le manuel de 1<sup>ère</sup>as, en usage, depuis l'année scolaire 2005/2006, ne reprend pas également cet aspect historique de la colonisation. Ce qui signifie que la thématique de support à l'E/A ne s'inscrit pas dans la continuité avec les classes antérieures et demeure tributaire du contexte dans lequel s'insère le manuel.

Le volet culturel ne semble pas obéir à une progression des faits culturels et interculturels dans le cycle secondaire. Autrement dit, ce qui est abordé en 1<sup>ère</sup>as, comme fait culturel marquant, ne fait pas l'objet de "prolongement pour en savoir plus" dans les classes ultérieures. Ce qui implique que les cultures étrangères retenues n'obéissent pas à des critères pédagogiques clairement définies et ne semblent pas couvrir les différents domaines taxonomiques : savoirs, savoir faire cognitif, savoir être, savoir devenir. Un examen de plus près des supports retenus permet d'identifier les critères pédagogiques ayant présidé à la sélection des textes, de leurs auteurs et des représentations sociales inhérentes. Ces représentations sont retenues dans ce manuel parce que leurs auteurs estiment qu'elles concrétisent sur le terrain les objectifs pédagogiques attendus d'une langue étrangère et assurent l'ouverture de l'apprenant sur le monde dans lequel il évolue et sur l'altérité.

## Description et analyse des potentialités culturelles

---

Les critères pédagogiques justifiant la sélection des faits culturels/interculturels permettent de comprendre le projet pédagogique et les finalités éducatives que ciblent implicitement les auteurs de ce nouvel ouvrage. Ce tableau que nous dégagons de ce manuel se limite à la présentation des textes choisis comme support à l'E/A, à leurs auteurs, à leur sexe et à la thématique abordée qui devrait servir de prétexte pour articuler la langue cible avec les potentialités culturelles qu'elle véhicule en même temps que l'apprentissage linguistique.

Ce qui implique que la présence de tel texte, de tel auteur, de tel thème et de telle charge culturelle obéit à des attentes pédagogiques et à des finalités éducatives annoncées préalablement dans des instructions officielles. Ce sont ces supports choisis qui orientent l'apprentissage dans telle ou telle direction et, en même temps, offrent des représentations sociales relatives à ces supports. Dans ce tableau, nous reprenons intégralement les textes retenus à l'E/A à partir desquels des valeurs sont ciblées. Les auteurs retenus figurent également dans l'une des colonnes de ce même tableau.

Les textes retenus à l'E/A	Les valeurs ciblées	Les auteurs retenus
.Histoire de la coupe du monde	Le sport/football	L'Internaute Magazine
.Brève histoire de l'informatique	L'informatique	L'Internaute Magazine
.La colonisation française	L'histoire coloniale	el mouradia.dz
.L'islam et les conquêtes	L'islam	Dominique Sourdel
.La société européenne	L'histoire coloniale	Mahfoud Kaddache
d'Algérie	La démographie	Mahfoud Kaddache
.La population en	La patrie	M. Benbrahim
Algérie...1920	L'histoire coloniale	Didier Daenincks
.Chant populaire kabyle	L'histoire coloniale	M.Yousfi
.Delphine pour mémoire	L'histoire coloniale	Mahfoud Kaddache
.Histoire du 08 mai 1945	L'histoire coloniale	Mahfoud Kaddache

## Description et analyse des potentialités culturelles

.Le 1 <sup>er</sup> novembre 54 à Khenchela	L'histoire coloniale	Kateb Yacine
.Femmes algériennes... les camps	L'histoire coloniale	Mahfoud Kaddache
.Dans la gueule du loup	L'histoire coloniale	Réda Malek
.Une guerre sans merci	L'histoire coloniale	M. Yousfi
.Le bras de fer avec l'ordre...	La techno. Aliment.	K. Taleb Ibrahim
.Le 08 mai 1945	L'histoire coloniale	Catherine Vincent
.Les Algériennes et la guerre	L'histoire coloniale	Mohamed Dib
.Les OGM en question	Le racisme	Tahar Ben Jelloun
.Hamid Serradj réunit les fellahs	Le racisme	Tahar Ben Jelloun
.Comment reconnaître le racisme	Innovations/dangers	J.C Membre
.Le racisme... journal le Monde	La maladie	P. Viasson/Schwartzemb.
.Le Titanic et les OGM	Tradition/progrès	P. Valéry
.Faut-il dire la vérité au malade ?	L'assistance publi.	J. Jaques Rousseau
.La crise des certitudes	La colonisation	El Watan
Les rêveries d'un promeneur...	L'inégalité sociale	J. Jaques Rousseau
.Une caricature : la colonisation	Le travail	Voltaire
.La propriété privée, facteur...	Internet	J. Rohleder /J. Hirzel
.La propriété réponse à Rousseau	Internet	J. Rohleder/J .Hirzel
.La naissance d'un géant	Internet	A. L Penenberg/M. Jo.
.Insatiable Google	Internet	Andrew Keen
.Votre vie n'a plus de secret	Internet	Katie Hafner
.Par delà le bien et le mal	Biologie	Jean Rostand
.La philanthropie version 2.0	Solidarité planétaire	Amadou M. M'bow
.Protégeons notre planète	La solidarité	Radio Luxembourg
.Appel du directeur de l'Unesco	Condamnation/tortu	Journal L'Humanité
.Appel de l'abbé Pierre 1 <sup>er</sup> /02/54	Dénonciation	Amnesty International
	Le sida/recherche	Pr. J.F Delfraissy
	La colonisation	Slimane Benaissa
	Le récit fantastique	N. Gogol
	Le récit fantastique	Guy de Maupassant

## Description et analyse des potentialités culturelles

.L'appel du 31 octobre 2000	Le récit fantastique	Guy de Maupassant
.Une affiche d'Amnesty	Le récit fantastique	Alessandro Baricco
Internat.	Le récit fantastique	Théophile Gautier
.La recherche contre le sida	Le récit fantastique	Dino Buzzati
.La langue française part ou tare	Le récit fantastique	Guy de Maupassant
Le nez		
.La main		
.La ficelle		
.Un homme d'action		
.Marchands de bric-à-brac		
.Suicide au parc		
.La peur		

L'ensemble des textes retenus comme support à l'E/A est constitué d'extraits de l'histoire coloniale remontant jusqu'à l'ère numide, d'extraits poétiques, de récits fantastiques et d'autres formes documentaires telles la caricature et l'affiche. Les extraits historiques choisis qui président l'apprentissage semblent mettre en relief une ère coloniale contraignant l'apprenant à jeter un regard rétrospectif sur ce passé conflictuel. Les auteurs de ce nouveau manuel semblent représenter une société ayant vécu une colonisation face à laquelle un peuple farouchement déterminé a réussi à résister à l'occupant et à le chasser de son territoire. Ces extraits choisis fonctionnent comme des repères identitaires qui ne font que renforcer l'appartenance culturelle de l'apprenant. La culture nationale occupe le devant de la scène accompagnée par des représentations sociales montrant une société soudée, digne et unie contre l'occupant :

- *''Histoire du 08 mai 45'' (p.30),*
- *''Le 1<sup>er</sup> novembre 54 à Khenchela'' (p.33),*
- *''Femmes algériennes dans les camps'' (p.35),*
- *''Une guerre sans merci'' (p.43)'',*
- *''Le bras de fer avec l'ordre colonial'' (p.45),*

- *“Les Algériennes et la guerre”* (p.50).

Ainsi, l'apprenant se retrouve plutôt dans un cours d'histoire que dans une classe de langue où l'authenticité communicative devrait prendre le pas sur ce que l'apprenant apprend déjà dans une autre discipline. La classe de langue devient donc un lieu de traduction en langue étrangère d'un contenu déjà abordé dans un cours d'histoire ! Ce qui implique que l'histoire coloniale qui accompagne l'E/A projette l'apprenant dans un passé très lointain et ne le contraint pas à pénétrer la langue dans sa dimension culturelle qui lui permet de s'ouvrir davantage sur les cultures étrangères.

Les cultures francophones, même si elles sont tributaires d'un contexte et d'un espace restent les seules voies d'accès à une ouverture de l'apprenant de langue française sur ce monde en mutation. Comme nous pouvons le remarquer, les premiers textes choisis ne s'interpénètrent pas et semblent disparates dans leur progression. L'étanchéité de leur contenu laisse supposer que leur présence dans ce manuel ne cible pas manifestement des objectifs pédagogiques clairement définis et des finalités éducatives :

- *“Histoire de la coupe du monde”* (p.10)

- *“Brève histoire de l'informatique”* (p.11),

*“les OGM en question”* (p.65),

- *“Faut-il dire la vérité au malade ?”* (p.80), des textes disparates qui n'offrent pas une véritable authenticité communicative basée essentiellement sur les centres d'intérêt de l'apprenant d'aujourd'hui. Nous sommes, par conséquent, loin du discours réformateur exhortant à l'ouverture de l'apprenant sur l'altérité. L'espace toponymique étranger est réduit au profit d'une toponymie nationale liée à la colonisation :

- *“la colonisation”* (p.12),

- *“l'islam et les conquêtes”* (p.14),

- *“la société européenne d'Algérie”* (p.18),

- *“histoire du 08 mai 45”* (p.30),

- *“le 1<sup>er</sup> novembre 54 à Khenchela”* (p.33),

- *“Hamid Serradj réunit les fellahs”* (p.68). Par ce choix de textes, les auteurs de ce manuel semblent réduire l’espace toponymique étranger qui est pourtant un adjuvant de taille dans une pédagogie prônant l’ouverture de l’apprenant.

Ce qui signifie explicitement que le prétexte pour un enseignement culturel et interculturel est une perspective absente de la conception scolaire. Par ce choix de textes, les auteurs scolaires continuent à puiser dans leurs vieux réflexes qui consistent à centrer l’E/A sur une compétence linguistique plutôt que de l’inscrire dans une authenticité communicative basée sur des centres d’intérêt de l’adolescent de l’an 2000 à partir desquels il apprend à passer du savoir faire, au savoir être et du savoir être au savoir devenir.

Les textes choisis ne semblent pas, à première vue, s’inscrire dans la continuité de ce que les élèves savent déjà dans les classes antérieures. Par conséquent, il est difficile d’identifier les critères pédagogiques ayant présidé au choix de ces supports à l’E/A.

Les représentations sociales que propose le manuel ne sont pas pertinentes pour un enseignement culturel et interculturel car elles sont neutralisées, dès le départ, dans des textes scientifiques et techniques qui sont du ressort de la langue de spécialité.

Cependant, les valeurs patriotiques sont ciblées explicitement tout au long de l’ouvrage, mettant en relief un passé colonial lié à la langue de l’ancien colonisateur : *“La langue française : une part ou une tare de notre histoire”* (p.150). Ces mêmes valeurs sont mises en exergue dans un espace volumineux du manuel si l’on se réfère au nombre important de pages relatives à cette thématique patriotique. De même, la technologie Internet semble valorisée si l’on se base sur le nombre de textes retenus comme support à l’E/A :

- *“La naissance d’un géant”* (p.104),
- *“Insatiable Google”* (p.105), *“Votre vie n’a plus de secret”* (p.107),
- *“Par delà le bien et le mal”* (p.109),

- *“La philanthropie version 2.0” (p.110).*

Mais c’est toujours dans une optique ex positive que les textes sont présentés. Les textes retenus ne ciblent pas l’aspect pragmatique de la technologie télé communicative et semblent viser un savoir plutôt qu’un savoir faire. Ce qui encourage à dire que le réinvestissement des acquisitions scolaires dans d’autres espaces ne se fait pas facilement.

Aussi, le manuel n’expose pas clairement les finalités éducatives attendues de ce choix de textes et ne semble pas s’inscrire dans une perspective de prévention des méfaits de cette technologie. C’est aussi un espace d’éducation du regard de l’apprenant d’aujourd’hui, confronté à cette télécommunication entre les peuples et leurs cultures. Le manuel scolaire doit prévenir “le mauvais usage” de cet outil de télécommunication et exhorte aux échanges interculturels.

La défense de l’environnement ne semble pas bénéficier d’un traitement particulier de la part des auteurs de ce manuel. En effet, les valeurs environnementales ne sont pas mises en relief. C’est pourtant, une thématique récurrente dans les manuels scolaires. La faune et la flore n’ont pas également bénéficié du privilège habituel.

Aborder cette thématique dans un manuel scolaire consiste à faire naître chez l’adolescent le geste écologique qui fait beaucoup défaut dans le comportement des jeunes d’aujourd’hui. Les fléaux sociaux qui sont absents dans ce manuel peuvent prévenir les écarts de conduite liés à l’alcoolisme, à la violence sous toutes ses formes, à la toxicomanie, au respect de l’autre...etc. Mettre l’accent sur ces représentations sociales constitue une opportunité idéale pour l’éducation de l’apprenant en pleine crise d’adolescence !

Dans le récit fantastique, le manuel présente des sociétés étrangères minées par les fléaux sociaux, notamment l’alcoolisme, les conflits conjugaux : *“Le nez” (p.169)*

présente une société étrangère où les rapports entre ses membres sont conflictuels. En effet, le texte parle d'une famille où règne la discorde conjugale *“imbécile”...canaille, ivrogne, je vais te livrer à la police...*” (p.170). Les faits culturels, même s'ils sont pertinents, passent inaperçus, notamment l'espace toponymique *“Saint-Pétersbourg”* (p.169), également les patronymes *“Ivan Iakovlévitch, Prascovia Oscipaavina”* (p.169).

Le questionnaire d'appui à la lecture analytique exclut de son contenu les charges culturelles propres à la société à laquelle il est fait référence. L'ensemble des questions porte sur le principe de fonctionnement du genre fantastique plutôt que de s'intéresser à ce qui n'est pas dit explicitement par la langue. L'apprenant se retrouve confronté à une société étrangère montrée négativement par le manuel.

Dans *“la main”* (p.172), le manuel reprend sa représentation négative de la société étrangère retenue. Le récit fantastique se rapporte à une instruction judiciaire pour élucider un crime. Cependant, les faits culturels passent, encore une fois, inaperçus :

- *“les affaires de vendetta”*,
- *“les sujets de vengeance”*,
- *“les haines séculaires”*,
- *“préjugé corse”, un Anglais”*,
- *“il n'avait rien de la raideur dite britannique”*,
- *“un français accentué d'outre-manche”*,
- *“il m'invita à entrer pour boire un verre de bière”*,
- *“il me reçut avec toute la méticuleuse courtoisie anglaise”*,
- *“ il se mit à rire tout à fait, d'un bon rire de gros Anglais content”* (p.175).

Ce répertoire de concepts culturels passe manifestement inaperçu. Aussi, le questionnaire d'appui à la lecture analytique ne fait aucune allusion à ces charges culturelles. L'espace toponymique *“Ajaccio”, La Corse”* ainsi que les patronymes étrangers sont logés à la même enseigne.

Dans *‘la ficelle’* (p.185), l’atmosphère est moins désagréable. L’apprenant retrouve le fantastique avec comme support l’humour et le comique. Toutefois, le texte choisi ne semble pas prendre en compte l’âge de l’apprenant, ni ses centres d’intérêt ! Faut-il introduire des critères qui permettent la sélection des textes à partir de l’âge de l’apprenant pour qu’un même extrait ne soit pas reconduit dans tous les paliers de l’éducation nationale ? Le récit montre une société étrangère rurale où la petitesse de l’espace social permet à toute la communauté de connaître tous ses membres.

Le même constat s’impose malgré nous. Le vocabulaire à charge culturelle ne fait pas l’objet de prise en charge pédagogique et laissé à la bonne volonté de l’enseignant, à titre d’exemple, *‘Hauchecorne, économe en vrai normand’*, *‘avec sa finaude de Normand’*, deux traits propres à la société normande qui nécessitent une explicitation extralinguistique parce que la langue, à elle seule, ne suffit pas à accéder à des représentations sociales propres à une communauté déterminée dans le temps et dans l’espace.

Le questionnaire d’appui à la lecture analytique oriente l’apprenant sur le comportement morphosyntaxique de la langue dans le récit fantastique, sans pour autant, lui permettre de s’intéresser au contenu culturel comme support à l’apprentissage linguistique. Dans le texte suivant intitulé *‘un homme d’action’* (p.189), les faits culturels sont également laissés à qui veut les exploiter. Le temps et l’espace : *‘1861, La ville dieu’* passent, encore une fois, inaperçus. Le questionnaire d’appui garde la même option constatée dans les textes antérieurs. Le récit montre une société organisée, civilisée ouverte aux affaires économiques *‘le cabinet du maire... principaux centres européens de culture et de filature de la soie...notables et propriétaires...entreprise industrielle’*...

Mais le contenu culturel est évité au profit de l’apprentissage linguistique. Ce qui implique que l’apprenant rate une opportunité pédagogique qui lui permet de

s'inscrire dans une perspective interculturelle, à savoir que partout dans le monde, un maire élu par ses concitoyens gère les affaires de la cité. Ce qui le conforte dans ses représentations institutionnelles. Il est donc souhaitable que le manuel s'oriente dans cette direction.

Dans *''suicide au parc''* (p.197), le manuel retrempe l'apprenant dans une atmosphère de malheur et de tristesse. Le récit raconte le suicide d'une femme qui n'a pas pu supporter de vivre avec un mari follement accroc d'automobile. Ce moyen de locomotion occupe une place importante dans la société occidentale. Encore une fois, la dimension culturelle n'est pas le souci pédagogique des auteurs de ce manuel. L'extrait présente une société étrangère où les conflits conjugaux sont monnaie courante parce que les deux membres du couple ne partagent pas la même vision des choses.

L'ensemble des questions d'appui à la compréhension du texte est centré sur la langue. Voici quelques questions tirées du manuel pour illustrer cette centration linguistique :

*-Qui sont les personnages-clés dans cette nouvelle ?*

*-Quels sont les passages qui annoncent une intrigue ?*

*-En quoi le comportement de Stéphane devient-il inquiétant ? (p.202)*

Ce qui implique que le manuel contraint l'apprenant à puiser les réponses à partir du texte et circonscrit son champ de représentations. Ce qui laisse supposer que l'apprenant ne pénètre pas à l'intérieur de la langue et demeure un usager plutôt scolaire qu'un consommateur social. Il est par conséquent souhaitable que de telles opportunités culturelles fassent l'objet d'exploitation afin de permettre à l'apprenant de développer ses réflexes interculturels. Une atmosphère plutôt agréable est vivement recommandée.

Dans *'la peur''* (p.204), le manuel replonge l'apprenant dans un climat de peur, de panique et de terreur. L'extrait choisi raconte un voyage par train qui se déroule

dans une atmosphère d'épouvante. Il est important de rappeler que la même atmosphère semble régner tout au long de l'ouvrage, encourageant à dire que la joie de vivre et le bonheur sont les grands absents de ce manuel.

Comme il est pertinent également de souligner que les faits culturels ne sont jamais accompagnés de notes explicatives susceptibles d'aider l'apprenant à atteindre d'autres voies d'accès au sens en dehors de la langue. Les auteurs de manuels scolaires se doivent de s'inscrire dans un projet pédagogique où les malentendus linguistiques et culturels sont prévenus et neutralisés par le biais d'un traitement méthodologique efficace des supports retenus à l'E/A.

C'est pourquoi, les textes choisis comme support à l'E/A devraient prévenir davantage les malentendus liés aux cultures des peuples et enrichir les échanges interculturels entre l'apprenant et le monde qui l'entoure. Pour réussir cette prévention aux éventuels malentendus culturels dans l'espace scolaire, il faudra d'abord procéder à un recensement du vocabulaire à charge culturelle accompagnant la langue cible. Ensuite, les connotations culturelles retenues sur la base de leur pertinence dans une approche culturelle/interculturelle, feront l'objet d'un traitement méthodologique approprié pour permettre à l'apprenant d'accéder à ce qui est formulé implicitement.

Bien entendu, le questionnaire d'appui à la compréhension du document consulté laisse transparaître ce traitement méthodologique de cette dimension culturelle et interculturelle accompagnant l'apprentissage de la langue cible, sans pour autant transformer le cours de langue en un cours sur les cultures des peuples. Autrement dit, la jonction du linguistique avec le culturel permet à l'apprenant d'appréhender toutes les voies d'accès au sens.

## Conclusion

---

### Conclusion

Nous voilà parvenu au terme de cette thèse dont l'ampleur du corpus retenu nous a pris énormément de temps. Le travail consiste à identifier la dimension culturelle en tant que support à l'E/A dans les manuels de FLE de l'enseignement secondaire d'avant la réforme et dans ceux issus de ce changement et qui sont en usage, aujourd'hui, dans nos lycées.

La recherche d'une pluralité culturelle dans nos ouvrages scolaires signifie pour nous la coexistence d'un certain nombre de cultures étrangères retenues sur la base de leur continuité avec les cycles antérieurs et de leur complémentarité avec lesquelles prend contact l'apprenant et lui permettant de déconstruire et de reconstruire de nouvelles représentations à l'égard de ces sociétés étrangères présentes dans cet espace scolaire.

Montrer comment cette cohabitation pluriculturelle occupe un même espace livresque est un des soucis majeurs de notre travail de recherche. Pour ce faire, nous avons consulté le discours officiel incarné dans les programmes, dans les instructions et directives pédagogiques et dans les guides méthodologiques d'accompagnement de l'E/A destinés aux enseignants.

Nous avons regardé de très près le discours didactique incarné dans les contenus de support à l'E/A, au niveau des manuels antérieurs et ceux de la réforme. Les manuels qui ont servi de corpus sont ceux du cycle secondaire antérieurs à la réforme et ceux qui sont en usage aujourd'hui, exceptionnellement pour les manuels de 3<sup>ème</sup>as dont l'étude se limite aux deux ouvrages de la réforme.

Nous nous sommes intéressé également au discours pédagogique, traduit dans les pratiques de classe de FLE. Nous avons interrogé un certain nombre d'enseignants appartenant à des générations différentes, quant à l'exploitation des potentialités culturelles offertes par les manuels scolaires, à leurs représentations de la langue qu'ils enseignent et à la réforme du FLE dans tout l'espace scolaire, une rubrique que nous

## Conclusion

---

avons mise en annexe de cette thèse. Ce qui signifie explicitement que nos préoccupations pédagogiques majeures s'illustrent explicitement dans la prise en charge de la dimension culturelle en tant qu'entité indissociable de l'entité linguistique dans le discours méthodologique.

Rappeler notre questionnement de départ, par rapport à cette thèse, nous semble relever de la pertinence et de la plus haute importance. En effet, nous partons du constat que notre pays connaît une période d'ouverture manifeste dans tous ses secteurs, notamment sur le plan économique et culturel dans un contexte international où les technologies informatiques de communication semblent occuper le devant de la scène.

La présence d'étrangers de différentes nationalités sur notre sol illustre explicitement cette option d'ouverture sur le monde qui nous entoure et manifestement l'abandon du repli sur soi. Le pluralisme politique en vigueur à la fin des années quatre vingt met fin à la pensée unique.

Une nouvelle vision du monde vient suppléer un regard monolithique et transparait progressivement dans le corps social. Les technologies informatiques de communication ne sont pas étrangères à ce nouveau regard sur la mouvance de ce monde. Nous émettons l'hypothèse que l'école en tant qu'institution officielle ne peut demeurer en retrait par rapport à ce qui se passe sur la scène publique.

Nous admettons que l'ouverture politique et économique de notre pays entraîne une ouverture de l'espace scolaire et celle de l'apprenant dans un nouveau projet de société où l'abandon de l'Autre n'a plus droit de cité et que l'enseignement des langues et notamment celui de la langue française est censé en présenter certains faits culturels dont la présence implicite obéit visiblement à des finalités éducatives.

## Conclusion

---

La sélection de ce contenu culturel, sa progression ainsi que sa présentation dans les manuels scolaires de FLE comme support à l'E/A fourniront le cadre d'analyse. En effet, nous partons du principe que l'apprenant dispose d'une culture maternelle à l'origine de ses représentations entachées, souvent, de parti pris, d'idées reçues et de stéréotypes. Le frottement à une langue étrangère dans un espace institutionnalisé qui est l'école constitue une opportunité idéale pour une remise en question de cette vision subjective. C'est par conséquent, le lieu idéal de formation de l'homme de demain.

Le discours méthodologique de l'E/A de FLE semble s'inscrire dans l'inédit en abandonnant l'approche communicative, en vogue dans les années quatre vingt dix, jugée inefficace devant les performances mitigées et manifestes des élèves dans tous les paliers du système éducatif. Tout le monde s'accorde à dire que le déclin de la langue française va en grandissant.

En optant pour l'approche par compétences, les réformateurs du système veulent s'inscrire dans l'authenticité communicative et le pragmatisme social en faisant de l'apprenant un consommateur plutôt social que scolaire et, en même temps, constituer un rempart contre la déperdition qui sévit dans le secteur. En effet, cette nouvelle approche permet à l'apprenant d'acquérir une véritable autonomie qui lui sera un adjuvant de taille dans le transfert de ce qu'il apprend à l'école vers des espaces extrascolaires.

Dans cette démarche méthodologique inédite, l'enseignement d'une langue étrangère ne peut se concrétiser sur le terrain que si l'aspect linguistique et le fait culturel sous-jacent font l'objet de prise en charge pédagogique dans un même compartiment et facilement identifiable dans le traitement du contenu d'appui à l'E/A. Bien entendu, dans cette optique, le vocabulaire, jugé à forte charge culturelle par l'enseignant, ne passera pas inaperçu et sera répertorié et exploité.

## Conclusion

---

Pour notre part méthodologique, nous avons conçu une grille d'analyse constituée d'un certain nombre de critères pour situer et apprécier à sa juste valeur la part impartie à la dimension culturelle dans les manuels scolaires de support à l'E/A. Ces critères pédagogiques se rapportent au choix des textes de lecture, aux domaines d'expérience retenus, aux sources d'informations, aux thèmes et aux auteurs de textes.

### 1. Apports de la recherche

L'enseignement du FLE demeure focalisé sur l'aspect utilitaire de la langue dans l'espace scolaire algérien, en dépit d'un discours officiel réformateur incitant à la prise en charge de la dimension culturelle dans les pratiques de classe. Les manuels scolaires, en usage, aujourd'hui, confortent ce constat. Leur but persiste à viser le perfectionnement linguistique et à reléguer au second plan la dimension culturelle/interculturelle dans les documents de support choisis à l'E/A.

Les textes retenus ainsi que le questionnaire qui les accompagne, montrent explicitement la priorité de l'aspect utilitaire au détriment de la culture. Le discours didactique est orienté beaucoup plus sur la langue et peu allusif sur les faits culturels. Les connotations relatives à cette entité ne sont pas exploitées et passent inaperçues.

Les apprenants ne sont pas invités à 'percevoir comment le français peut se colorier d'un pays à l'autre (...) et les amener, à travers les littératures francophones, à enrichir leur propre univers linguistique et culturel'' (L. Collés, 2009 : 12).

L'apport que le texte littéraire peut représenter dans une perspective culturelle n'est pas valorisé. Les auteurs des manuels en usage, semblent tourner le dos à ce type de texte, qui pourtant, comme le soulignent si bien L. Porcher et M. Abdallah Pretceille, représente 'un lieu emblématique de l'interculturel'' (L. Porcher et A. Pretceille, 1996 cité par M. De Carlo, 1998 : 64). Ainsi, l'apport de la réforme du FLE dans une perspective culturelle/interculturelle inscrite dans le discours officiel demeure insignifiant sur le terrain. Le discours didactique

## Conclusion

---

d'appui à l'enseignement de la langue, au niveau des manuels scolaires algériens, est souvent orienté sur le perfectionnement linguistique. Il ne semble pas traduire clairement les recommandations du discours officiel qui exhorte explicitement à la prise en charge pédagogique de la dimension culturelle/interculturelle dans l'espace scolaire algérien.

La conception scolaire demeure, à son corps défendant, tributaire de réflexes idéologiques qui semblent résister à cette nouvelle vision du monde basée essentiellement sur l'ouverture. Une plongée dans les manuels scolaires de FLE issus de la réforme, au niveau du secondaire, montre le peu de crédit accordé à la dimension culturelle et aux échanges interculturels.

Le constat est fortement ressenti au niveau des critères pédagogiques qui président aux choix des supports aux objets d'étude, notamment dans le choix des textes de lecture, dans les domaines d'expérience, dans les sources d'informations, dans les thèmes retenus et chez les auteurs de textes.

De même, le questionnaire d'appui à la compréhension des textes semble beaucoup plus évaluer un savoir plutôt linguistique dans toutes les rubriques du projet pédagogique. Le choix des textes de lecture ne semble pas obéir à une réflexion didactique qui permet d'induire un E/A qui s'inscrit dans la continuité et dans la complémentarité du pré requis linguistique et culturel.

Les textes de lecture retenus dans les manuels de la réforme du cycle secondaire semblent arbitraires et disparates. Leur choix ne semble pas fait, par rapport à des prés requis, communs à tous les élèves ou à des valeurs à défendre, clairement définies, eu égard à la nouvelle restructuration du cycle secondaire. La hiérarchisation des typologies textuelles retenues montre clairement la priorité de l'aspect utilitaire de la langue au détriment du culturel. En effet, les textes ex positifs, dits scientifiques et techniques qui s'appuient essentiellement sur une terminologie qui relève de la langue de spécialité, continuent à

## Conclusion

---

présider l'E/A et "se taillent la part du lion" dans les espaces impartis aux textes. La place qu'occupe le texte littéraire dans les manuels de la réforme est dérisoire et ne participe pas à l'ouverture de l'apprenant sur le monde dans lequel il évolue.

Le texte littéraire perd souvent son statut littéraire pour servir simplement de support au maniement linguistique tant les charges culturelles sont souvent neutralisées. Certains textes sont reconduits des manuels antérieurs à la réforme tels quels pour des adolescents dont les besoins langagiers et les centres d'intérêt sont totalement différents aujourd'hui et ne coïncident pas forcément avec ceux des adolescents des années antérieures à la réforme. D'autres sont présentés mutilés et tronqués d'une partie de leur contenu rendant difficile leur lisibilité. D'autres, encore, sont anonymes et ne comportent pas d'indications de leurs sources.

Il faut admettre également que les textes retenus dans la rubrique "lecture complémentaire" ne sont lus ni en classe, ni à la maison, et pour lesquels il n'existe aucune fonction de contrôle, même s'il faut exclure une partie infime d'élèves. En général, les textes choisis semblent destinés beaucoup plus à une consommation plutôt scolaire que sociale. En effet, force est de constater qu'ils s'écartent de l'authenticité communicative et de la pragmatique sociale, remettant implicitement en cause l'approche par compétences, en usage dans l'espace scolaire d'aujourd'hui.

Les domaines d'expérience sélectionnés à des fins d'appui à l'E/A semblent s'aligner sur la consommation scolaire et ne s'inscrivent pas dans de véritables échanges inter communicatifs et dans la pragmatique sociale. Ce sont des domaines appréhendés, de prime abord, pour supporter l'enseignement linguistique sans laisser entendre qu'ils visent explicitement des objectifs pédagogiques et des finalités éducatives conformément au discours de la réforme du système éducatif à l'endroit de l'enseignement du FLE.

## Conclusion

---

Ce sont des référents qui ne semblent pas adhérer à une perspective de continuité et de complémentarité, du moins pour la plupart d'entre eux. Certains domaines sont abordés une seule fois tout au long du manuel. D'autres sont intimement liés à la langue de spécialité et s'appuient sur des pré requis que l'apprenant n'est pas censé posséder dans la mesure où les manuels conçus ne tiennent pas compte des filières dans lesquelles les élèves sont orientés à partir de l'enseignement moyen. La présence de tel ou tel domaine d'expérience ne semble pas justifiée par un souci pédagogique clairement exprimé par les auteurs des manuels.

Tout porte à penser, par conséquent, que les domaines d'expérience retenus semblent arbitraires et disparates. Leur progression tout au long du manuel ne laisse pas transparaître une visée pédagogique justifiant leur alternance dans l'E/A. Les domaines du savoir retenus pour l'E/A dans ces manuels de la réforme ne semblent pas tenir compte des besoins langagiers de l'apprenant, de ses centres d'intérêt, de son sexe, de son âge et de ses préoccupations d'adolescent.

Les domaines qui intéressent exclusivement le sexe féminin sont relativement absents de ces manuels ; ceux, à caractère exclusivement culturel, qui permettent à l'apprenant de prendre conscience de son appartenance culturelle, ne sont pas retenus dans ce manuel.

Certains domaines du savoir contraignants et motivants pour des apprenants de cet âge ne figurent pas également dans ces nouveaux ouvrages de la réforme. Il est souhaitable que les domaines retenus à des fins de support à l'E/A préservent leur statut d'appui à une ouverture sur l'altérité et participent à la formation morale et intellectuelle de l'apprenant en ciblant des valeurs clairement définies dans les manuels de FLE.

Les sources du savoir retenues dans les nouveaux manuels semblent s'inscrire dans l'inédit comparativement aux manuels d'avant la réforme. La presse écrite nationale et étrangère sont retenues comme support à l'E/A. Les sources d'informations utilisent des

## Conclusion

---

documents authentiques traduits dans des articles de presse, des interviews, des faits divers, des textes scientifiques et techniques, d'extraits littéraires et de poésie.

Les sources d'informations choisies sont relativement riches et variées permettant à l'apprenant, à première vue, d'élargir ses horizons culturels. Cependant, nous constatons que ce même apprenant reste confronté aux mêmes difficultés qu'il est susceptible de rencontrer dans les autres aspects de la configuration des manuels. Autrement dit, les sources d'informations choisies dans tous les manuels de la réforme ne semblent pas obéir à une stratégie ayant fait l'objet d'une réflexion didactique prenant en compte des objectifs pédagogiques et des finalités éducatives qui s'étendent sur l'ensemble du cycle secondaire.

En effet, les sources retenues ne paraissent pas tenir compte de la continuité et de la complémentarité des classes de langue. Certaines d'entre elles, de caractère scientifique et technique, n'intéressent qu'une partie infime d'apprenants parce qu'elles exigent une bonne maîtrise du code que l'apprenant moyen ne possède pas. C'est pourquoi, ces sources devraient faire l'objet d'équilibre dans leur choix en tenant compte des filières qui existent, en tenant compte du public scolaire majoritairement du sexe féminin et en tenant compte du contexte international qui pèse de tout son poids dans tous les espaces du quotidien.

Les panneaux publicitaires plantés dans toutes les artères des villes, les chaînes étrangères de télévision et les cybercafés qui sont devenus par la force des choses des lieux de rencontre des jeunes scolarisés, participent au décor d'une nouvelle vision du monde que les adolescents d'aujourd'hui se partagent implicitement.

L'apprenant d'aujourd'hui est devenu, par la force des choses, plus exigeant et moins docile face aux sources d'informations choisies pour lui. Par conséquent, des sources choisies pour lui, en connaissance de cause, participent implicitement à son ouverture sur

## Conclusion

---

ce monde en mutation. Leur disponibilité dans l'espace extrascolaire fait de lui un consommateur plutôt social que scolaire. De même, leur actualisation lui permet de se souscrire à un projet de société contemporain et moderne et développe son savoir devenir. Des sources d'informations qui tiennent compte de l'évolution du monde aident l'apprenant à avoir une vision prospective dans ses rapports avec l'Autre.

Il est, par conséquent, souhaitable que les sources d'informations retenues dans les manuels scolaires ultérieurs fassent partie de la quotidienneté de l'apprenant, de ses centres d'intérêt, de son âge, de son sexe et de ses préoccupations. Il est regrettable que les auteurs de ces manuels de la réforme aient exclu de leur sélection les sources d'informations électroniques à l'heure où les adolescents du monde entier s'adonnent, à cœur joie, aux échanges d'idées via le Net.

Ce sont ces sources d'informations électroniques qui peuvent jouer un rôle déterminant dans l'ouverture de l'apprenant sur le monde actuel et ouvrent la voie à l'éducation du regard interculturel. Il faut, tout de même, reconnaître que l'utilisation du Net à des fins de communication sociale n'est pas encore une culture observable dans le corps social de l'apprenant. Les manuels de la réforme ne semblent pas encourager la généralisation de cette pratique de télécommunication via le Net dans l'espace scolaire.

Toutes les équipes d'auteurs de ces manuels de la réforme semblent exclure de leur conception les TIC et Internet. Parler d'ouverture de l'apprenant sur le monde et exclure l'outil informatique de cet élargissement traduit manifestement l'écart existant entre le discours officiel réformateur et le contenu traditionnel de ces manuels, pourtant conçus dans un contexte un peu particulier relativement aux manuels antérieurs. Les rares textes qui semblent valoriser cette technologie appartiennent à la langue de spécialité et ne ciblent pas, encore une fois, une authenticité communicative qui contraint l'apprenant à se soustraire à un projet de société où l'usage d'Internet est monnaie courante et déterminant dans les échanges.

## Conclusion

---

Le choix des auteurs de textes dont le nombre et la variété sont des éléments essentiels pour la concrétisation des attentes pédagogiques, ne semble pas obéir à une grille d'analyse des besoins langagiers et éducatifs de l'apprenant de l'enseignement secondaire. Les auteurs de ces manuels de la réforme ainsi que leurs prédécesseurs ne paraissent pas laisser entendre que la sélection des auteurs de textes de support à l'E/A se conforme à des critères pédagogiques qui ciblent des compétences communicatives et des finalités.

Le choix des auteurs de support à l'E/A ne semble pas impliquer la dimension culturelle et interculturelle dans la mesure où tous les auteurs retenus ne sont pas du tout connus du public scolaire et ne sont accompagnés d'aucune indication autobiographique susceptible de les faire transparaître un peu plus profondément. Ces auteurs d'appui à une lecture analytique demeurent anonymes aux yeux de l'apprenant qui ne dispose pas de références bibliographiques à leur sujet. En plus, les enseignants, eux-mêmes, passent sous silence ces éléments para textuels parce que, eux-mêmes ignorent ces détails autobiographiques et préfèrent se focaliser davantage sur l'aspect linguistique.

Nous remarquons que tous les manuels, antérieurs et actuels, reconduisent une même configuration, à savoir que les auteurs choisis pour l'E/A perdent leur statut d'auteurs pour ne servir que la langue. Les éléments para textuels ne sont pas exploités. Les auteurs de textes choisis restent anonymes.

Le rapport scripteur/lecteur se trouve rompu et toutes les charges affectives qui accompagnent la lecture d'un texte destiné à la compréhension de l'écrit disparaissent également. Ainsi, l'apprenant n'aura pas la possibilité de pénétrer profondément à l'intérieur de la langue et d'agir sur elle. C'est pourquoi, l'E/A demeure superficiel et ne peut s'inscrire dans une approche par compétences parce que l'apprenant ne réussit pas à tisser une complicité avec l'auteur du texte et ainsi prend ses distances avec le contenu.

## Conclusion

---

Son implication se limite, souvent, à une participation superficielle, tributaire du contenu explicite où le non-dit passe inaperçu parce que la projection de son regard reste suspendue à la surface du texte de support qu'un auteur a écrit pour lui. C'est cet anonymat de ces auteurs de textes qui justifie, du moins en partie, l'échec d'un E/A prenant en charge la langue et la culture sous-jacente. En plus de leur anonymat, les auteurs choisis restent confinés dans l'espace scolaire tant leur disponibilité fait cruellement défaut dans d'autres espaces de la vie sociale dans laquelle évolue l'apprenant.

Ce qui ne permet pas à l'apprenant de les rencontrer dans sa vie de tous les jours. En plus, il faut reconnaître qu'il dispose de peu d'opportunités relatives à l'acte de lire surtout en milieu rural où l'apprenant ne se frotte au savoir que dans l'univers scolaire. En milieu urbain, en dépit d'une abondance relative d'opportunités d'élargissement culturel, le frottement à la lecture et à la connaissance des auteurs et à leurs cultures ne s'observe pas facilement.

L'intérêt pour la lecture constitue l'exception qui confirme la règle en général. La fréquentation des cybercafés par les différents publics scolaires se limite beaucoup plus aux activités ludiques. Les auteurs de textes étudiés en classe ne font jamais l'objet de prolongement pour en savoir plus à leur sujet.

Il est souhaitable que les auteurs de textes retenus pour l'E/A soient accompagnés de notes autobiographiques qui aident l'apprenant à pénétrer le texte de lecture le plus profondément possible et à tisser une complicité avec l'auteur. Dans ce cas, les voies d'accès au sens sont grandement ouvertes.

Le choix des thèmes semble, manifestement, lié au discours pédagogique de support à l'E/A dans les manuels scolaires de l'enseignement secondaire. Le balayage thématique valorise des sujets qui appartiennent à la langue de spécialité et ne tient pas compte des

## Conclusion

---

différentes filières qui composent le cycle secondaire. Les thèmes de support sont pratiquement les mêmes pour toutes les filières de l'enseignement du FLE.

Le choix ne paraît pas se conformer à une grille d'analyse des besoins thématiques de l'apprenant qui tient compte de son âge, de son sexe, de ses centres d'intérêt et de ses préoccupations d'adolescent d'une manière générale. Les manuels de la réforme, comme les manuels antérieurs, ne semblent pas se conformer, de par leurs contenus, à l'esprit et à la lettre du programme qui fait de l'ouverture de l'apprenant sur le monde actuel l'élément principal dans la nouvelle mise en scène pédagogique.

Le fil conducteur menant à cette ouverture, par le biais des thèmes retenus, ne semble pas transparaître dans les activités pédagogiques de support. Les enseignants continuent d'enseigner de la même manière et les élèves continuent d'apprendre également selon la même approche méthodologique. Les sujets d'appui à l'E/A, dans leur ensemble, ne favorisent pas le réemploi et variantes dans l'espace extrascolaire.

Ce qui implique qu'ils s'écartent de l'approche par compétences qui fait de l'apprenant un usager social. C'est pourquoi, les thèmes retenus nous paraissent arbitraires et disparates à la fois parce qu'ils s'éloignent souvent de l'authenticité communicative et de la pragmatique sociale. En effet, les thèmes de support à l'E/A dans les manuels du cycle secondaire ne s'inscrivent pas dans la continuité et dans la complémentarité de la thématique abordée dans le cycle et ne tiennent pas compte du processus motivationnel de l'adolescent, à l'origine de son engouement ou de son effacement dans les classes de langue.

Les thèmes sélectionnés ne sont pas souvent compatibles avec l'âge de l'apprenant qui se prépare à la vie d'adulte et qui ne se reconnaît pas dans la thématique de support, souvent reconduite des paliers inférieurs. De même, les thèmes qui intéressent les filles qui constituent la majorité de l'effectif des classes sont relativement absents des manuels en

## Conclusion

---

général. C'est toujours le regard de l'homme qui semble prédominer la thématique de support à l'E/A. En effet, les représentations relatives à la femme ne semblent pas connaître un progrès dans tous les manuels consultés. Ce sont les mêmes images mentales qui sont reconduites à l'égard du sexe féminin, manifestement, dans tous les manuels de l'enseignement secondaire.

Les thèmes à caractère exclusivement culturel favorisant l'accès à la connaissance d'autres cultures ne sont pas abondants dans ces ouvrages scolaires. Dans ce domaine, les manuels scolaires de la réforme ne semblent pas s'écarter des manuels antérieurs dans la mesure où les cultures étrangères, habituellement présentes par le biais de la littérature francophone, sont effacées au profit des thèmes à caractère scientifique et technique caractérisés par un savoir objectivé, évacuant de son champ de lecture les connotations culturelles.

Les sociétés étrangères représentées ne semblent pas traduire un souci pédagogique des auteurs des manuels qui tienne compte de l'ouverture de l'espace économique que notre pays connaît dans le cadre de l'économie de marché. Les manuels de la réforme ne traduisent pas cette ouverture économique sur le terrain pédagogique qui aide l'apprenant à user de son savoir devenir et à s'inscrire dans un projet de société nouveau.

Ce qui implique que l'hypothèse émise, au départ de cette thèse, selon laquelle l'ouverture économique et le pluralisme politique en vigueur dans le pays entraînent, inéluctablement, l'ouverture de l'espace scolaire et celle de l'apprenant par le biais de l'enseignement des langues étrangères et, en particulier, par celui de la langue française se trouve relativement infirmée. Nous devons reconnaître que les manuels scolaires tant attendus n'ont pas réussi à traduire cette ouverture de l'apprenant dans les classes de langue. La résistance des auteurs des manuels à l'inédit, à une nouvelle vision du monde se fait sentir dans l'ensemble des questions rédigées pour la lecture analytique des textes.

## Conclusion

---

Le questionnaire élaboré semble contraindre l'apprenant à puiser ses réponses à partir du texte, sans lui donner la possibilité de se souscrire à une vision prospective. Ainsi, les connotations culturelles passent inaperçues. Les éléments para textuels susceptibles d'aider l'apprenant à émettre des hypothèses de sens par anticipation ne sont pas mis en relief. On continue, par conséquent, à exploiter la lecture avec les mêmes réflexes qui ont caractérisé les manuels antérieurs.

L'enseignement culturel/interculturel reste, encore, en gestation. Le peu d'empressement observé chez l'apprenant, en général, à l'égard de la langue française est conforme à l'image que donne l'institution scolaire à cette langue, en particulier, dans les filières où la langue de Molière ne fait pas partie des matières essentielles et ne jouit pas d'une démarche évaluative importante.

### **2. Perspectives de la recherche**

Il est inconcevable, aujourd'hui, de continuer d'utiliser un même manuel scolaire pour toutes les filières de l'enseignement secondaire, en sachant pertinemment que les attentes pédagogiques sont différentes d'une filière à une autre, que les pré requis des élèves diffèrent d'un niveau à un autre et que l'évaluation, notamment, certificative varie d'une filière à une autre, si on se réfère aux épreuves de FLE au baccalauréat, par exemple.

A la fin de notre étude, il nous semble légitime de constater que la traduction du discours officiel relatif à la prise en charge pédagogique de la dimension culturelle, en milieu scolaire, se heurte à un certain nombre de facteurs en relation avec l'organisation scolaire en général et celle des cours de langue en particulier. Continuer à ranger la langue française dans le même paradigme des langues étrangères enseignées dans notre système éducatif, c'est manifestement rendre davantage problématique l'enseignement de cette langue dont l'omniprésence dans tous les espaces du quotidien s'impose, à notre corps défendant.

## Conclusion

---

Il faut admettre que les autres langues étrangères n'ont pas la même logistique dont jouit la langue française dans la réalité sociolinguistique des Algériens. C'est pourquoi, son enseignement ne peut, en aucun cas, être similaire à un cours d'allemand ou d'espagnol, par exemple. Un des inconvénients du cours de langue face à d'autres situations d'E/A consiste en ce que l'apprenant arrive souvent sans attentes, ni besoins concrets, même si le programme fait référence à un profil d'entrée et de sortie qui ne sont pas vraiment vérifiés dans la pratique. Pour lui, la leçon de FLE est une leçon comme les autres. L'enseignant ouvre le manuel et commence le premier cours supposant que l'apprenant veut savoir pourquoi il apprend la langue en question. Or, pour l'ensemble des élèves, le FLE n'est qu'une matière scolaire obligatoire, sans lien avec la réalité extrascolaire.

Le cloisonnement actuel entre les différentes langues scolaires, mais aussi entre les langues étrangères et la langue maternelle ne doit plus avoir droit de cité dans la conception des programmes scolaires. Il faut viser une coopération qui va de pair avec une répartition de certains contenus sur les différents cours de langues.

Les équipes pédagogiques chargées de concevoir les manuels scolaires doivent travailler en étroite collaboration avec l'ensemble des autres équipes retenues pour la conception des ouvrages de langues étrangères et s'inscrire dans un même projet de société en proposant des contenus qui s'inscrivent, à leur tour, dans la continuité avec les manuels ultérieurs, et dans la complémentarité avec les ouvrages antérieurs, afin de s'opposer à toute forme de disparité entre les faits culturels sous-jacents à l'enseignement d'une langue étrangère.

Les activités d'éveil aux langues et aux cultures se situeront dans le cours de langue étrangère, en plus des cours en langue maternelle. Les représentations peuvent avoir des perceptions néfastes ou favorables sur l'appropriation d'une langue étrangère. C'est pourquoi, un travail sur les représentations durant processus d'apprentissage s'impose. Ces activités d'éveil impliquent tous les paliers du système éducatif.

## Conclusion

---

L'éveil aux cultures est de partir des représentations de l'apprenant pour se demander quels faits culturels un manuel scolaire devrait contenir et de chercher à les repérer au moyen d'un instrument adéquat. Il faut donc s'interroger sur l'outil à employer. Quel est donc cet instrument qui repère les aspects culturels dans les manuels d'enseignement de langue étrangère ? C'est pourquoi, un répertoire des faits jugés culturels doit faire l'objet d'un report par écrit, dans un espace à part, dans un manuel scolaire. Ainsi, le vocabulaire à forte charge culturelle fera l'objet d'une double lecture, à la fois linguistique et culturelle, et manifestement ne passera pas inaperçu comme on a l'habitude de le constater. Au cours de cette thèse, nous avons cherché à développer nos analyses autour de trois axes incarnés dans le discours officiel, dans le discours didactique et dans les pratiques pédagogiques.

Dans une optique prospective, nous préconisons une grille d'analyse constituée de quatre éléments essentiels qui pourraient, éventuellement, éclairer, un tant soit peu, sur le volet culturel dans la description scolaire, surtout lorsqu'il s'agit de répertorier des faits culturels dans un manuel scolaire :

1. *Une perspective macro-socioculturelle* qui se rapporte à l'organisation générale de l'ouvrage, au découpage et à la progression des faits culturels retenus sur la base de leur pertinence et laisseront transparaître un profil d'entrée et de sortie de l'apprenant exclusivement sur le plan culturel, et conformes aux finalités éducatives du système éducatif.

Il s'agit de créer un intérêt chez l'adolescent qui va utiliser le manuel, une façon de lui faire savoir que l'ouvrage est fait pour lui. Ce qui implique qu'il se distingue, manifestement, des autres manuels par un contenu correspondant réellement au niveau intellectuel de l'apprenant, à ses préoccupations à cet âge, à ses centres d'intérêt, à son sexe et au contexte culturel qui prévaut au moment de la conception de l'ouvrage.

## Conclusion

---

Le manuel doit comporter un langage approprié à l'âge de l'apprenant, en tenant compte de ses prés requis antérieurs sur le plan culturel. La page de couverture est révélatrice, à plus d'un titre, sur le projet pédagogique conçu. Elle comporte, souvent, des signes culturels et des valeurs à défendre qui doivent être en adéquation avec l'utilisateur qui est l'élève. C'est ce qui permet à l'apprenant de se reconnaître dans tel ou tel projet parce qu'il constate que le message culturel lui est adressé personnellement. Le frottement à la dimension culturelle se fait d'abord avec la page de couverture, avant la plongée dans le contenu du manuel proprement dit.

L'avant-propos qui permet aux auteurs de présenter, souvent, leur produit, doit annoncer explicitement les attentes pédagogiques tant sur la plan linguistique que culturel, afin de permettre à l'apprenant de s'intéresser davantage aux deux entités durant l'E/A. Présenter le manuel culturellement est un adjuvant de taille pour l'articulation langue/culture. La complicité entre auteurs et utilisateurs s'installe, généralement à partir d'une bonne présentation de l'ouvrage.

Le sommaire présente le menu pédagogique de l'ouvrage à l'apprenant. Il lui permet de comprendre la structure globale du contenu de support à l'E/A. Il faut que l'apprenant puisse retrouver dans le manuel ce qu'il a repéré dans le sommaire et qu'il puisse savoir à chaque moment de l'apprentissage où il en est par rapport à l'organisation d'ensemble. La macro- structure culturelle doit transparaître clairement dans cette partie de l'ouvrage. Le sommaire doit refléter fidèlement la cohérence dans la structuration des faits culturels tout au long du manuel.

2. *Une perspective micro-socioculturelle* incarnée dans la leçon proprement dite. L'architecture du cours avec ses différentes rubriques permet à l'apprenant de s'ouvrir davantage sur le monde qui l'entoure et de se projeter dans une vision interculturelle si le vocabulaire à forte charge culturelle est repéré et problématisé.

## Conclusion

---

Les attentes pédagogiques ne doivent exclure de leur champ l'objectif culturel. Le mode d'articulation de la langue et de la culture doit transparaître dans les différentes rubriques de la leçon pour permettre à l'apprenant de se focaliser, à la fois, sur la langue et sur ce qui lui sert de prétexte à l'E/A.

C'est à travers les différentes rubriques de la leçon que l'apprenant découvre comment le manuel représente les sociétés étrangères et leurs cultures respectives. L'image que se construit l'apprenant, en tant que membre d'une communauté culturelle, de l'apprentissage d'une langue étrangère, se fait à partir des leçons apprises dans l'espace scolaire.

3. *Une perspective discursive* relative à l'apport d'informations qui est une des composantes du manuel, quelle que soit la démarche suivie. Tous les manuels proposent des informations liées à des thèmes, à des sources, à des domaines d'expérience divers. Mais la place relative de ces informations, leurs types, leur mise en valeur varient selon les méthodologies et la conception de l'apprentissage sous-jacentes.

Dans une approche constructiviste, par exemple, l'apprenant orienté par des questions et des consignes, observe le contenu informatif, le met en relation, en tire des conclusions qu'il va, peu à peu, étoffer et diversifier. L'apport de l'information consiste donc seulement en la présentation de documents bien choisis. Les documents bien choisis sont ceux qui convoquent à la fois une langue et une culture sous-jacente.

Les documents authentiques, aujourd'hui, en usage, dans l'institution scolaire, doivent préserver leur caractère d'authenticité et tout ce qu'ils comportent comme potentialités culturelles. Le texte littéraire qui constitue un véritable prétexte pour un enseignement culturel doit retrouver son statut de véhicule culturel et non une sorte de coquille vide, exploité exclusivement à des fins linguistiques. Un texte tronqué de ses éléments para

## Conclusion

---

textuels est difficilement lisible sur le plan culturel. Sa programmation, en fin de parcours scolaire, laisse supposer que l'objectif linguistique semble primer discrètement sur l'objectif culturel.

4. *Une perspective linguistique* qui rompt relativement et d'une manière équilibrée avec l'usage des termes peu courants, spécialisés dans un domaine de connaissance ou d'un vocabulaire châtié. Sans vouloir mettre en exergue un débat sur les registres et niveaux de langue, il faut admettre que les termes familiers sont rares, de même que la morphosyntaxe, plus proche de la langue littéraire que de la langue courante ou familière.

Les différents niveaux linguistiques sont peu représentés dans les manuels de FLE, en général, contraignant l'apprenant à se soucrire à des normes linguistiques du français standard conçu pour des apprenants pour lesquels le français est une langue étrangère, en sachant pertinemment que les mots changent de sens entre le français de France et celui des pays francophones où les normes sociales pourraient se substituer au bon usage de la langue. '*Taxieur, profitage, sectariste*' sont, à titre exemple, des formations de mots calquées sur celles du français standard, entachées, cependant, de normes sociales du français parlé de l'apprenant algérien.

La conception de la norme en FLE semble se référer entre celle d'un français langue internationale et celle d'une langue proche des réalités du pays dans ces manuels. L'authenticité communicative semble faire beaucoup de concessions devant l'usage normatif. Le français des manuels de FLE pourrait faire l'objet de répartition en deux catégories : celui des textes, supports, documents, poèmes comportant un large répertoire de mots à forte charge culturelle qui semblent avoir parmi leurs fonctions d'initier à des mondes nouveaux, d'enrichir la connaissance du monde et le lexique pour le dire. Et celui des pratiques de classe où les différents niveaux de langue pourraient être appréhendés dans les activités pédagogiques fonctionnelles ou de structuration.

## Conclusion

---

Quelle culture enseignée dans un cours de FLE ?

C'est indubitablement une telle conception anthropologique de la culture que l'on doit retenir pour l'E/A d'une langue étrangère, selon laquelle la culture est dynamique et échappe à toute considération synchronique ou diachronique. Elle est subjective et non pas objective, car véhiculée par la société qui la représente. Elle est donc fondamentalement sociale parce qu'elle n'existe pas en soi. La culture d'une société ne forme pas un tout homogène dont les éléments sont étanches, mais des composants qui s'interpénètrent dans leur principe de fonctionnement.

## **Bibliographie**

---

### **Bibliographie**

Abdallah Pretceille, M. (1986). Approcheinterculturelledel'enseignement des civilisations. Paris : Clé International.

Abdallah Pretceille, M. & Porcher, L. (1996). Education et communication interculturelle. Paris : PUF.

Abdallah Pretceille, M. (2004). L'éducation interculturelle. Paris : AFEC,n°45 du 12/1991.

Amossy R. & Herscherg Pierrot, A.(1997). Stéréotypes et clichés, langue discours et société. Paris: Nathan.

Astolfi, J. P. (1992). L'école pour apprendre. Paris : ESF.

Banks, J.A. (2001). Citizenship Education and Diversity. Implication for teacher education. Journal of Teacher Education. USA : Sage Publications.

Baumgratz, G. (1992).Compétence transculturelle et échanges éducatifs. Paris : Hachette.

Beacco, JC. &Lieutaud, S. (1985 et 1993) Tours de France. T.P de civilisation, livre de l'élève et guide pédagogique. Paris : Hachette.

Beacco, J.C. (2000). Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Paris : Hachette.

## Bibliographie

---

Benavada, S. (1983). La composante culturelle dans la compétence de communication. Buenos Aires : Actes de la première biennale de l'Alliance Française.

Ben Fatma, M. (1992). Valeurs véhiculées par les manuels scolaires: cas d'un livre de lecture de 2<sup>ème</sup> année de l'enseignement primaire. Evaluation de manuels scolaires pour l'enseignement primaire. Bordeaux : ACCT.

Bentolila, A. (2000). L'Ecole face à la différence, Les entretiens Nathan, Actes X, Paris: Editions Nathan.

Bérard, E. (1991). L'approche communicative. Théorie et pratiques, techniques de classe. Paris : Clé International.

Besse, H. (1993). Cultiver une identité culturelle. Paris : français dans le monde n°254.

Besse, H. & Galisson, R. (1980). Polémique en didactique, du renouveau en question. Paris : CLE international.

Bourdieu, P. (1982). Réponses. Paris : Librairie Arthème/Fayard.

Boyer, H. (1996). Sociolinguistique : territoire et objets. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Brugeilles, C. & Cromer, S. (2005). Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires. Paris : CEPED.

Brunet Guttériez, JJ. & Negro Fail do. (1982). Tutorat avec les adolescents. Madrid: San Pio x.

## Bibliographie

---

Burns, R.W. (1991). Douze leçons sur les objectifs pédagogiques. Traduit par Marcoux, J.G,1975. Montréal : Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation.

Byram, M. (1991). Investigating cultural studies in foreign language teaching. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Byram, M. (1993). Language and culture: Learning for European citizenship. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Byram, M. & Zarate, G. (1997). Définitions, objectifs et évaluations de la compétence socioculturelle. In : Byram, Zarate & Neuner. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe

Courtyllon, J. (1984). La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation. Paris : Le français dans le monde n°188.

Courtyllon, J. (1995). Élaborer un cours de FLE. Paris : Didier/Hatier.

Caïn, A. & All. (1995). Stéréotypes culturels et apprentissage des langues. Paris : Commission française pour l'Unesco, INRP.

Camilleri, C. (1998). Cultures et stratégies identitaires. Paris : PUF

Castel, R. & All. (1989). Le parler frais d'Erving Goffman. Paris : Ed. de Minuit.

Caseneuve, J. (1976). Dix grandes notions de sociologie. Paris. Edition du Seuil.

Chamoux, M N. (1986). Apprendre autrement in Pierre Rossel, Demain l'artisanat Paris Genève : PUF et cahiers de l'IUED.

## Bibliographie

---

Charaudeau, P.(1992). La grammaire. Paris : Revue le français aujourd'hui.

Choppin, A. (1992). Les manuels scolaires : histoire et actualité. Paris, Hachette,

Collés, L. Dufays J.-L. &Thyrion F. (2006). Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ? Fernelmont : Proximités-didactique.

Clough, N. & Holden, C. (2002)Education à la citoyenneté : des idées à l'action. Londres : Routledge.

Collés, L. (2007). Interculturel : des questions vives pour le temps présent.  
Fernelmont : Discours et méthodes.

Collés, L. (2009). Diversité culturelle et effets de la mondialisation chez les écrivains francophones. Louvain la Neuve, Belgique : CEDILL.

Collés, L. (1994). Littérature comparée et reconnaissance interculturelle.  
Bruxelles : De Boeck-Duculot.

Coste, D. &Galisson,R. (1976). Dictionnaire de didactique des langues.  
Paris : Hachette éducation.

Coste, Daniel. (1994). Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-88),  
"Dépendant de la culture et non-dépendant de la culture Stéréotypes et prototypes",  
Paris : coll. LAL, Hatier,

Coste, D. Moore, D. &Zarate, G. (1997). Compétence plurilingue et pluriculturelle.  
Strasbourg : Conseil de l'Europe.

## **Bibliographie**

---

Csécsy, M. (1968). De la linguistique à la pédagogie, le verbe français. Préface de

Cuche, Denis. (1997). Nouveaux regards sur la culture. L'évolution d'une notion anthropologique. Paris : Sciences humaines n°77.

De Carlo, M. (1998). Education et communication interculturelle.  
Paris : Clé International.

Debyser, F. (1981). Lecture des civilisations : Mœurs et Mythes.  
Paris : Hachette & Larousse.

De Ketele, J M.(1986). L'évaluation du savoir être, approche descriptive ou prescriptive.  
Bruxelles : De Boeck Université.

Dabène, M. (1997). Didactique du français, méthodes de recherche.  
Montréal : Editions logiques.

Delors, J. (1996). L'éducation, un trésor est caché dedans.Rapport pour l'Unesco.Paris :  
éditions Odile Jacob.

Denis, M. (2000). Développer des aptitudes interculturelles en classe de langue, in  
Dialogues et Cultures n°44. Paris : FIPF.

D'Hainaut, L. (1983). Des fins aux objectifs. Bruxelles Paris : Nathan.

Dictionnaire de l'éducation. (1988).Paris: Larousse.

Dschwind, G. &Holtzer, D. (1981). Analyse sociolinguistique de la communication et  
didactique. Paris : Hatier.

## Bibliographie

---

Dochot, J. M. (1984). Grille d'analyse critique des méthodes de français langue étrangère. Paris : Travaux de didactique du FLE.

Dunnigan, L. (1982). Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec. Québec: Conseil du statut de la femme.

Edward, W. Said. (2003). Culture et Résistance : Conversation avec Edward W. Said. Cambridge : le monde diplomatique n° 594.

Frydman, M. & Jambe, R. (1983). S'informer pour se former. Paris-Bruxelles : Nathan-Labor.

Germain, C. & Séguin, R. (1995). Le point sur la grammaire en didactique des langues. Canada : CEC.

Goffman, E. (1973). [La Mise en scène de la vie quotidienne](#). Tome I. Traduction française. Paris : édition de Minuit.

Guberina, P. & Rivenc, P. (1972). Voix et Images de France. Paris: Crédif-Didier.

Hall, E. T. (1978). La dimension cachée. Paris : Editions du Seuil.

Hameline, D. (1980). Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue. Paris : ESF.

Hymes, D. H. (1972). Vers une pragmatique et une anthropologie communicationnelle. Revue Hermès CNRS, n° 47. Paris : CNRS.

## Bibliographie

---

Jodelet, D. (1997). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie, in Psychologie sociale, sous la direction de S. Moscovici. Paris : PUF.

Langlois, S. (1998). [Tendances de la société québécoise 1999](#). Québec : département de sociologie, Université Laval.

Le Boterf, G. (1994). De la compétence. Essai sur un attracteur étrange. Paris : Les Editions d'organisation.

Le Petit Larousse. (2009). Paris : édition Anniversaire de la Semeuse.

Le Petit Robert. (1996). Paris : Editions le Robert.

Linton, R. (1977). Le fondement culturel de la personnalité. Traduction française. Paris : Bordas.

Lévi, Strauss. (1975). Anthropologie. Paris : Diogène n° 90

Lévi, Strauss. (1977). L'identité. Paris : PUF.

Meirieu, P. (1996). Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue. Lyon : CRDP.

Martinez, P. (1998). La didactique des langues étrangères. "Que sais-je?". Paris : PUF.

## Bibliographie

---

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

Mollo Bouvier, S. & Pozo Médina, Y. (1991). Guide méthodologique, Etudes et documents d'éducation n°57. Unesco.

Morsly, D. (1984 c). La langue étrangère: réflexion sur le statut de la langue française en Algérie. Paris : Le Français dans le monde n° 189.

Moscovici, S. (1987). L'image de la psychanalyse. Etude d'une représentation sociale, Paris : Editions PUF.

Nora, P. (1993). Les lieux de mémoire. Paris : Editions Gallimard.

Nouschi, S. & Nouschi, M. (1991). Score, civilisation française. Paris : Presses Pocket.

Ouellet, F. & Pagé, M. (1991). Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun. Montréal : Institut québécois de recherche sur la culture.

Pereira Oliveira, M. M. (1999). L'apprentissage des langues étrangères dans le monde actuel : construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. In: ELOS, n° 2, pp. 216-219.

Perrenoud, Ph. (1999 b). L'école saisie par les compétences. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Perrenoud, Ph. (1999 c). Raisons de savoir. Genève : Vie Pédagogique, n°113.

Porcher, L. (sous la direction) (1986). La civilisation. Paris : Clé International.

## Bibliographie

---

- Porcher, L. (1982). L'enseignement de la civilisation en questions in ELA n°47.  
Paris : Revue française de pédagogie.
- Ricœur, P. & Kramsh, C. (1997). Imagination métaphorique et enseignement des langues in les représentations en didactique des langues et des cultures. ENS Fontenay St Cloud.  
Université René Descartes : Rencontres en didactique des langues n°2.
- Roulet, E. (1978). Les modèles de grammaires et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes, in Ali Bouacha (éd.). La pédagogie du français langue étrangère.  
Paris : Hachette.
- Roegiers, X. & Gérard, FM. (1993). Concevoir et évaluer des manuels scolaires.  
Bruxelles: De Boeck Université.
- Segall, MH. Dasen, PR. Berry, JW. & Portinga, YH. (1999). Human behavior in global perspective: an introduction to cross-cultural psychology. Boston : Allyn & Bacon.
- Seguin, R. (1989). Elaboration des manuels scolaires, guide méthodologique.  
Paris: Unesco, Division des sciences de l'éducation.
- Sansot, P. (1981). Les donneurs de temps. Albeuve (Suisse) : Castella.
- Schopp, M. (1985). Le discours d'une méthode : La place de l'idéologie dans les manuels de français dans les écoles spéciales soviétiques, in ELA p.76.  
Paris : Didier.
- Schlemminger, G. (2001). La pédagogie Freinet en classe de langue vivante.  
Nantes : ICEM 2<sup>ème</sup> édition.

## Bibliographie

---

Springer, C. (2002). Education plurilingue et pluriculturelle : Quelles évolutions en didactique des langues ? In actes de l'université d'automne enseignement en classe bilingue IUFM d'Alsace. Paris : Ministère de l'éducation nationale et de la recherche.

Stoer, S. & Cortesao, L. (2001). Action research and the production of knowledge in a teacher education based on inter/multicultural education.  
Porto : Intercultural Education,

Teil, P. (1975). Manuels scolaires et idéologies in cahiers pédagogiques n° 132.  
Paris : Larousse.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). Le manuel comme discours de scolarisation.  
Paris : ELA n°125 p.37.

Vigner, G. (1990). Apprentissage des savoirs scientifiques. Diagonales, n°13.  
Paris : Hachette/EDICEF

Vigner, G. (1990). Lire : du texte au sens, éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture. Paris : CLE International.  
Vincent et Arcaud, 1979 p.21

Wagner E. p.7. Paris : Hachette/Larousse.

Wallon, H. (1979). Interview de Mialaret G. Propos recueillis par Porcher L.  
Paris: L'Education n°393.

Warnier, J.P. & Laburthe-Tolra Ph. (2003). Ethnologie, anthropologie.  
Paris : PUF

## **Bibliographie**

---

Werlich, E. (1976). A text grammar of english. Lanquiste L. (1980). La cohérence textuelle. Copenhague : NytNordyskForlag Arnold Busk.

Zarate, G.(1982). Les Connotations culturelles en FLE, thèse 3<sup>ème</sup> cycle.  
Paris : Paris v.

Zarate, G. (1983). Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère.  
Le français dans le monde n°181 p.34-39. Paris : Hachette/Larousse

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

Zarate, G. (1989). Qu'est-ce qu'un exercice de civilisation ? InReflét n° 29 P.20.  
Paris : Alliance française, Crédif/Hatier.

Zarate, G. (1993). Représentations de l'étranger et didactique des langues.  
Paris : Didier/Crédif.

Zarate, G. (2008). La construction des représentations entre l'effervescence des informations et les non-dits. Paris : Inalco.

Zarkhartchouk, J.M. (1989). Comprendre les énoncés et les consignes. Amiens : CRDP.

### **Documents officiels consultés**

-Séminaire des inspecteurs généraux de FLE du 24 avril 1998.

-Commission nationale de la réforme, 2001, rapport, Alger.

-Commission nationale des programmes du secondaire de FLE, janvier 2005, 2006.

-Loi d'orientation du 23 janvier 2008.

-Loi française du 25/02/2005 article1. 2<sup>ème</sup> alinéa

-Circulaire n°91-246 du 06/09//1991 parue au bulletin officiel n°32 du 19/09/1991 cité par G. Zarate

-Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle, 2001

## **Bibliographie**

---

Le Cadre Européen de Référence pour les Langues

### **Manuels de FLE**

-1<sup>ère</sup>as, édition 1998/1999. 1<sup>ère</sup>as, édition 2005/2006.

-2<sup>ème</sup>as, édition 1999/2000. 2<sup>ème</sup>as, édition 2006/2007.

-3<sup>ème</sup>as, édition 2004/2005. 3<sup>ème</sup>as, édition 2007/2008.

-Guide du professeur.

### **Programmes de FLE pour l'enseignement secondaire**

-Programme de 2<sup>ème</sup>as, mai 1992.

-Programmes de 1<sup>ère</sup>as, 2<sup>ème</sup>as, 3<sup>ème</sup>as, juin 1995.

-Programme de 1<sup>ère</sup>as, mars 2005

-Programme de 2<sup>ème</sup>as, mars 2006

-Programme de 3<sup>ème</sup>as, avril 2006

-Programmes et instructions CNDP 1985, Ministère de l'éducation nationale français

### **Journaux consultés**

**El Watan** du mercredi 07/10/2009 p.1

**L'Est** du 25/05/2008 p.3

**Le Jeune Indépendant** du 09/10/2008 p.3 M. Abi

## **La pluralité culturelle dans l'espace scolaire au regard des enseignants**

### **Introduction**

---

#### **Annexe**

### **La pluralité culturelle dans l'espace scolaire au regard des enseignants**

#### **Introduction**

Il faut reconnaître, dès le départ, que l'enseignement du FLE dans l'espace scolaire algérien, en dépit de son statut de langue étrangère, demeure relativement problématique dans la mesure où il est classé dans le paradigme des langues étrangères dans tous les paliers du système éducatif et devient langue d'enseignement au niveau universitaire, notamment en médecine et dans certaines filières techniques.

Ce qui implique que l'élève, arrivé à la fin de son cursus, n'est pas suffisamment outillé sur le plan linguistique pour aborder d'une part les vrais problèmes de l'authenticité communicative puisqu'il ne se frotte à cette langue que dans les classes où il se trouve avec un même manuel pour toutes les filières de l'enseignement secondaire.

L'espace extrascolaire demeure manifestement un lieu "réfractaire" à l'usage de la langue française. D'autre part, lorsque le français, jusqu'ici enseigné en tant que langue étrangère au même titre que les autres langues étrangères présentes dans notre système éducatif, quitte ce paradigme pour s'installer dans celui de langue d'enseignement, il y a manifestement matière à discuter car tout le monde s'accorde, aujourd'hui, à dire que langue et culture sont deux entités indissociables qu'il faut articuler ensemble pour les apprendre en même temps, certes dans deux compartiments distincts mais inséparables.

Admettre, par conséquent, que l'élève de 3<sup>ème</sup>as scientifique qui, rappelons-le, a subi le même enseignement linguistique que ses camarades des autres filières, puisque c'est le même programme et c'est le même manuel pour tous, est capable de poursuivre des études en médecine dans la langue de Molière, sans considérer l'écueil linguistique, ne relève pas de l'efficacité pédagogique. Les élèves bacheliers qui optent pour des filières linguistiques, notamment en FLE, rencontrent les mêmes difficultés dans leurs

## **La pluralité culturelle dans l'espace scolaire au regard des enseignants**

### **Introduction**

---

formations. Nous sommes bien placé, en notre qualité d'enseignant universitaire dans un département de français, pour le constater.

A la rentrée de chaque année universitaire, nous accueillons, dans notre département de FLE, des apprenants qui ont énormément des difficultés en langue française tant à l'oral qu'à l'écrit et, comme il n'existe pas de test d'accès à cette filière, les enseignants sont contraints de composer avec ces apprenants dont le niveau réel ne leur permet pas d'embrasser une filière linguistique, du moins pour la plupart d'entre eux.

Et nous assistons, depuis des années, à un déclin qui va en grandissant de la langue française dans tous les paliers du système éducatif algérien. Quant à la dimension culturelle, elle ne semble pas faire l'objet de prise en charge pédagogique et d'un souci identifiable au niveau des discours officiel, didactique et pédagogique.

En effet, les instructions officielles émanant du ministère de l'éducation nationale et des inspections générales chargées du suivi du FLE sur le terrain, en dépit d'un discours exhortant à l'ouverture de l'apprenant sur le monde qui l'entoure, ne semblent pas s'intéresser davantage à ce volet.

Le discours didactique ne semble pas traduire également cette ouverture de l'apprenant dans les contenus de support à l'E/A. Les contenus choisis n'obéissent, de prime abord, à aucun critère pédagogique, ni ne se conforment à une grille de lecture qui s'inscrit dans une continuité et dans une complémentarité avec tous les compartiments du système éducatif.

Les supports retenus semblent s'inscrire plutôt dans une approche instrumentale/fonctionnelle prenant appui sur la langue de spécialité. Ce qui implique que l'apprenant dont le pré requis diffère d'une filière à une autre se trouve confronté à un

## **La pluralité culturelle dans l'espace scolaire au regard des enseignants**

### **Introduction**

---

texte qui relève de la langue de spécialité et pour lequel il a énormément de difficultés pour le comprendre, contrairement à un autre apprenant qui pourrait s'appuyer sur ce qu'il sait déjà ! Finalement, continuer à enseigner avec un même manuel pour toutes les filières de l'enseignement secondaire montre le peu de crédit accordé à l'enseignement culturel/interculturel eu égard aux différences du pré requis dont disposent les apprenants des différentes filières de l'enseignement secondaire.

Pédagogiquement, l'enseignant continue à enseigner avec les mêmes réflexes consistant à se focaliser davantage sur l'aspect morphosyntaxique de la langue et reléguant volontairement ou non le contenu de support à l'E/A. La dimension culturelle pour laquelle l'enseignant algérien, en général, n'a que quelques vagues échos récoltés sporadiquement selon la circonstance, ne dispose pas d'une culture didactique étoffée lui permettant d'exploiter les potentialités culturelles offertes par les manuels scolaires. La didactique des cultures est une nouvelle discipline à laquelle il ne s'est jamais frotté durant son cursus universitaire.

Les rencontres pédagogiques auxquelles il prend part ciblent davantage des objectifs linguistiques sans plus. C'est la raison pour laquelle, d'ailleurs, l'enseignant continue à être évalué beaucoup plus sur ses prestations linguistiques que sur le volet culturel. Ce qui implique qu'il n'est pas tenu par sa hiérarchie d'articuler langue et culture lors des visites inopinées des inspecteurs de FLE. L'évaluation des prestations pédagogiques de l'enseignant demeure focalisée essentiellement sur la maîtrise du code linguistique.

Le programme de l'enseignement secondaire parle d'ouverture de l'apprenant mais ne montre pas à l'enseignant comment concrétiser cette ouverture sur le terrain. Il n'informe pas les enseignants sur les résultats de recherches récentes en éducation, afin de leur permettre de s'en inspirer s'ils le jugent utile. Ses concepteurs ne prévoient pas de références bibliographiques ou autres qui pourraient être utiles à l'enseignant utilisateur

## **La pluralité culturelle dans l'espace scolaire au regard des enseignants**

### **Introduction**

---

du programme. Le guide méthodologique conçu pour lui faciliter la tâche ne fait aucune allusion à cette ouverture de l'apprenant. Il propose, en général, des réponses à titre indicatif aux questionnaires de support à l'E/A, sans les étayer par des commentaires didactiques qui permettent à l'enseignant d'élargir davantage ses connaissances pédagogiques et didactiques à la fois. Le manuel scolaire, quant à lui, cible explicitement des objectifs linguistiques et contraint l'apprenant à puiser les réponses à partir des textes de support, sans pour autant, lui donner la possibilité de s'appuyer sur sa culture personnelle. Le public visé par le manuel scolaire n'est pas souvent appréhendé avec précision conformément à ses caractéristiques cognitives, psychologiques et affectives.

C'est la raison pour laquelle nous retrouvons dans certains manuels des textes mutilés sans titre, sans références bibliographiques, souvent reconduits des manuels antérieurs. Ce qui encourage à dire que les connaissances culturelles de support à l'E/A ne sont pas logiquement articulées et sont souvent juxtaposées et émietées.

Un questionnaire impliquant des enseignants de tous les paliers de l'enseignement du FLE a été élaboré par nos soins se rapportant à leurs représentations de la langue française, selon les générations auxquelles ils appartiennent, selon leur sexe, à la réforme du FLE qui a fait couler beaucoup d'encre depuis son avènement en 2001 et à l'ouverture de l'apprenant sur le monde qui l'entoure par rapport au contexte qui prévaut sur le plan international. Une centaine d'enseignants appartenant à tous les paliers du système éducatif ont été interrogés.

Le questionnaire constitué d'une vingtaine de questions a concerné une cinquantaine d'enseignants du secondaire, vingt cinq professeurs d'enseignement moyen et également le même nombre d'instituteurs pour l'enseignement primaire. Les résultats essentiels de l'étude concernent les points suivants :

1. Les représentations de la langue française par les enseignants eux-mêmes.

## **La pluralité culturelle dans l'espace scolaire au regard des enseignants**

### **Introduction**

---

2. La réforme du FLE dans le système éducatif algérien.
3. La dimension culturelle/interculturelle en tant que moyen permettant à l'apprenant l'accès à une ouverture sur l'altérité et sur le monde qui l'entoure.

Nous devons reconnaître, dès le départ, que les enseignants interrogés n'ont pas tous réussi à répondre avec précision aux items qui leur sont proposés.

Certains d'entre eux donnent des réponses évasives qui ne se rapportent pas aux questions posées. D'autres donnent l'impression qu'ils ne sont pas suffisamment informés sur le plan didactique pour pouvoir y répondre correctement. D'autres, encore, donnent des réponses vagues et évasives en utilisant une langue qui reste à parfaire sur le plan morphosyntaxique.

Ce qui ne permet pas, par conséquent, une lecture analytique de leurs contenus. Ce qui implique également que le dépouillement des réponses recueillies a posé quelques difficultés dans notre grille de lecture et dans notre démarche analytique dans la mesure où les écarts aux items proposés sont considérables chez les enseignants de FLE tous paliers confondus.

Nous avons donc éliminé un certain nombre d'entre eux, eu égard au caractère illisible de leurs contenus. Cependant, nous avons réussi à réunir toutes les réponses explicites recueillies en trois axes essentiels que nous avons cités précédemment.

Voici le contenu du questionnaire constitué d'une vingtaine de questions adressées à une centaine d'enseignants appartenant aux trois paliers du FLE.

Comme nous pouvons le constater, le questionnaire est proposé sous forme de QCM accompagné de commentaires personnels permettant à l'enseignant d'exprimer ses impressions sur tel ou tel item. Les questions balisent le champ d'intervention des enseignants et portent essentiellement sur les représentations de la langue française, sur la

# La pluralité culturelle dans l'espace scolaire au regard des enseignants

## Introduction

---

réforme du FLE et sur l'ouverture de l'apprenant sur l'altérité et sur le monde qui l'entoure.

**Vous enseignez le FLE au primaire... au moyen... au secondaire.....**

**Vous faites partie de la génération avant 1962.... Après 1962....entre1972/1982...**

**Homme...femme...ville...wilaya....**

- 1. Lorsque vous étiez élève dans une classe de FLE, que représentait cette langue pour vous ?** Une langue scolaire ni plus ni moins...une langue fonctionnelle...

Une langue et une culture... une langue avec un passé encombrant... autres....

- 2. En tant qu'enseignant de FLE aujourd'hui, gardez-vous les mêmes images, les mêmes représentations à l'égard de cette langue ?** Oui. Comment.....

.....  
Non. Pourquoi.....

- 3. Selon vous, quelles sont les grandes lignes prioritaires de la réforme à l'endroit du FLE auxquelles le manuel scolaire est censé se conformer ?**

Les finalités du système éducatif... le statut du FLE...le nouveau programme....

Les directives pédagogiques.... Autres.....

- 4. Où réside réellement l'innovation de l'enseignement du FLE au sein de la réforme du système éducatif, selon vous ?** Dans le discours didactique.....

Dans les pratiques de classe..... dans la thématique de support.....

Dans la démarche méthodologique.....Autres.....

- 5. Les instructions officielles parlent souvent d'ouverture de l'apprenant sur l'altérité et sur le monde qui l'entoure. Pensez-vous que cette ouverture est prise en charge sur le terrain ?** Oui.

Comment.....

.....  
Non. Pourquoi.....

Aucune idée.....

**Introduction**

---

**6. Les programmes et les manuels de FLE en usage concrétisent-ils cette ouverture à l'altérité ? Oui.**

Comment.....

.....  
Non. Pourquoi.....

Aucune idée.

**7. Dans le jargon didactique, on parle souvent d'enseignement interculturel. Que signifie pour vous ce concept sur le terrain ?** Un enseignement valorisant la dimension culturelle dans l'E/A.....une articulation langue/culture.....

Un E/A visant une compétence linguistique et culturelle à la fois....

Autres.....Aucune idée.....

**8. Avez-vous bénéficié d'un tel enseignement durant votre cursus universitaire ou pendant votre métier d'enseignant ?** Oui... Non.... Aucune idée.....

**9. Avez-vous pris part à des journées pédagogiques, à des rencontres, à des séminaires où il a été question essentiellement de ce concept ?**

Oui...Combien de fois dans votre carrière....

Non....

**10. Pensez-vous qu'on peut enseigner une langue séparément de sa culture ?**

Oui...une langue utilitaire...une articulation langue/culture séparée.....

Aucune idée.....

Non...la langue et la culture sont deux entités inséparables.....

Aucune idée.....

**11. Les potentialités culturelles offertes par les manuels en usage sont-elles exploitées dans les pratiques de classe ?**

Oui... Comment.....

.....  
Non... Pourquoi.....

**Introduction**

---

Aucune idée...

**12. Le questionnaire d'appui à "la compréhension de l'écrit" sollicite-t-il une compétence linguistique explicite de l'apprenant et relègue-t-il au second plan la compétence culturelle ?**

Oui...L'objectif linguistique est explicite et l'objectif culturel est absent.....

Non...L'objectif culturel est ciblé....

Aucune idée....

**13. Une comparaison entre les manuels antérieurs à la réforme et les manuels en usage traduit-elle cette ouverture de l'apprenant sur l'altérité ?**

Oui...Comment.....  
.....

Non...Pourquoi.....

Aucune idée.....

**14. Quels sont, selon vous, les thèmes abordés et les thèmes absents dans le manuel de FLE de l'enseignement secondaire ?**

Des thèmes d'actualité tels.....  
.....

Des thèmes classiques reconduits tels.....

Des thèmes absents tels.....

**15. Les connaissances culturelles sont-elles logiquement articulées et connectées entre elles ou sont-elles simplement juxtaposées et émietées ?**

Elles sont logiquement articulées... Elles sont juxtaposées et émietées.....

Aucune idée.....

**16. Les faits culturels de support s'inscrivent-ils dans la continuité ?**

Oui...Ils s'inscrivent dans la continuité avec le primaire et le moyen.

Non... Ils sont disparates ....

Aucune idée.....

**17. Les références du patrimoine culturel national sont-elles présentes dans les manuels de FLE ?** Oui... Telles.....  
Non... Aucune idée.....

**18. Les auteurs de programmes prévoient-ils des références bibliographiques ou autres qui pourraient être utiles à l'enseignant utilisateur de ces programmes ?**  
Oui... Comment.....  
Non... Aucune idée....

**19. Les programmes informent-ils les enseignants sur les résultats de recherches récentes en éducation, afin de leur permettre de s'en inspirer s'ils le jugent utile ?**  
Oui... Comment.....  
.....  
Non...Aucune idée....

**20. Le public visé par le programme est-il appréhendé avec précision conformément à ses caractéristiques cognitives, psychologiques et affectives ?**  
Oui... Comment.....  
.....  
Non...Aucune idée...

**1. Les représentations des enseignants à l'égard de la langue française :**

Manifestement, les images mentales que les enseignants ont sur la langue qu'ils enseignent varient sensiblement d'une génération à une autre. Les enseignants nés avant l'indépendance considèrent que langue et culture sont indissociables.

Pour eux, la langue française n'est pas seulement un outil linguistique qu'on apprend pour communiquer ou pour accéder à la science et à la technologie, mais également un moyen d'accès à une culture, à la connaissance des autres. Indépendamment du sexe auquel ils appartiennent, les enseignants homme ou femme donnent des représentations similaires. C'est sans doute la même image qu'ils gardent quand ils étaient élèves dans les années

## **La pluralité culturelle dans l'espace scolaire au regard des enseignants**

### **Introduction**

---

soixante et soixante dix où le français était la langue d'enseignement, même si l'école algérienne progressait dans l'instauration de l'arabisation dans l'espace scolaire.

Il est important de souligner que les représentations faites par l'ensemble des enseignants n'ont pas mêlé le passé encombrant de la langue dans l'histoire des deux pays. Les réponses parlent d'une langue dissociée de son contexte colonial. De prime abord, le discours officiel des deux pays par rapport à la question coloniale n'a pas influé sur les représentations de cette catégorie d'enseignants. La langue française qu'ils ont apprise est aussi un véhicule culturel d'une façon d'agir et d'une façon de penser ce monde.

Les enseignants qui font partie de la génération postindépendance, située entre 1962 et 1972 ont une autre perception de la langue qu'ils ont apprise. Tout en gardant l'image d'une langue véhiculant une culture, certains d'entre eux, pour ne pas dire la moitié, la considèrent comme une langue apprise dans l'espace scolaire ni plus ni moins.

Leurs perceptions divergent entre une langue donnant naissance à des réflexes culturels et une langue utilitaire apprise à l'école permettant le frottement à la science et à la technologie. Leurs représentations montrent l'apprentissage d'une langue séparée de sa substance culturelle, une sorte de coquille vide. Ce qui signifie implicitement que de telles perceptions s'arrêtent indubitablement au niveau morphosyntaxique et ne permettent pas des échanges interculturels. Dans cette perspective, l'enseignant demeure un consommateur plutôt scolaire que social. Son frottement à la langue qu'il enseigne ne fait pas de lui un usager social apte à faire face à des situations relevant de l'authenticité communicative.

Ce qui implique que pour ce type d'enseignant, la langue reste confinée dans l'espace scolaire et ne peut faire l'objet de transfert dans le corps social. L'ouverture à l'altérité est, dès le départ, empêchée de se mettre en œuvre puisque l'enseignant n'éprouve pas le

## **La pluralité culturelle dans l'espace scolaire au regard des enseignants**

### **Introduction**

---

besoin de s'inscrire dans une perspective interculturelle tant les représentations ne favorisent pas une telle optique. Cependant, force est de constater que les représentations à l'égard de la langue que les enseignants avaient quand ils étaient élèves sont stables et ne semblent pas connaître une modification perceptuelle.

Ceux qui perçoivent la langue comme un outil linguistique et un véhicule culturel à la fois, persévèrent dans leur perception et leurs représentations semblent résister à l'évolution du temps et au contexte dans lequel s'insère l'E/A. Ceux pour lesquels la langue est beaucoup plus une langue scolaire, ni plus ni moins, semblent demeurer fidèles à leur perception antérieure et ne paraissent pas influencés par les nouvelles orientations de l'E/A du FLE dans l'espace scolaire.

Pour la génération d'enseignants née avant l'indépendance, nous remarquons que les représentations ne sont pas stables et semblent varier d'un enseignant à un autre. Une bonne partie d'enseignants n'a pas la même perception de la langue qu'ils enseignent aujourd'hui. Leurs représentations à l'égard du français, semble-t-il, ont subi des modifications, suite au contexte, aux nouvelles orientations que l'E/A fait l'objet depuis longtemps. L'autre partie d'enseignants interrogés semblent garder les mêmes perceptions de la langue, à savoir une langue et une culture à la fois.

Ce qui encourage à dire, par conséquent, que pour certains d'entre eux, les représentations, une fois installées, sont solidement ancrées dans leurs schèmes et difficiles à les modifier, quelles que soient les évolutions que la langue subit en cours de route. Ce qui implique que l'enseignant qui s'accroche à de telles représentations se projette, à son corps défendant, dans l'E/A sans tenir compte du contexte qui impose une nouvelle vision du monde et d'autres représentations.

## La pluralité culturelle dans l'espace scolaire au regard des enseignants

### Introduction

---

Les réponses choisies	Enseignants nés avant 62	Enseignants nés après 62	Enseignant 1972/1982	En %
1. Une langue scolaire	2	6	9	17%
2. Une langue fonctionnelle	4	3	/	7%
3. Une langue et une culture	10	10	15	35%
4. Un passé encombrant	1	/	/	1%
5. Autres	/	/	/	0%
6. Oui, la même image	8	10	14	32%
7. Non, c'est différent	9	7	11	27%

Comme nous pouvons manifestement le remarquer, le plus grand nombre de réponses recueillies considère que langue et culture sont deux entités indissociables et, par conséquent, enseignables dans un même objet d'apprentissage et dans toutes les rubriques que peut comporter un projet pédagogique.

La majorité relative des enseignants pense que la langue en tant qu'outil de communication d'une communauté est aussi un véhicule culturel de cette communauté. Ils estiment qu'en enseignant une langue, on enseigne implicitement une culture. Cependant, force est de constater que sur le terrain, les potentialités culturelles présentes peinent à être prises en charge dans le discours pédagogique des enseignants.

Ce décalage entre le dire et le faire ne trouve pas une explication dans le comportement pédagogique de l'enseignant, en général.

De prime abord, les représentations des enseignants à l'égard de la langue qu'ils enseignent se situent entre la stabilité et l'immuabilité.

Un nombre élevé d'entre eux (32%) affirment garder les mêmes perceptions de la langue indépendamment du contexte linguistique dans lequel s'insère l'E/A.

En revanche, un nombre relativement important estime que les représentations qu'ils ont sur la langue sont sujettes à des fluctuations que subit le FLE dans le discours éducatif et sur la scène mondiale.

#### **1. La réforme du FLE au regard des enseignants interrogés**

Il y a lieu de souligner, dès le départ, que le regard que posent les enseignants de FLE des différentes générations sur la réforme de cette langue dans l'E/A sur la base du questionnaire rédigé par nos soins afin de délimiter les contours de leur champ de vision concerne les finalités du système éducatif, le statut du FLE, le nouveau programme de la réforme, les directives pédagogiques, les pratiques de classe, la thématique de support à l'E/A et la démarche méthodologique.

Force est de constater, encore une fois, que certains enseignants n'ont pas réussi à proposer des réponses appropriées au travail demandé. Nous constatons, à notre corps défendant, que certaines réponses semblent s'écarter du questionnaire qui leur est proposé. D'autres réponses sont totalement omises et compliquent davantage notre grille de lecture analytique. D'autres, encore, posent le problème de leur cohérence avec l'ensemble des items constituant le questionnaire. Ce qui signifie, en d'autres termes, qu'elles se contredisent et rendent difficile la lecture analytique.

Nous remarquons également que les réponses proposées varient sensiblement d'un enseignant à un autre, en dépit de leur appartenance au même sexe, à la même génération et évoluant dans le même contexte dans lequel s'insèrent les finalités du système éducatif, le statut du FLE, le nouveau programme...etc.

## La pluralité culturelle dans l'espace scolaire au regard des enseignants

### Introduction

---

Pour la génération d'enseignants nés avant l'indépendance, ayant assisté à toutes les réformes du FLE, d'abord en qualité d'élève et plus tard en tant qu'instituteur, professeur d'enseignement fondamental et moyen ou professeur d'enseignement secondaire, la réforme de cette discipline est observable dans le nouveau programme.

Ce nouveau document officiel constitue, à leurs yeux, l'accès à la réforme du FLE sur le terrain dans la mesure où les programmes antérieurs ont échoué dans la réalisation des objectifs pédagogiques escomptés.

En effet, le nouveau programme du FLE dans tous les paliers du système éducatif "a pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi. Pour réaliser cette intention, leur conception a été guidée par la volonté de permettre aux enseignants de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage" (Programme de 3<sup>ème</sup>as, avril 2006, p.28).

Ce qui implique que le rôle magistral que détenait l'enseignant traditionnellement dans l'espace scolaire en général, s'efface, aujourd'hui au profit de l'apprenant qui devient un partenaire actif dans le processus de sa formation. Les enseignants interrogés estiment que le nouveau programme est la voie d'accès la plus importante, à leurs yeux, pour concrétiser la réforme de cette discipline sur le terrain.

L'autre partie de cette même composante d'enseignants estime que la nouvelle démarche méthodologique est aussi un adjuvant de taille dans cette réforme du FLE. Aux yeux de ces enseignants, l'approche communicative qui a séduit à ses débuts n'a pas réussi à atteindre l'authenticité communicative. L'apprenant est resté confiné dans l'espace scolaire et incapable de transférer ses acquis dans le corps social tant les situations de communication étaient souvent simulées et ne répondaient pas à ses besoins langagiers réels.

## **La pluralité culturelle dans l'espace scolaire au regard des enseignants**

### **Introduction**

---

Ce qui implique que l'aspect méthodologique, loin d'assumer toutes les carences de l'E/A du FLE, avait une part de responsabilité dans ce déclin grandissant de la langue française. L'option pour une nouvelle méthodologie qui consiste à passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage marque une rupture certaine avec les pratiques méthodologiques antérieures, du moins ce que prévoit la réforme.

En effet, l'approche par compétences est venue remettre en question explicitement l'échec des méthodologies antérieures et se propose de remédier aux insuffisances de l'apprenant l'incitant à se prendre personnellement en charge dans son propre apprentissage. Ce qui lui permet manifestement d'atteindre une certaine autonomie et un réinvestissement de ses acquis dans des espaces extrascolaires.

Cependant, il faut tout de même rappeler que certains enseignants continuent à user des mêmes réflexes en adoptant une attitude magistrale et ne s'effacent que difficilement au profit de leurs élèves. Les pratiques de classe continuent à résister à la réforme et ne semblent pas s'inscrire dans l'inédit.

Au regard de cette génération d'enseignants née dans les années cinquante, les finalités du système éducatif ainsi que la thématique de support à l'E/A du FLE sont subordonnées au programme et à la démarche méthodologique.

A première vue, les autres items tels le statut du FLE, les directives pédagogiques, les pratiques de classe n'ont pas fait l'objet d'une considération particulière.

Pour la génération postindépendance, c'est le nouveau programme qui illustre la réforme du FLE appuyé par de nouvelles finalités du FLE dans lesquelles s'inscrit l'E/A et une nouvelle méthodologie susceptible de faire de l'apprenant un usager social de la langue qu'il apprend à l'école. Les autres items ont relativement moins d'impact sur la réforme même si les pratiques de classe peuvent jouer un rôle important dans une perspective réformatrice.

## La pluralité culturelle dans l'espace scolaire au regard des enseignants

### Introduction

---

La génération des années soixante dix et quatre vingt estime que ce sont les pratiques de classe qui traduisent la réforme du FLE. Cet item semble prédominer dans leur perception de la réforme du FLE. Ces enseignants qui semblent donner la primauté à l'interaction pédagogique que partagent les apprenants entre eux sous l'œil vigilant du maître, voient que la réforme du FLE se situe à ce niveau et pas à un autre.

A leurs yeux, les finalités dans lesquelles s'inscrit le FLE, son statut ainsi que l'approche méthodologique de support à l'E/A sont aussi importants dans cette réforme. En revanche, le nouveau programme ne semble pas constituer un critère déterminant dans la concrétisation de la réforme. Ce qui signifie que cette frange d'enseignants s'inscrivent plutôt dans une perspective pragmatique et se démarquent des perceptions de leurs aînés qui placent le programme comme une sorte de pièce maîtresse de la réforme.

Par conséquent, nous remarquons que l'ensemble des enseignants interrogés sur les items cités, indépendamment de leur sexe, de leur âge, de leur expérience professionnelle et du lieu d'exercice perçoivent différemment la réforme et hiérarchisent les items selon leurs mécanismes perceptuels.

Nous constatons que les critères de définition de la réforme varient d'une génération à une autre, chevauchant parfois ou s'excluant mutuellement.

Les réponses choisies	Enseignant avant 62	Enseignant après 62	Enseignant 72/82	En %
1. Les finalités éducatives	5	7	11	23%
2. Le statut du FLE	3	2	10	15%
3. Le nouveau programme	7	10	4	21%
4. Directives pédagogiques	3	4	10	17%
5. Le discours didactique	3	3	/	6%
6. Les pratiques de classe	3	5	13	21%

## La pluralité culturelle dans l'espace scolaire au regard des enseignants

### Introduction

---

7. La thématique de support	3	4	9	16%
8. La méthodologie	7	8	11	26%
9. Autres	3	3	2	8%

Ce tableau, comme on peut le constater, expose clairement dans quel compartiment se situe la réforme au regard de ces enseignants appartenant à différentes générations et tous exerçant dans un établissement à caractère éducatif.

Pour la génération d'avant l'indépendance, la réforme est observable dans le nouveau programme et dans l'approche méthodologique du FLE en classe de langue. Pour celle des années soixante, en plus du programme et de la démarche méthodologique, les nouvelles finalités éducatives dans lesquelles s'inscrit l'E/A montrent également la rupture avec le regard monolithique du passé.

Soulignons que les deux générations se rejoignent relativement dans leur conception de la réforme en reléguant au second plan le statut du FLE, le discours didactique et les directives pédagogiques.

Pour les enseignants des années soixante dix et quatre vingt, la réforme est beaucoup plus perceptible dans les pratiques de classe, dans les finalités éducatives et dans le traitement méthodologique de l'E/A.

### **2. La dimension culturelle/interculturelle en tant que moyen permettant à l'apprenant l'accès à une ouverture sur l'altérité et sur le monde qui l'entoure**

Aujourd'hui, l'enseignement culturel n'est plus cet intrus dans l'espace scolaire. Tout le monde s'accorde à dire que l'enseignement d'une langue est intimement lié à une culture. Autrement dit, à la fin de son cursus, l'élève n'aura pas seulement appris une langue étrangère mais aura enrichi simultanément sa culture prime par le frottement à une autre.

## **La pluralité culturelle dans l'espace scolaire au regard des enseignants**

### **Introduction**

---

Ce qui lui permet de consolider davantage son appartenance culturelle et de s'ouvrir à l'altérité en tant que membre d'une communauté culturelle ayant un ensemble de traits la caractérisant particulièrement.

Cependant, nous devons reconnaître que l'articulation de la langue avec la culture en milieu scolaire n'est pas chose aisée et le terrain reste parsemé d'embûches en dépit des efforts colossaux déployés dans ce sens par la didactique des cultures.

La dimension culturelle continue à servir de simple support à l'enseignement linguistique et ne fait pas l'objet de prise en charge explicite dans le discours didactique. La priorité est toujours accordée à la langue en tant qu'outil de communication permettant l'accès à la documentation et à la technologie.

Le volet culturel est discrètement mis à l'écart et son contenu passe inaperçu même si la compréhension du document de support nécessite une prise en charge. C'est pourquoi, en dépit d'une maîtrise relative de la langue, l'aboutissement au sens est parfois problématique parce que les normes linguistiques ne sont pas des coquilles vides et comportent une substance culturelle qui participe au sens.

A notre connaissance, aucun manuel n'a réussi à répertorier les faits culturels accompagnant l'apprentissage linguistique dans une page à part permettant à l'enseignant de s'y conformer lorsque la compréhension impose d'aller au-delà des normes linguistiques.

Les auteurs des programmes ne présentent pas dans des glossaires les concepts didactiques liés aux faits culturels. Nous devons reconnaître que sur ce plan les efforts de la réforme ne sont pas suffisamment visibles dans la conception du nouveau programme de FLE et dans celle des manuels scolaires.

## **La pluralité culturelle dans l'espace scolaire au regard des enseignants**

### **Introduction**

---

Les obstacles liés à la dimension culturelle dans la lecture d'un document de support à l'E/A n'ont pas fait l'objet d'une réorientation du regard de l'enseignant ou de l'apprenant vers ce compartiment. Les potentialités culturelles offertes par les manuels qui s'inscrivent dans une perspective de réforme sont timidement exploitées ou passent inaperçues eu égard aux efforts pédagogiques continuellement focalisés sur l'entité linguistique, faisant de la maîtrise des normes morphosyntaxiques par l'apprenant, le seul critère dans toutes les démarches évaluatives de ses nouvelles acquisitions.

Un apprenant qui maîtrise le perfectionnement linguistique reste l'objectif essentiel attendu de l'E/A. Nous n'avons qu'à consulter les épreuves du FLE dans les examens du brevet de l'enseignement moyen ou celles du baccalauréat pour nous rendre compte que la maîtrise de la langue est le seul critère d'évaluation des prestations de l'élève.

L'ouverture à l'altérité dans une perspective interculturelle permet de prévenir les malentendus dans les rapports intercommunautaires et de créer des relations d'amitié et de fraternité entre les peuples de cultures différentes. Pour ce faire, seule une prise en charge réelle du fait culturel dans les classes de langue, est à même de garantir cet élargissement des horizons culturels de l'apprenant dont parle le discours officiel de la réforme du FLE. Force est de constater que cette ouverture de l'apprenant sur l'altérité et sur le monde qui l'entoure est perçue différemment par les enseignants des différentes générations et des différents paliers du système éducatif algérien.

Tous les enseignants interrogés, indépendamment de la génération à laquelle ils appartiennent, reconnaissent que l'ouverture de l'apprenant sur le monde qui l'entoure dont parlent les instructions officielles peine à se concrétiser sur le terrain, même si certains d'entre eux remarquent que l'apprenant est relativement ouvert aujourd'hui au monde extérieur eu égard au contexte qui prévaut sur le plan international notamment aux

## **La pluralité culturelle dans l'espace scolaire au regard des enseignants**

### **Introduction**

---

yeux de la génération des années soixante. Celle des années soixante dix et quatre vingt rejoint le même constat de la génération d'avant l'indépendance.

Les enseignants interrogés disent que les nouveaux programmes ne concrétisent pas l'ouverture de l'apprenant dans la classe de langue dans la mesure où ils continuent à enseigner avec les mêmes réflexes et à voir avec les mêmes représentations qu'ils ont de la langue qu'ils enseignent à leurs élèves. Et l'apprenant continue à apprendre, comme par le passé, et les mêmes insuffisances sont constatées dans ses stratégies d'apprentissage et sa manière de se comporter à l'égard du FLE.

Parlant du nouveau programme et du manuel de la réforme, les passeurs du savoir estiment que l'ouverture de l'apprenant à laquelle aspire, en théorie, le discours officiel n'est pas concrétisée sur le terrain. Le manuel de support à l'E/A du FLE ne semble pas s'ouvrir davantage à la dimension culturelle et aux échanges interculturels et par voie de conséquence ne traduit pas le programme qui insiste davantage sur la langue en tant que moyen de communication sociale et de culture.

Les auteurs des manuels continuent à concevoir des objets d'étude en s'inspirant des manuels antérieurs. Certains textes sont d'ailleurs reconduits d'ouvrages antérieurs à la réforme. Ce qui implique que ce sont les mêmes réflexes qui président à la conception des manuels de la réforme qui sont censés s'inscrire dans l'inédit pour concrétiser de nouvelles finalités éducatives et atteindre d'autres objectifs pédagogiques.

Soulignons, cependant qu'une bonne partie des enseignants interrogés répondent, à ce sujet, qu'ils n'ont aucune idée sur la concrétisation de l'ouverture de l'apprenant sur le terrain. Quant à l'enseignement culturel/interculturel, toutes les réponses montrent que le concept ne semble pas poser de problème. Tout le monde s'accorde à dire qu'un tel enseignement vise une compétence linguistique et une compétence culturelle à la fois.

## **La pluralité culturelle dans l'espace scolaire au regard des enseignants**

### **Introduction**

---

Ce qui encourage à dire que la majorité de ces enseignants, en choisissant la même réponse parmi tant d'autres dispose relativement d'une culture didactique. Ceux qui semblent ignorer le concept sont vraiment minoritaires. Tout le monde reconnaît également que la langue et la culture sont deux entités indissociables et leur articulation dans l'objet d'étude de support est inévitable si nous voulons nous intéresser davantage au sens complet et non partiel des documents de support à l'E/A.

A la question "Avez-vous bénéficié d'un tel enseignement durant votre cursus universitaire ou durant votre formation d'enseignant?" Les réponses sont plutôt équilibrées entre celles qui reconnaissent avoir bénéficié de ce type d'enseignement et celles qui ignorent complètement cet enseignement combinant le linguistique et le culturel. Manifestement, le frottement à ce type d'enseignement ne semble pas faire l'unanimité et pose le problème de sa perception même par ces mêmes enseignants ayant évolué dans un même système éducatif. Il n'en demeure pas moins que les réponses recueillies indiquent des perceptions différentes de ce type d'enseignement dans notre système éducatif.

A la question si "les potentialités culturelles offertes par les manuels scolaires en usage sont exploitées dans les pratiques de classe", les avis sont partagés et varient d'une génération d'enseignants à une autre.

Pour celle qui a vu le jour avant l'indépendance du pays, les faits culturels sont exploités dans les pratiques de classe et aident l'apprenant à élargir ses horizons et à s'ouvrir davantage sur le monde qui l'entoure.

Les enseignants interrogés ne sont pas suffisamment explicites, quant à la démarche méthodologique d'exploitation de ces faits culturels dans la classe de langue. Leur réponse à la question n'est pas accompagnée d'une proposition méthodologique pertinente. Pour la génération des années soixante, les faits culturels dans les manuels scolaires ne sont pas exploités et passent souvent inaperçus dans l'E/A.

## **La pluralité culturelle dans l'espace scolaire au regard des enseignants**

### **Introduction**

---

Les enseignants soumis au questionnaire estiment que la dimension culturelle n'est pas appréciée à sa juste valeur en milieu scolaire parce qu'ils ne sont pas suffisamment outillés et formés pour une telle tâche pédagogique.

C'est la raison pour laquelle, tous leurs efforts se trouvent focalisés sur l'entité linguistique. La question culturelle est généralement exclue du débat pédagogique.

L'apprenant continue à être évalué sur la base de ses performances morphosyntaxiques. Les connaissances culturelles, quant à elles, n'obéissent pas à une démarche évaluative de la part des enseignants. La génération d'enseignants des années soixante dix et début quatre vingt estime, à des degrés moindres, que le volet culturel n'est pas pris sérieusement en compte dans l'E/A et dans le débat pédagogique. Les potentialités culturelles offertes par les manuels en usage tombent, souvent, en friche et ne s'exploitent que sporadiquement.

Pour le questionnaire d'appui à l'E/A, toutes les générations d'enseignants reconnaissent unanimement qu'il vise explicitement des objectifs linguistiques et relègue au second plan le contenu culturel. La rédaction des questions, pour la plupart fermées oblige, sans échappatoire possible, l'apprenant à puiser les réponses à partir du texte, sans lui donner la possibilité de s'en distancier.

Ce qui implique que le champ d'expression de l'apprenant est beaucoup plus dirigé que spontané, l'enfermant dans un espace jalonné, au préalable, par les auteurs du manuel. Ce qui encourage à dire, par conséquent, que l'ouverture de l'apprenant dont fait écho le discours officiel ne transparait pas dans le champ perceptuel des enseignants interrogés.

A la question si "une comparaison entre manuels en usage et manuels antérieurs traduit cette ouverture de l'apprenant sur l'altérité", les réponses recueillies oscillent entre l'affirmation et l'ignorance totale de cette confrontation des manuels. Les réponses affirmatives admettent que les nouveaux manuels s'inscrivent dans une perspective de

## **La pluralité culturelle dans l'espace scolaire au regard des enseignants**

### **Introduction**

---

réforme et permettent à l'apprenant de s'ouvrir davantage sur le monde dans lequel il évolue dans un contexte caractérisé par la globalisation et la mondialisation.

Ces enseignants estiment que la comparaison entre ce que l'élève apprenait et ce qu'il apprend aujourd'hui illustre bel et bien cette ouverture sur l'altérité, sans pour autant, étayer leur réponse par une confrontation des contenus.

Les enseignants qui ont répondu en cochant la case "aucune idée" et ils sont nombreux, montrent leur indifférence à l'égard des contenus des manuels de support à l'E/A et donnent l'impression qu'ils continuent à enseigner avec de vieux réflexes et ne disposent pas de culture didactique.

Les réponses négatives sont peu nombreuses et se rapportent à un nombre infime d'enseignants qui admettent, sans pour autant justifier leur réponse, que les nouveaux manuels favorisent l'ouverture de l'apprenant sur le monde. Ils ne montrent pas comment ces nouveaux manuels se distinguent des manuels antérieurs et à quel niveau se fait cette distinction. En ce qui concerne la sélection, la progression et la présentation des faits culturels servant de support à l'E/A dans les manuels de FLE, les réponses sont plutôt négatives. L'ensemble des enseignants interrogés disent que les connaissances culturelles présentes, notamment, dans les textes de lecture sont émietées et disjointes. Elles ne semblent pas s'inscrire ni dans la complémentarité avec celles que les élèves sont censés avoir en possession dans les années précédentes, ni dans la continuité avec les connaissances ultérieures. Elles ne semblent pas obéir à des critères pédagogiques clairement définis permettant de comprendre leur présence à tel ou tel palier ou à tel ou tel niveau de l'E/A, tant leur sélection est reconduite d'un palier à un autre et d'un niveau à un autre, sans pour autant, identifier leur articulation avec la langue d'apprentissage.

Certains textes et certains poèmes ont fait effectivement l'objet de reconduction dans tous les compartiments du système éducatif et on les rencontre dans les manuels de l'école primaire, dans ceux de l'enseignement moyen et du secondaire. Ce qui implique que

## **La pluralité culturelle dans l'espace scolaire au regard des enseignants**

### **Introduction**

---

l'articulation des faits culturels avec l'apprentissage linguistique est problématique et ne paraît pas obéir à une réponse à une analyse des besoins langagiers et culturels des élèves depuis l'école primaire jusqu'au lycée.

Les enseignants interrogés constatent que le morcellement et l'émiettement des faits culturels transparaissent dans l'absence de critères pédagogiques tels le choix des textes, de leurs domaines d'expérience, de leurs sources, de leur typologie, de leurs thèmes, de leurs auteurs et de leurs nationalités...Ce qui encourage à dire, manifestement, qu'une grille de lecture des faits culturels retenus sur la base d'une analyse des besoins langagiers et intellectuels des apprenants conformément à leur âge, à leur centre d'intérêt et à leur préoccupation réelle s'avère difficile à concevoir.

Ce tableau expose clairement l'ensemble des réponses choisies par tous les enseignants qui ont accepté d'être interrogés sur cette ouverture dont parle la réforme du système éducatif d'une manière générale. Il est pertinent de remarquer que l'ensemble des enseignants (86%) reconnaît que l'enseignement culturel s'appuie sur une compétence linguistique et culturelle à la fois et que les deux entités sont indissociables dans l'E/A. Les enseignants reconnaissent également que l'ouverture de l'apprenant n'est pas observable sur le terrain.

## La pluralité culturelle dans l'espace scolaire au regard des enseignants

### Introduction

Les réponses choisies	Enseignants nés avant 62	Enseignants nés après 62	Enseign. 72/82	En%
1. L'ouverture est réelle	8	9	12	29%
2. L'ouverture est absente	13	10	14	37%
3. Programmes/manuels, oui	8	2	6	16%
Non	10	9	14	33%
Aucune idée	3	8	4	15%
5. Enseignement culturel	40	22	24	86%
6. Nous avons bénéficié, oui	7	11	11	29%
7. Nous n'avons pas bénéficié	10	9	12	31%
8. Journée pédagogique, oui	11	16	12	39%
9. Journée pédagogique, non	8	10	15	33%
10. Culture/langue articulées	17	9	14	40%
11. Culture/langue séparées	2	12	9	23%
12. Les faits culturels, oui	11	6	9	26%
13. Les faits culturels, non	7	12	13	32%
14. Le questionnaire, oui	13	13	15	41%
15. Le questionnaire, non	4	4	6	14%
16. Comparaison manuels actuels/antérieurs Oui	10	4	7	21%
Non	3	4	3	10%
Aucune idée	5	9	8	22%
17. Fait culturel articulé oui	3	6	5	14%
Emiettés/Disparates	12	17	16	44%
18. Le public visé/objectifs	10	15	15	40%

#### Conclusion

Nous devons reconnaître que nous avons rencontré énormément de difficultés dans la lecture analytique du questionnaire remis aux enseignants de différents paliers et de différentes générations parce que les réponses recueillies présentaient des lacunes tant sur la forme que sur le fond. Les enseignants interrogés donnaient des réponses parfois illisibles et posent problème dans une lecture analytique.

Nous avons choisi une centaine d'enseignants exerçant dans les trois paliers du système éducatif appartenant à trois générations différentes. Une cinquantaine d'entre eux sont des professeurs d'enseignement secondaire. L'autre moitié se divise en deux parties égales comptant le même nombre de professeurs d'enseignement moyen et d'instituteurs de l'enseignement primaire.

Nous les avons interrogés sur leurs représentations de la langue qu'ils enseignent, sur la réforme du FLE et sur l'ouverture de l'apprenant sur l'altérité et sur le monde qui l'entoure par le biais d'un enseignement articulant une langue et une culture à la fois. Nous devons admettre que le dépouillement des réponses a posé problème dans l'interprétation de leurs visions tant les réponses n'obéissaient pas à une cohérence dans la structuration des idées.

Nous avons constaté des réponses qui s'excluent, des réponses qui se neutralisent et des réponses qui se contredisent. Ce qui implique que la lecture analytique de leur contenu n'est pas aisée. Manifestement, les représentations des enseignants interrogés relatives à la langue qu'ils enseignent varient d'une génération à une autre mais se rejoignent relativement en gardant la langue dans un espace scolaire éloignée du contexte colonial.

Les enseignants reconnaissent que les représentations relatives à la langue ne sont pas toujours stables et subissent des modifications influencées, indubitablement, par le contexte qui prévaut sur le plan international.

## **La pluralité culturelle dans l'espace scolaire au regard des enseignants**

### **Introduction**

---

Au regard de ces enseignants, la réforme du FLE est beaucoup plus perçue dans le nouveau programme, dans la nouvelle méthodologie et dans les pratiques de classe qu'ailleurs. Les enseignants prennent conscience que la réforme en cours qui ne semble pas s'inscrire dans l'inédit a le mérite de marquer une rupture avec l'apprentissage classique du FLE.

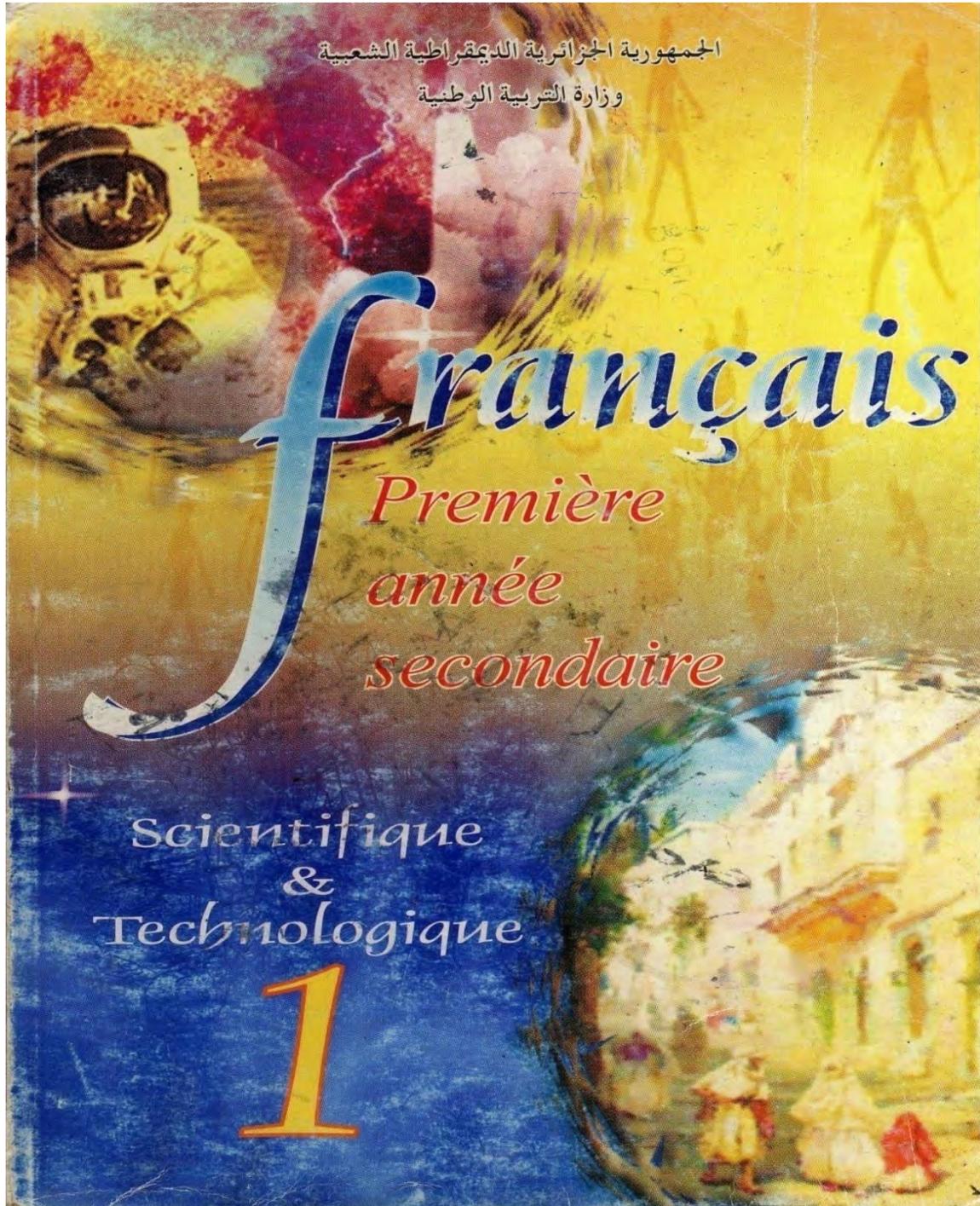
Une nouvelle vision du monde commence à se substituer au regard monolithique d'antan, à travers un nouveau discours et de nouvelles pratiques de classe.

En ce qui concerne l'ouverture de l'apprenant sur l'altérité et sur le monde qui l'entoure, tout le monde reconnaît que le discours officiel réformateur ne trouve pas d'écho réel sur le terrain. Les enseignants continuent à enseigner avec les mêmes réflexes et les mêmes représentations qu'ils ont sur la langue et les élèves adoptent les mêmes stratégies d'apprentissage en focalisant leurs efforts sur la langue.

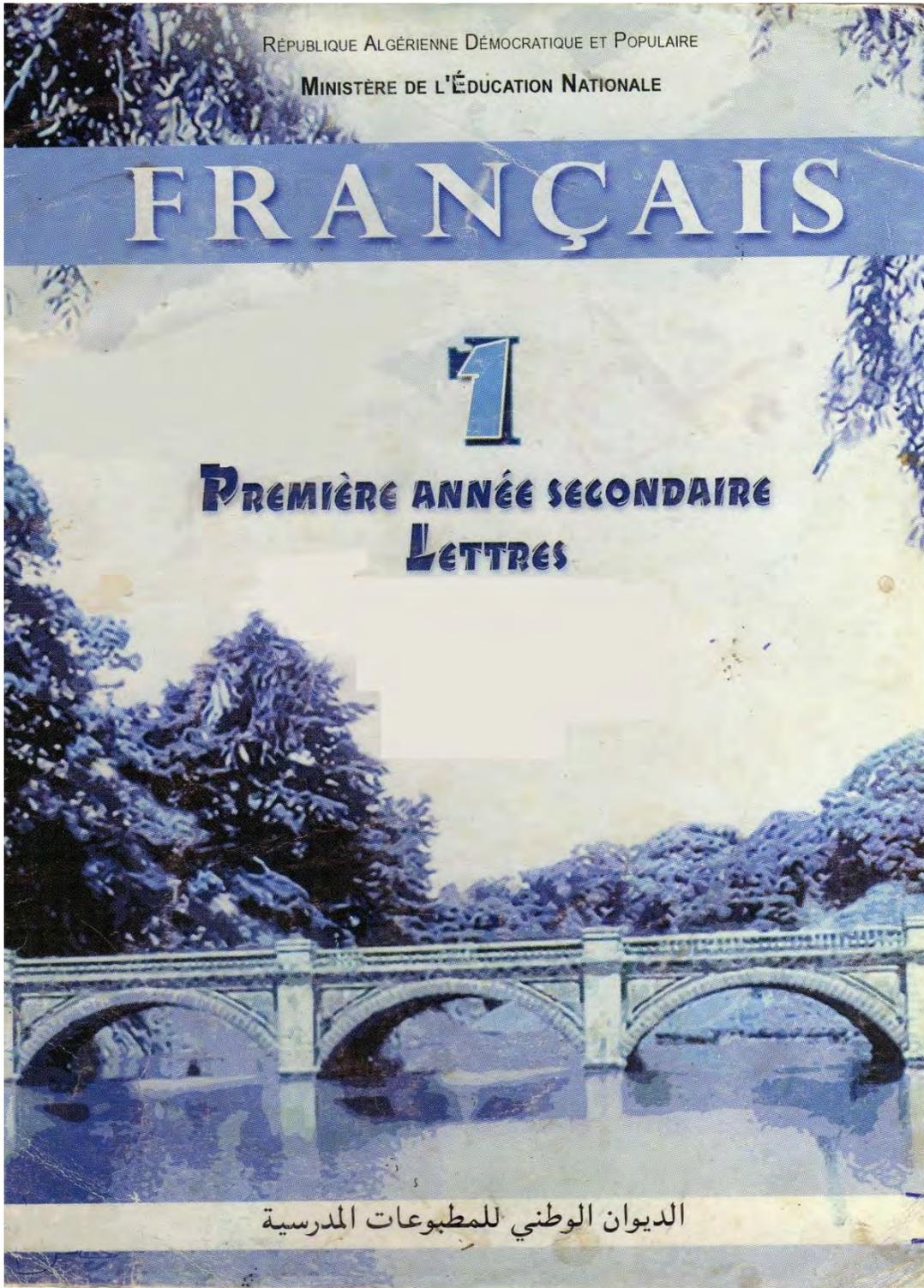
Les manuels scolaires de la réforme ne semblent pas se conformer au discours réformateur et ne s'inscrivent pas dans l'inédit en reconduisant des textes des manuels antérieurs. Les potentialités culturelles offertes par les manuels scolaires continuent également à passer inaperçues.

L'articulation langue/culture n'est pas présente explicitement dans les instructions officielles et dans le questionnaire d'appui aux textes. Celui-ci cible davantage une compétence linguistique plutôt qu'une compétence de communication sociale.

Dans cette optique, l'apprenant continue à être considéré comme un consommateur scolaire. L'apprentissage linguistique est difficilement transférable dans l'espace extrascolaire.



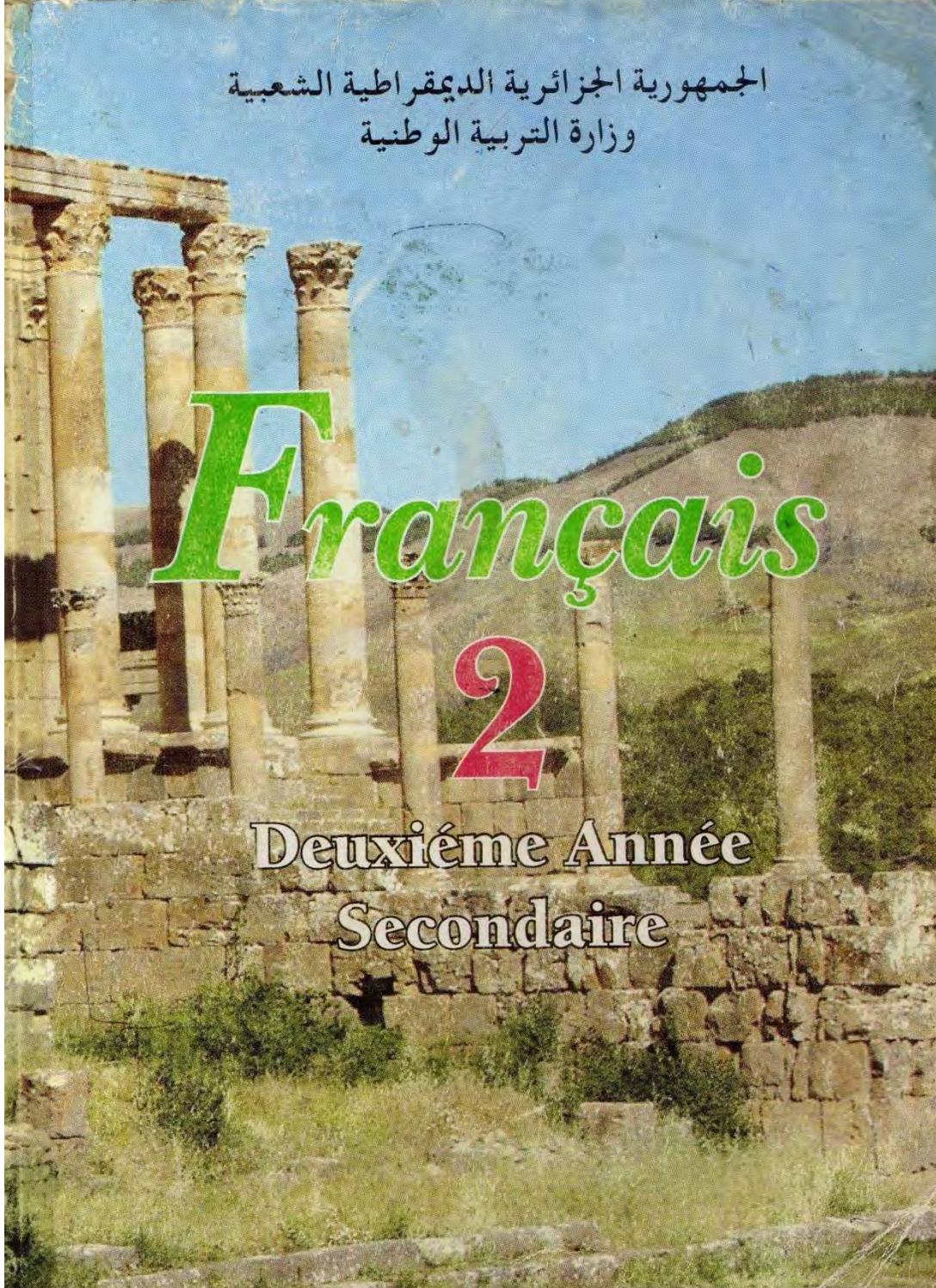
Manuel de 1<sup>ère</sup>as, édition 2005/2006, en usage.



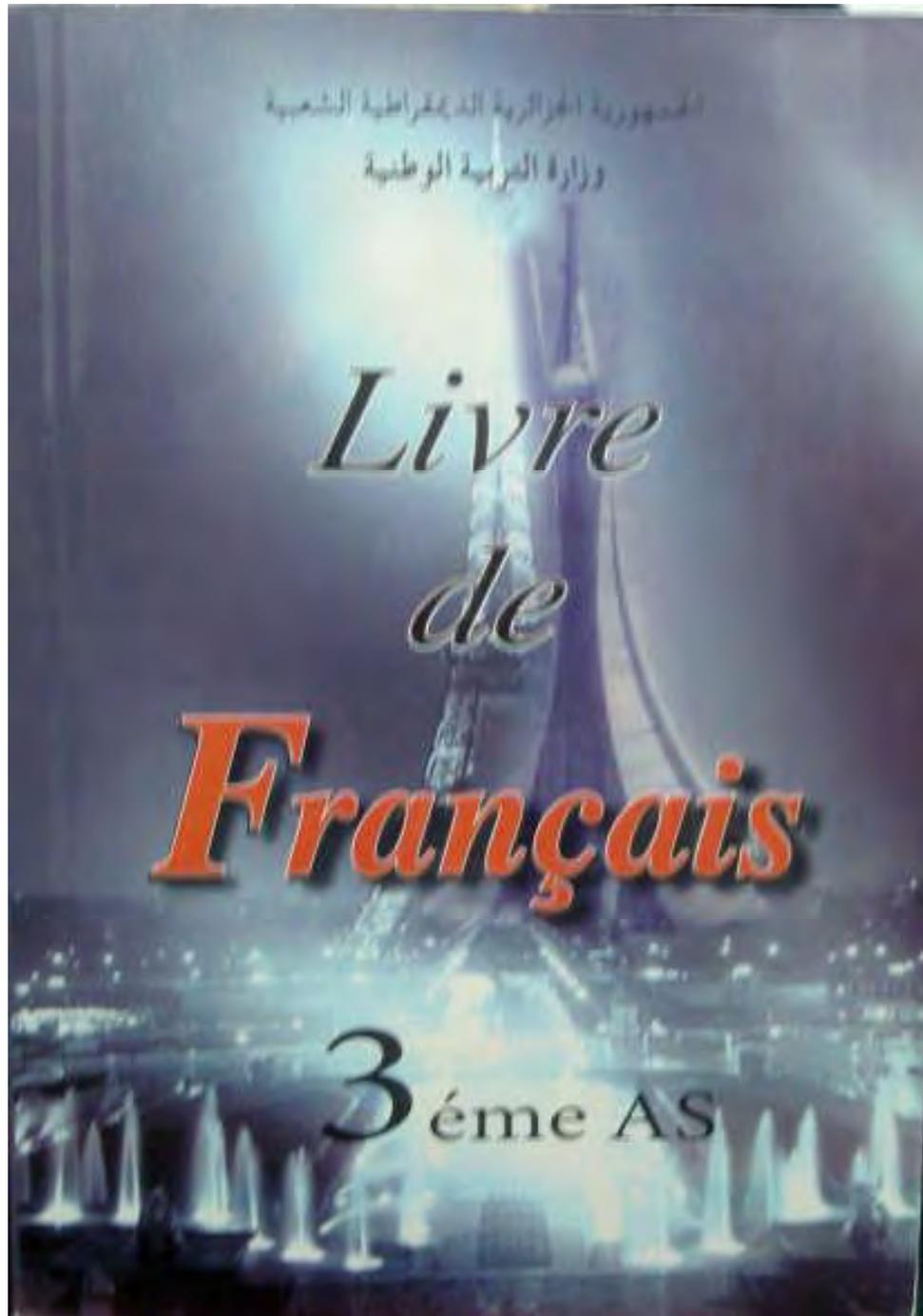
Manuel de 2<sup>ème</sup> as, édition 1999/2000.

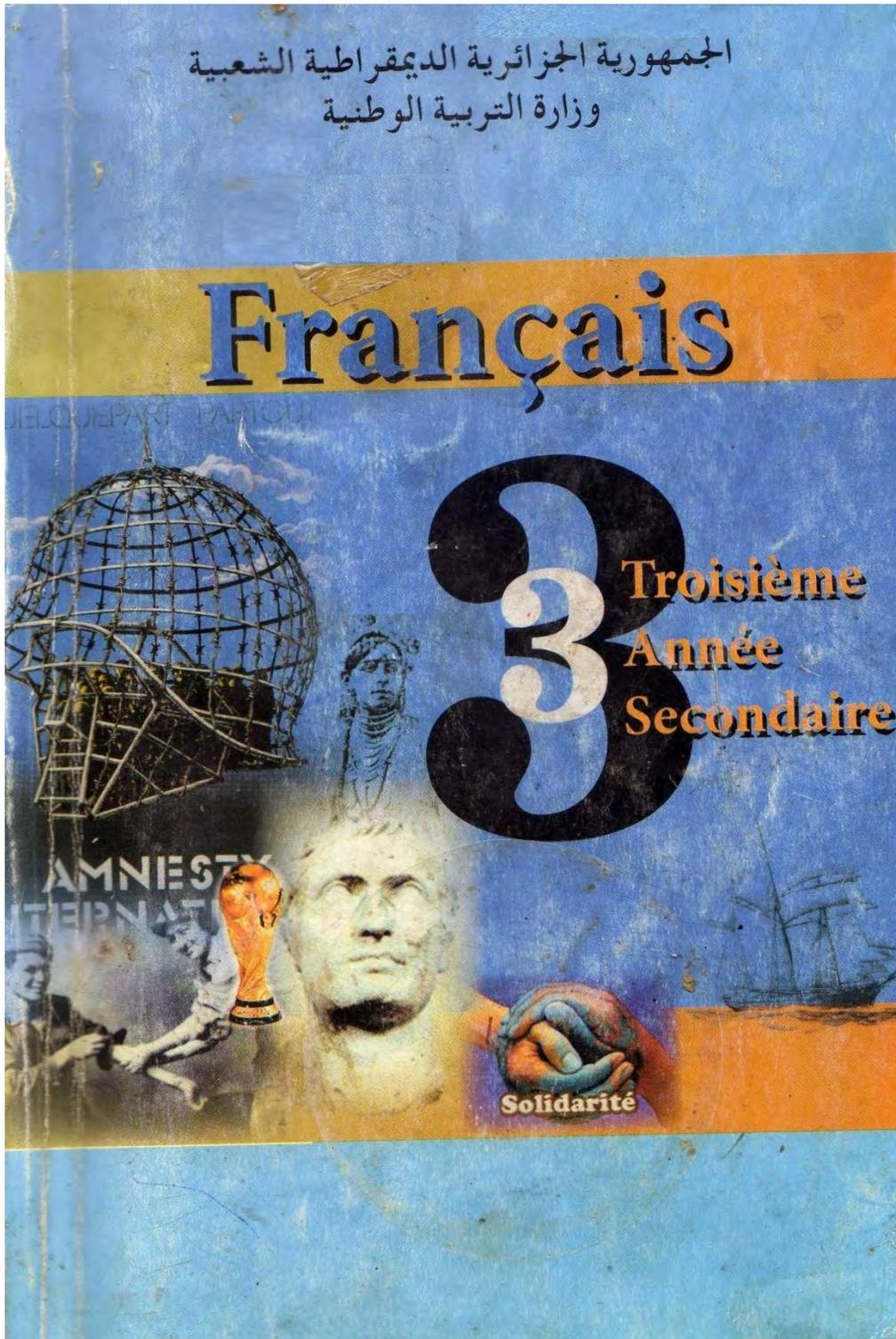


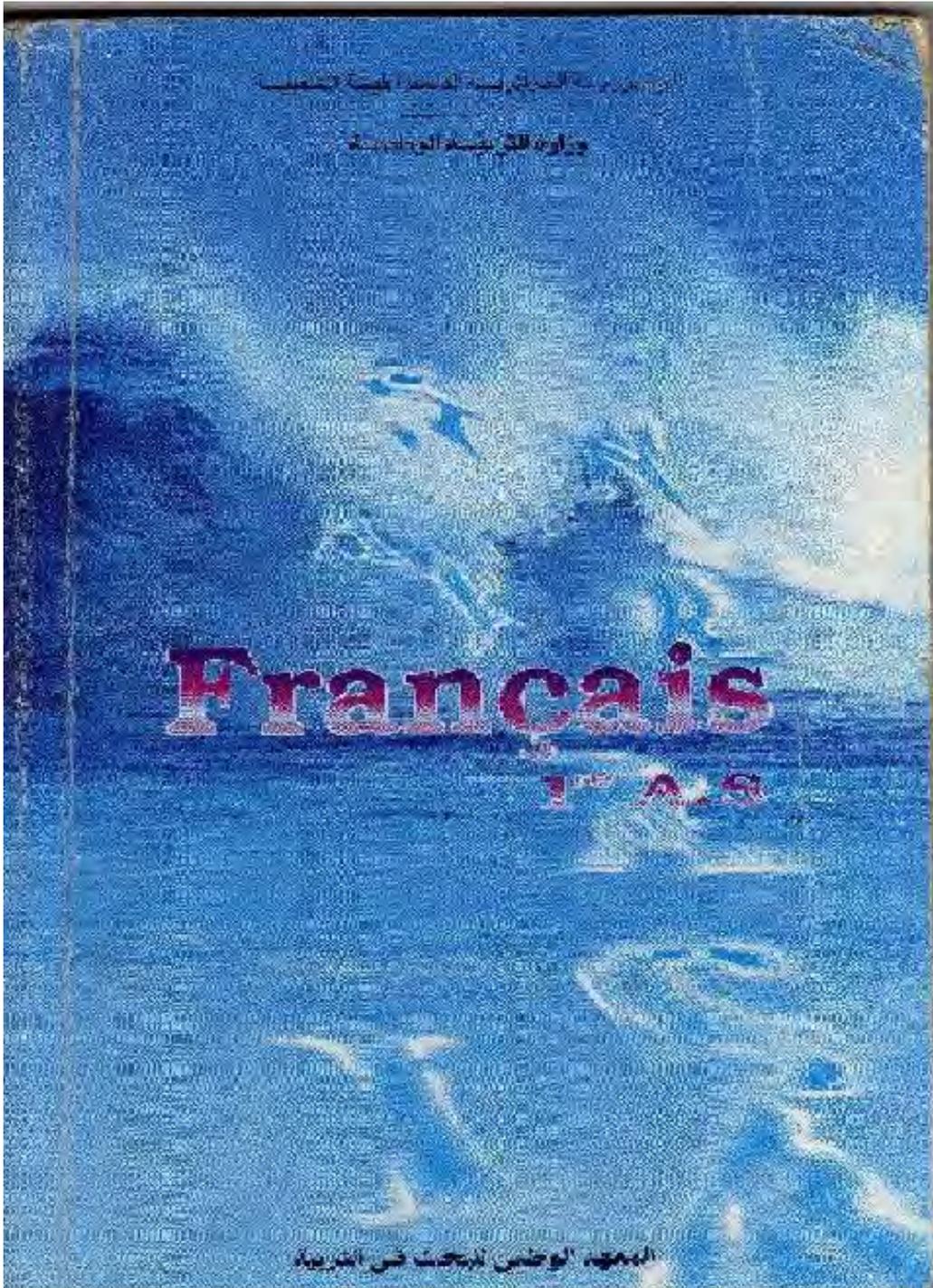
Manuel de 2<sup>ème</sup> as, édition 2006/2007, en usage.



Manuel de 3<sup>ème</sup>as, édition 2004/2005.







## **Résumé :**

Les textes que lisent les élèves ne servent pas seulement à manier la langue dans ses différentes rubriques mais à les initier aussi à des cultures étrangères, souvent sous-jacentes à l'apprentissage linguistique. Si pour le maniement linguistique, la littérature didactique est abondante, les potentialités culturelles offertes par les manuels scolaires ne sont que timidement exploitées pour ne pas dire passent inaperçues.

L'enseignement des langues pose de manière cruciale et directe celui de l'enseignement des cultures. Les travaux du BELC et notamment ceux de G. Zarate tentent d'élargir cet enseignement à la lumière des connotations culturelles. Les langues ne sont pas de simples outils qui permettraient de faire passer des informations de manière factuelle. Elles sont avant tout les vecteurs de communication des cultures dont elles sont issues.

L'histoire du pays, les normes sociales et les fondements historiques de la société sont autant de facteurs nécessaires pour comprendre la culture, mais aussi et surtout pour permettre aux apprenants de faire un usage approprié de cette langue.

L'éducation à la pluralité culturelle/interculturelle prônée par de nombreux plans d'enseignement rénovés a de la peine à être comprise par les enseignants et à se traduire en nouveaux contenus de l'enseignement et peu de travaux lui est consacrée par les didacticiens professionnels.

On constate un fossé entre les discours officiels qui favorisent la pluralité des langues et des cultures et les pratiques scolaires qui marginalisent les cultures inhérentes. Ce qui fait défaut, c'est un professionnalisme adéquat qui permettrait aux enseignants de traduire les finalités éducatives en objectifs pédagogiques précis et adaptés. La didactique des langues et des cultures est manifestement reléguée au second plan dans sa signification et ses conséquences. Ce modeste travail de recherche tente de s'inscrire dans une perspective de réhabilitation de cette dimension culturelle dans nos ouvrages scolaire, notamment dans les discours didactique et métalinguistique et dans les nouvelles pratiques de classe.

**Mots-clés** : pluralité culturelle, échanges interculturels, compétence socioculturelle, altérité, ouverture.

## للمخصب اللغوة لعربية

لأصري صرخ وُسُوْوَ هَا رَاخِلاي زَنِسٍ مَخَقَط لَأَسْخَ خَذُولَهُ مَغْفَفَ مَشُوع هَا لَ خُغَمَت وَنَكَ أَضْأ نَخِشُوفَى عَ لَتَقَفَلَتِ .  
وَلخَشِشِ اَوْحِكَ ٍ وَسَاءَ لَخِ عَمَلَهُ غَوِي . لَ اَكَا ُ لَخِ عَمَلَهُ غَوِي . وَرَاخِلاَثِ الْاَكَا دُ تِ فَشِةَ فَا ُ الْاِيكَا اَثِ لَتَقَفَلَتِ  
لَ خُغَمَتِ فَا لَخِ خَبَلُ نَسِيفَ لَخَشِشِي ُ الْاَحَا ُ يَا لَكِي ُ يَسْخَغُ عَاهَا بِالْاِضْرَفَلَتِ لِي لَنَسِلَاَثِ لَقَهَبَتِ لَ لَخَشِشِ  
نَهَا يَ قَبَلِ مَلَخِشِي ُ لَهَاتِ

ذَهَبِي ُ لِي غَا خِي شِن وَوَحَا ع ُ نَشِشِ ذَنرِي ظَلَقَفَلَا خ . عَا وَ BELC تَلِي رُولِ G جِصِلَ لَذِي ذَحَا هَذَا عَمَلِي عَ رَاظَلِي ُ  
فِي ضَا عَا لَذِي لَا خَ لَتَقَفَلِي ح . لِي غَا خِي غَا دَ شِدَادُ اَخِ شَا اُ اُ قَوْلِي عَمَلِي ُ اَخْتَطْرِيقُحَ لِي عَمَلِي فَيَفِي لِي قَا ُ  
الْاُ هَا قَلَا خَ الْاِنصَا لَخَ لَتَقَفَلَا خَ طَلَرِي نَشَا رُطْرِي خَ لَتَا لَادُ لِي عَمَلِي شِ الْاَجَا عَمَلِي الْاَعَاظَلَرِي لِي عَمَلِي سَحَا عَمَلِي اِ  
عَا اَوْضُرُشِ سُرِي حَمَلِي ُ لَتَقَفَلَحَا ُ كُنْ لِيضَا اَخِصْ صُ لَو رَهِي ُ لِي رَعَمَلِي ُ . الْاَعْمَالِي لِي اَخِ حَمَلِي ُ لِي غَا .  
نَشِ طَلَرِي عَمَلِي ُ عَمَلِي ُ لَتَقَفَلِي / لَتَقَفَلَا خَ طَلَرِي ذَذَعَا لِي اِلَى عَمَلِي ُ . لِي خَطَطَلَرِي عَمَلِي ُ دَجِنِي ذَا ُ . لِي صَعَا اُ فَا ُ .  
قَبُولِي عَمَلِي ُ . يَجَا اُ نَشِجَا لِي ُ . جِنِي حَمَلِي ُ . طَلَرِي ُ . كَتَمِي ُ . لِي عَمَلِي ُ . ذَهَبِي ُ اِلَى اِي ُ .

الْفَجَا جِنِي ُ . لِي خَطَابُ لِي عَمَلِي ُ طَلَرِي نَصِصَا ذَا عَمَلِي ُ اَخِ لَتَقَفَلَا خَ لِي لَنَلَا عَا خَ طَلَرِي ُ يَحَ طَلَرِي ُ ذِي شَ لَتَقَفَلَا خَ  
لِي رَطْرِي حَمَلِي ُ . اِي وَصَا ُ . الْاَشْرَافُ لِي اَخِ طَلَرِي ذَن ُ . لِي عَمَلِي ُ عَمَلِي ُ اَخِ اَشْرَافُ لِي اَخِ طَلَرِي ُ يَحَ طَلَرِي ُ . اَخِ ذَنجَا اِ ذَا فَا  
لِي اَخِ حَمَلِي ُ . طَغَا مَشْرَنُ وَ لَخِ خِي ذَنرِي ظَلَرِي غَا خَ لَتَقَفَلَا خِي عَمَلِي ُ اَخِ رُطْرِي حَمَلِي ُ . رَاظَلِي عَمَلِي ُ رَاظَلِي عَمَلِي ُ ذِي حَا هَا  
ذَغَمِي وَتِ ذَا فَا اِعْمَالِي ُ ذَا يَ وَطَلَعَا ذَا لَتَقَفَلِي يَفِي طَلَرِي ُ اِلَى نَسِ عَمَلِي ُ فَا ُ ، اَخِصْ خِي طَلَرِي ُ لِي خَطَابُ لِي لَنَلَا عَا خَ لَتَقَفَلِي حَمَلِي ُ

## metalinguistic جِنِي حَمَلِي ُ

لِلنَمَاتِ لَفَهَاتِي ُ : لَخِ عَمَلِي ُ لَتَقَفَلَا ُ وَ رَاخِ اِدْلَبُ لَتَقَفَلَا ثِ - رَا فَا اِةَ الْاَجَا اِعْتِ وَ لَتَقَفَلَتِ - لَخِ غَمَرُتُ وَ الْاَخَا حَ لِي نَسِ عَمَلِي ُ  
يَفِي اُ ، اَخِصْ خِي طَلَرِي ُ لِي خَطَابُ لِي لَنَلَا عَا خَ لَتَقَفَلِي حَمَلِي ُ .

summarizes

The texts read by students are not only to use language in its different sections but also to introduce them to foreign cultures, often underlying language learning. If for handling linguistic, academic literature is abundant, cultural potentialities offered by the textbooks that are used timidly if not go unnoticed. The teaching of languages poses a crucial and direct the teaching of cultures. The work of BELC including those of G. Zarate trying to expand this teaching in the light of cultural connotations. Languages are not mere tools that would convey information in a factual manner. They are primarily communication vectors cultures from which they originate.

The country's history, social norms and historical foundations of society are all factors necessary to understand the culture, but also and especially to allow learners to make appropriate use of the language.

Education for cultural diversity / intercultural advocated by many educational plans has renovated difficult to be understood by teachers and to be translated into new content of education and little work is dedicated to him by the professional didactics .

There is a gap between the official discourse that promotes diversity of languages and cultures and educational practices that marginalize inherent cultures. What is lacking is a proper professionalism that enable teachers to translate educational purposes in specific learning objectives and appropriate. The teaching of languages and cultures is clearly overshadowed in its meaning and consequences. This modest research work attempts to register with a view to rehabilitating the cultural dimension in our school books, especially in teaching and met linguistic discourse and new classroom practices.

**Keywords:** cultural diversity, intercultural exchanges, sociocultural competence, otherness, openness.