

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED KHIDER –BISKRA-
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LANGUES ETRANGERES
DISCIPLINE: Français



Thèse élaborée en vue de l'obtention du doctorat 3^{ème} cycle (LMD)
Option : didactique des langues cultures

DIMENSIONS CULTURELLES ET
PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE
DU FLE EN ALGERIE: ÉTUDE DESCRIPTIVE ET
ANALYTIQUE DES MANUELS DU SECONDAIRE
ISSUS DE LA REFORME DE 2003

Sous la direction du :
Pr DAKHIA Abdelouahab

Présentée par :
ALAOUI Rym Hasna

Soutenue publiquement le:

Devant le jury composé de:

| | | | | |
|-----|--------------------|-----|-----------------------------|------------------|
| Pr. | FEMMAM Chafika | Pr | Université de Biskra | Président |
| Pr. | DAKHIA ABDOULOAHAB | Pr | Université de Biskra | Rapporteur |
| Dr. | BENZEROUAL TAREK | MCA | Université de Batna 2 | Examineur |
| Dr. | DOURARI Lakhdar | MCA | Centre Universitaire Barika | Examineur |
| Pr. | DAKHIA Mounir | Pr | Université de Biskra | Examineur |
| Dr. | SAOULI Sonia | MCA | Université de Biskra | Examineur |

Année Universitaire 2024-2025

Dédicace

Je dédie ce travail :

À mes mentors, mes soutiens inconditionnels et sans lesquels je n'aurais pu atteindre le succès : maman, papa

A mon mari Yahia

A la prunelle de mes yeux Yanis & Racym

A ma sœur Meriem Rayene et mon frère Hamza

A mes tantes et oncles

A tous mes êtres chers présents ou disparus.

Trouvez à travers ce travail mon éternelle reconnaissance

REMERCIEMENTS

Je tiens à rendre un hommage particulier à la mémoire de monsieur **Bensallah Bachir**, mon ancien directeur de thèse, qui m'a guidé avec bienveillance et rigueur durant les premières étapes de mes recherches. Sa passion pour la science, ses conseils éclairés et son soutien indéfectible ont marqué profondément ce travail. Son absence est douloureusement ressentie, mais son héritage scientifique continue de m'inspirer.

Je remercie également chaleureusement **M.Dakhia Abdelouhab**, mon nouveau directeur de thèse, pour son accompagnement précieux et sa disponibilité tout au long de cette aventure. Sa rigueur, ses conseils avisés et son soutien constant ont été essentiels à la finalisation de cette thèse. Son engagement a été une source de motivation constante, et je lui en suis infiniment reconnaissant.

Un grand merci à **M. Djoudi Mohamed**, dont les conseils et les recommandations sont toujours arrivés à point nommé ; merci à sa bonne humeur, qui m'a prodigué de fermes réserves de confiance en soi.

Je tiens aussi à remercier les membres du jury d'avoir lu et expertisé mon travail de recherche (la thèse).

Mes remerciements vont aussi à toute personne ayant contribué à la réalisation de mon projet de thèse.

Liste Des Figures

Figure 1 : *L'axe graduel d'opposition objectif/subjectif* C.Kerbrat-Orrechioni (1980/1997)124

Liste Des Tableaux

| | |
|---|-----|
| Tableau 1: Modélisation de la compétence de communication | 53 |
| Tableau 2 : évolution de la politique d'arabisation en Algérie | 69 |
| Tableau 3 : objet d'étude ciblé dans le manuel de 1 ^{ère} AS projet 1 | 99 |
| Tableau 4 : objet d'étude ciblé dans le manuel de 1 ^{ère} AS projet 2 | 99 |
| Tableau 5 : objet d'étude ciblé dans le manuel de 1 ^{ère} AS projet 3 | 99 |
| Tableau 6 : objet d'étude ciblé dans le manuel de 2 ^{ème} AS projet 1 | 103 |
| Tableau 7 : objet d'étude ciblé dans le manuel de 2 ^{ème} AS projet 2 | 104 |
| Tableau 8 : objet d'étude ciblé dans le manuel de 2 ^{ème} AS projet 3 | 104 |
| Tableau 9 : objet d'étude ciblé dans le manuel de 2 ^{ème} AS projet 4 | 105 |
| Tableau 10 : objet d'étude ciblé dans le manuel de 3 ^{ème} AS projet 1 | 106 |
| Tableau 11 : objet d'étude ciblé dans le manuel de 3 ^{ème} AS projet 2 | 107 |
| Tableau 12 : objet d'étude ciblé dans le manuel de 3 ^{ème} AS projet 3 | 107 |
| Tableau 13 : objet d'étude ciblé dans le manuel de 3 ^{ème} AS projet 4 | 107 |
| Tableau 14 : les œuvres littéraires sélectionnés du manuel de 1 ^{ère} AS | 134 |
| Tableau 15 : la typologie de texte retenue du manuel de 1 ^{ère} AS | 136 |
| Tableau 16 : la presse français retenue du manuel de 1 ^{ère} AS..... | 137 |
| Tableau 17 : la presse algérienne retenue du manuel de 1 ^{ère} AS | 137 |
| Tableau 18 : Termes appartenant à la compétence sociolinguistique manuel de 1 ^{ère} AS..... | 145 |
| Tableau 19 : les auteurs de textes sélectionnés du manuel de 2 ^{ème} AS | 150 |
| Tableau 20 : La typologie textuelle retenue du manuel de 2 ^{ère} AS..... | 151 |
| Tableau 21 : les thèmes des supports abordés dans le manuel de 2 ^{ème} AS..... | 152 |
| Tableau 22 : Termes appartenant à la compétence sociolinguistique manuel de 2 ^{ème} AS | 161 |
| Tableau 23 : Les auteurs retenus à l'E/A dans le manuel de 3 ^{ème} AS..... | 165 |
| Tableau 24 : textes et thématiques retenus à E/A dans le manuel de 3 ^{ème} AS | 167 |
| Tableau 25 : Termes appartenant à la compétence sociolinguistique dans le manuel de 3 ^{ème} AS | 177 |
| Tableau 26 : Les représentations du même et de l'autre dans le manuel de 1 ^{ère} AS..... | 189 |
| Tableau 27 : Analyse quantitative de la représentation de l'Autre dans le manuel de 1 ^{ère} AS | 190 |

| | |
|--|------------|
| Tableau 28 : Analyse quantitative de la représentation du Même dans le manuel de 1ère AS | 196 |
| Tableau 29 : Répartition quantitative des désignants manuel 1ère AS..... | 204 |
| Tableau 30 : Les représentations du même et de l'autre dans le manuel de 2ème AS | 207 |
| Tableau 31 : Analyse quantitative de la représentation de l'Autre dans le manuel de 2ème AS..... | 208 |
| Tableau 32: Analyse quantitative de la représentation du Même dans le manuel de 2ème AS..... | 211 |
| Tableau 33 : Répartition quantitative des désignants manuel 2ème AS | 221 |
| Tableau 34 : Les représentations du même et de l'autre dans le manuel de 3ème AS..... | 223 |
| Tableau 35 : Analyse quantitative de la représentation de l'Autre dans le manuel de 3ème AS..... | 224 |
| Tableau 36 : Analyse quantitative de la représentation du Même dans le manuel de 3ème AS..... | 233 |
| Tableau 37 : les évènements historique retenus à l'E/A dans le manuel de 3ème AS..... | 240 |
| Tableau 38 : Répartition quantitative des désignants manuel 3ème AS | 246 |
| Tableau 39 : profil des informateurs : sexe | 254 |
| Tableau 40 : profil des informateurs : âge..... | 254 |
| Tableau 41 : profil des informateur : expérience professionnelle | 255 |
| Tableau 42 : Valeurs et intérêts évoqués..... | 256 |
| Tableau 43 : Valeurs et intérêts évoqués pour l'enseignement du français..... | 259 |
| Tableau 44 : séjour dans un pays francophone | 261 |
| Tableau 45 : support de contact avec la culture francophone | 263 |
| Tableau 46 : intérêt des apprenants à la langue française | 265 |
| Tableau 47 : les représentations des apprenants vis- à- vis de la culture étrangère..... | 267 |
| Tableau 48: éléments/aspects de la culture française importants à transmettre selon les enseignant | 270 |
| Tableau 49 : les difficultés de compréhension chez les apprenants | 273 |
| Tableau 50 : enseigner la langue sans/avec la culture qu'elle véhicule | 275 |
| Tableau 51 : utilisation du manuel dans les pratiques de classe | 279 |
| Tableau 52 : l'enseignement de l'interculturel dans les manuels de FLE..... | 281 |
| Tableau 53 : Le questionnaire d'appui à « la compréhension de l'écrit »..... | 285 |
| Tableau 54 : degré d'ouverture à l'altérité dans les manuels | 288 |

SOMMAIRE

PREMIER PARTIE:

DELIMITATION DE LA NOTION DE CULTURE ET SES ENJEUX CONCEPTUELS ET METHODOLOGIQUES EN DIDACTIQUE DU FLE

CHAPITRE 1:

CULTURE/CIVILISATION : QUESTION DE DEFINITION ET DELIMITATION DU CHAMP D'APPLICATION

| | |
|---|----|
| Introduction..... | 13 |
| 1. AUTOUR D'UNE DEFINITION DE LA CULTURE..... | 14 |
| 2. CULTURE/CIVILISATION : GLISSEMENT TERMINOLOGIQUE | 24 |
| 3. LES NOTIONS D'IDENTITE ET D'ALTERITE | 27 |
| 4. LES REPRESENTATIONS | 32 |
| Conclusion | 37 |

CHAPITRE 2:

ENJEUX CONCEPTUELS ET METHODOLOGIQUES DE LA CULTURE EN DIDACTIQUE DU FLE

| | |
|--|----|
| Introduction..... | 40 |
| 1. LES CONCEPTS DE CIVILISATION ET DE CULTURE EN DIDACTIQUE DES LANGUES | 41 |
| 2.EVOLUTION DES MODELES THEORIQUES DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE CULTUREL | 49 |
| 3.LES CONCRETISATIONS DIDACTIQUES DE LA NOTION D'INTERCULTUREL . | 57 |
| Conclusion | 60 |

DEXIEME PARTIE :

Le français en Algérie : entre conception des programmes et reformes du système éducatif

CHAPITRE 1 :

PLACE DU FRANÇAIS DANS LA SOCIETE ALGERIENNE

| | |
|--|----|
| Introduction..... | 64 |
| 1.PLACE DU FRANÇAIS DANS LA REALITE ALGERIENNE | 64 |
| 2.EVOLUTION DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DE L'ALGERIE..... | 69 |
| Conclusion | 71 |

CHAPITRE 2 :

LE FRANÇAIS DANS LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN

| | |
|-------------------|----|
| Introduction..... | 73 |
|-------------------|----|

| | |
|--|----|
| 1.ROLE ET PLACE DU FRANÇAIS DANS L'ENSEIGNEMENT EN ALGERIE | 73 |
| 2.FINALITES DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE DANS LES INSTRUCTIONS ET LES PROGRAMMES..... | 79 |
| 3.LES REFORMES DU FLE DANS LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN..... | 81 |
| Conclusion | 88 |

TROISIEME PARTIE:

METHODOLOGIE ET ANALYSE DU CORPUS

CHAPITRE 1:

RECUEIL DES DONNEES ET CONSIDERATIONS ETHODOLOGIQUES

| | |
|--|-----|
| Introduction..... | 92 |
| 1.LE CHOIX DU MANUEL COMME OBJET D'ANALYSE | 92 |
| 2.PRESENTATION DU CORPUS : DESCRIPTION ET STRUCTURATION | 96 |
| 3.METHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNEES : ENTRE ANALYSE DE DISCOURS ET ANALYSE DE CONTENU..... | 108 |
| 4.Présentation de la grille d'analyse | 114 |
| 5.Représentation (inter) culturelle : construction discursive de l'identité et de l'altérité.... | 117 |
| Conclusion | 129 |

CHAPITRE 2:

LES POTENTIALITES CULTURELLES OFFERTES PAR LES MANUELS

| | |
|--|-----|
| Introduction..... | 132 |
| 1.CONCEPTION DE LA CULTURE DANS LES MANUELS DE 1 ^{ERE} AS, 2 ^{EME} AS ET 3 ^{EME} AS | 132 |

CHAPITRE 3:

LES REPRESENTATIONS DU « MEME » ET L'« AUTRE » DANS LES MANUELS DU SECONDAIRE ET ANALYSES DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

| | |
|---|-----|
| Introduction..... | 188 |
| 1.Les représentations du même et de l'autre dans le manuel de 1ère AS | 189 |
| 2.Les représentations du même et de l'autre dans le manuel de 2ère AS | 207 |
| 3.Les représentations du même et de l'autre dans le manuel de 3 ^{ème} AS | 223 |
| 4.Analyse des pratiques enseignantes par des questionnaires | 250 |
| CONCLUSION GENERAL | 293 |
| <i>BIBLIOGRAPHIE</i> | 303 |
| <i>ANNEXES</i> | 312 |
| Résumé..... | 321 |
| المخلص..... | 321 |

INTRODUCTION GENERALE

Il existe de par le monde une diversité de cultures et de langues qui servent à différencier les différentes populations. Autrefois, ces populations étaient fortement attachées à leur identité culturelle. Actuellement, les avancées dans les technologies de l'information et de la communication ainsi que l'évolution des moyens de transport ont contribué à abolir les frontières culturelles afin de promouvoir les échanges culturels.

L'acquisition d'une langue constitue le principal vecteur de cohésion au sein de l'espèce humaine. Dans cette optique, il est essentiel de reconnaître l'égalité de dignité entre toutes les langues et cultures, car l'apprentissage d'une langue représente le moyen le plus pacifique et efficace de rencontrer et de comprendre l'autre, l'étranger, dans ses modes de vie, sa pensée, ses valeurs, ses croyances et ses traditions. Il s'agit de rejeter toute forme de diabolisation, de suspicion ou de mépris envers autrui, basée sur des stéréotypes dangereux nourris par l'ignorance ou l'arrogance, qui continuent d'alimenter les conflits au sein de certaines nations.

C'est dans cette optique qu'en 2003, la réforme du système éducatif algérien a été mise en place afin de mettre en œuvre un nouveau programme d'études, en accord avec un nouveau modèle de société. L'objectif est d'inculquer aux apprenants une approche ouverte sur le monde globalisé, en développant leurs compétences, en leur transmettant des valeurs et des attitudes, afin qu'ils deviennent des citoyens responsables et engagés.

Soutenue par ces principes, la réforme vise à promouvoir l'apprentissage des langues étrangères dans un environnement multilingue et multiculturel, tout en soulignant son rôle en tant qu'outil permettant à l'apprenant de s'ouvrir sur un monde dynamique où l'aspect pratique de la langue est associé à sa dimension culturelle.

Ainsi l'usage instrumental/fonctionnel du FLE, *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* »¹.

¹Programme de 1^{ère} A.S, mars 2005, p.24

Il convient de souligner que l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut être pleinement efficace que si l'on intègre à la fois son utilité pratique et sa dimension culturelle. Les objectifs spécifiques mettent en évidence l'importance accordée à la dimension culturelle.

Pour cette étude, nous avons décidé d'analyser le manuel, car il revêt une importance bien plus grande que celle d'un simple outil pédagogique. Les valeurs relatives au comportement social, politique et culturel, telles que le civisme, le nationalisme et la morale, sont transmises aux générations futures par ce moyen. Il se présente ainsi comme une source d'information significative concernant les valeurs et les idéologies.

Par conséquent, notre décision de nous concentrer sur ce support pédagogique, à savoir le manuel, est motivée par le rôle prépondérant qu'il occupe dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans notre pays. En effet, le manuel scolaire est incontournable pour évaluer la pertinence des méthodes et des programmes éducatifs mis en œuvre pour l'enseignement et l'apprentissage du français en Algérie.

Les manuels scolaires ne sont pas de simples outils éphémères qui disparaissent rapidement de la mémoire des élèves. Leur rôle va au-delà de la simple transmission de connaissances académiques. Ils jouent un rôle crucial dans la préservation de la culture en tant que témoins privilégiés des valeurs et des pratiques sociales, reflétant ainsi les évolutions historiques et géographiques. Leur observation fournit des insights pertinents sur les représentations véhiculées par une société.

« Discours de l'enseignant, interprétations des apprenants, informations données par le manuel de langue ou autres discours d'information destinés à mieux faire connaître des réalités sociales étrangères... Si en classe sont à l'œuvre des discours multiples, il convient alors de s'interroger sur le statut (et sur les modes d'élaboration) de la connaissance qu'ils mettent en circulation, car ce sont eux qui vont modeler les représentations des apprenants. »¹.

Ces éléments contribuent à positionner le manuel, dans le domaine de la didactique interculturelle, comme un artefact idéologico-discursif participant à la socialisation des apprenants, plutôt que comme un simple instrument didactique à intégrer dans une démarche éducative.

¹BEACCO J-C., *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette Livre, Paris, 2000, p.145

De ce fait, nous nous interrogeons sur les aspects culturels contenus dans le manuel et contribuant à l'acquisition d'une langue étrangère, plus précisément le FLE, dans un environnement plurilingue et non multilingue ainsi qu'exolingue. De là, il est question de savoir comment les manuels scolaires participent à la mise en place de la compétence interculturelle au sens de permettre à l'apprenant algérien, futur citoyen du monde, à adopter une attitude réflexive et interprétative face à la dimension culturelle, en un mot se situer et être.

De cette problématique centrale découlent diverses questions subsidiaires :

- De quelle manière l'objet culturel a-t-il été adapté à des fins didactiques ? Quelle est sa classification ? Quels éléments la composent ?
- De quelle manière les manuels abordent-ils actuellement la conceptualisation de la culture? S'agit-il d'une culture cultivée ou d'une culture anthropologique ?
- Les enseignants reçoivent-ils une sensibilisation à la dimension interculturelle ?

Quelles sont les auto-hétéro représentations culturelles présentes et dominantes dans le discours des manuels ? Quels sont les dispositifs linguistiques qui permettent de les mettre en lumière ? Les manuels actuels des années 2000 ont-ils été ajustés pour répondre aux recommandations de la réforme en intégrant une perspective interculturelle, en évitant autant que possible les stéréotypes de la langue-culture cible et en favorisant le dialogue interculturel à travers les activités proposées ?

Pour répondre à ces interrogations, nous formulons les hypothèses suivantes :

Les manuels scolaires joueraient un rôle clé dans le développement de la compétence interculturelle en agissant comme des "passeurs culturels".

Les représentations culturelles dans les manuels influenceraient la perception de l'identité et de l'altérité chez les apprenants.

Les manuels reflèteraient une cohabitation pluriculturelle, mais celle-ci reste souvent implicite ou déséquilibrée.

Les enseignants et les auteurs de manuels auraient une influence majeure sur la conceptualisation de la culture en classe de langue.

L'objectif de cette étude cherche à pointer dans quelle mesure les référentiels de compétences de la réforme ont apporté le renouveau escompté en matière d'enseignement/apprentissage résolument centré sur le fait culturel.

Nos objectifs dans cette recherche visent à élucider les questions suivantes :

Tout d'abord, y a-t-il une disparité entre les discours et les intentions du discours officiel (programmes-finalités) concernant le savoir culturel et sa mise en œuvre dans les supports pédagogiques ?

En second lieu, il convient d'analyser la conception et les expressions de la culture présentes dans les manuels scolaires, ainsi que les objectifs et les finalités culturels sous-jacents liés au choix des contenus de ces manuels.

En troisième lieu, il convient d'analyser les représentations culturelles véhiculées par les manuels scolaires, c'est-à-dire, quelles conceptions de l'identité (auto-représentations) et de l'altérité (hétéro-représentations) sont présentées à l'apprenant. Quelle est la position de l'interculturel dans ces outils de référence ? De quelle manière se développe la construction identitaire de l'apprenant ? Quels sont les procédés discursifs utilisés par l'énonciateur du manuel pour exprimer les représentations de l'identité et de l'altérité ?

Afin d'atteindre ces objectifs, nous utiliserons à la fois l'approche analytique et descriptive.

Les textes inclus dans notre corpus sont les trois manuels du cycle secondaire de français en Algérie, conformes à la réforme de 2003. Nous nous concentrons uniquement sur les textes qui facilitent la compréhension en lecture. Les différents types de textes, qu'ils soient préfabriqués ou authentiques, sont considérés comme des ressources didactiques essentielles pour ceux qui souhaitent s'engager dans une approche interculturelle.

En conclusion, trois parties mettent en évidence le travail actuel. Les deux premières parties se composent de deux chapitres chacune, tandis que la troisième partie est constituée de trois chapitres.

Les deux premières parties servent de fondement théorique, tandis que la dernière partie représente l'application pratique.

Le premier chapitre, intitulé "La délimitation de la notion de culture et ses enjeux conceptuels et méthodologiques en didactique du FLE", a pour objectif de fournir le cadre théorique de

notre étude et d'examiner l'utilisation de certains concepts dans le domaine de la didactique des langues et des cultures.

Le premier chapitre de cette étude consistera à définir les concepts clés utilisés, en proposant des définitions variées issues d'un champ transdisciplinaire. Nous allons présenter les diverses significations que revêt la notion de culture afin d'apporter davantage de clarté quant à la signification de ce terme dans le cadre de notre étude. De plus, nous approfondirons notre analyse pour mettre en lumière les liens entre la langue et la culture, afin de mieux cerner les concepts d'interculturalité, d'identité et d'altérité. La clarification de ces concepts nous aidera à définir plus précisément la portée de l'objet culturel et à mieux comprendre l'analyse de notre corpus dans la troisième section. En conclusion, la dernière partie de ce chapitre sera dédiée à la définition du concept de représentation, laquelle servira de base pour la suite de notre étude. Cette définition met en avant les aspects discursifs, dynamiques et processuels de la représentation. Nous mettrons en évidence les relations entre les représentations, la culture et l'interculturel.

Le deuxième chapitre abordera les questions conceptuelles et méthodologiques relatives à la culture dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE). L'objet de ce chapitre est de mettre en évidence les implications culturelles de l'enseignement du F.L.E. dans une classe de langue. Nous allons présenter une rétrospective des méthodes et des approches employées dans l'enseignement du Français Langue Étrangère, en mettant particulièrement l'accent sur la conception et le rôle de la culture au sein de ces différentes méthodes. Nous examinerons successivement les divers éléments constitutifs de la compétence interculturelle, puis les facteurs qui peuvent impacter les perceptions interculturelles.

La deuxième partie, intitulée "Le français en Algérie : entre conception des programmes et réformes du système éducatif", a pour objectif de fournir des données significatives sur la situation sociolinguistique en Algérie, ainsi que sur la réforme des programmes et ses implications en termes de modifications didactiques.

Le premier chapitre de notre étude se concentrera initialement sur le statut identitaire et culturel du français en Algérie. Nous chercherons à contextualiser le français dans le cadre algérien afin de déterminer sa position au sein de la société locale, tout en retracant les moments clés de son intégration dans un environnement linguistique aussi diversifié et complexe. Ensuite, nous examinerons la politique linguistique mise en place en Algérie ainsi que les bases idéologiques et identitaires sur lesquelles elle repose.

Dans le deuxième chapitre, notre réflexion se concentrera sur le rôle du français dans le système éducatif en Algérie. Pour ce faire, une approche rétrospective s'avère nécessaire. Nous commencerons par examiner les divers programmes et directives officiels des cinquante dernières années afin de mettre en lumière les évolutions et les changements qu'a connus l'enseignement du français. Par conséquent, nous nous interrogerons sur l'importance accordée à la dimension culturelle dans chaque orientation, sa relation avec les objectifs déclarés dans les programmes, et sa mise en œuvre didactique à travers les manuels, en abordant les réformes et les évolutions observées dans le système éducatif. En conclusion, nous examinerons le rôle et la position du français dans le système éducatif en Algérie en analysant la réforme et les évolutions en cours. Ces évolutions influencent la création des nouveaux programmes, l'élaboration des manuels scolaires et le choix des matières à enseigner.

La troisième partie, intitulée "Méthodologie et analyse du corpus", se concentrera sur la description et l'analyse des dimensions culturelles identifiées dans notre corpus. Nous nous concentrons sur deux axes de recherche qui délimitent clairement l'objet de notre étude et nous conduisent à analyser deux formes de représentations. Notre étude repose sur deux axes principaux : les manuels scolaires et le corps enseignant.

Le premier chapitre de cette étude se concentre sur la méthodologie utilisée pour traiter notre corpus. Nous commencerons par discuter des raisons qui ont motivé notre décision de choisir les manuels comme objet d'étude, puis nous procéderons à la présentation de notre corpus.

Nous discuterons également de la méthodologie d'analyse que nous avons utilisée. Tout d'abord, nous exposerons les caractéristiques fondamentales de l'analyse de contenu, qui nous permettra de rendre compte des contenus culturels selon différents types de culture : culture cultivée versus culture populaire, culture anthropologique, ainsi que les aspects socioculturels et sociolinguistiques. Au sein de ces catégories, nous procéderons à la description des contenus de chaque manuel.

Ensuite, nous aborderons le manuel en tant que forme de discours matérialisée. Ainsi, nous présenterons les principales contributions de l'analyse de discours à notre recherche. En ce qui concerne notre étude, l'utilisation de l'analyse discursive portera sur les représentations internes et externes présentes dans le corpus, ainsi que sur le phénomène de la rencontre interculturelle.

Ainsi, il a été nécessaire pour nous de choisir certains vecteurs parmi les représentations qu'ils forment. Par la suite, nous exposerons l'utilité de l'analyse du discours des manuels dans le

domaine de la didactique, puis nous décrivons la grille d'analyse élaborée pour l'étude des contenus.

Le deuxième chapitre sera consacré à l'analyse des potentialités culturelles. Nous examinerons la conception de la culture ainsi que les représentations endogènes et exogènes transmises à travers le matériel pédagogique utilisé dans l'enseignement du FLE au secondaire. Nous avons cherché à étudier l'évolution de l'intégration des contenus culturels dans les supports pédagogiques de l'enseignement du français, en tenant compte des programmes officiels et des objectifs didactiques.

Nous nous efforcerons de déterminer les éléments constitutifs de la compétence culturelle en analysant les manuels scolaires utilisés à chaque niveau du secondaire. Nous désirons approfondir l'analyse de la portée de cette notion pour les créateurs de supports pédagogiques en Algérie.

Il est essentiel d'examiner attentivement les contenus culturels et les représentations diffusées par les principaux outils de référence afin d'analyser comment l'identité et l'altérité sont abordées dans le matériel pédagogique. Cette démarche permet également d'évaluer le niveau d'ouverture des manuels en vue de favoriser la rencontre interculturelle prônée par les concepteurs des programmes.

Afin d'examiner de manière plus précise le contenu culturel, notamment la conceptualisation de la culture dans notre corpus, nous avons divisé la notion de culture en plusieurs catégories : la culture cultivée, la culture anthropologique (ou quotidienne, à travers les habitus), les références toponymiques, ainsi que les contenus sociolinguistiques et socioculturels identifiés dans les manuels analysés.

Nous avons jugé plus approprié de diviser ce sujet en différentes thématiques, à l'intérieur desquelles nous examinerons les contenus et discours des manuels scolaires par niveau (1ère AS, 2ème AS et 3ème AS).

Nous chercherons à répondre aux questions suivantes en analysant le contenu des ouvrages à la lumière des recommandations nationales. Quelle vision de la culture est transmise par les trois manuels scolaires du secondaire ? Quels sont les buts visés par les manuels en ce qui concerne le développement de la compétence culturelle ? Quelles différences sont observées entre les directives officielles et leur mise en pratique ?

Le chapitre trois portera sur l'analyse et le traitement de l'identité et de l'altérité dans le matériel pédagogique, ainsi que sur l'examen des pratiques d'enseignement. Pour identifier les

représentations de l'identité et de l'altérité présentes dans notre corpus, nous procéderons à une analyse en deux étapes distinctes : d'abord, nous examinerons les représentations de l'identité, également appelées représentations du Même, puis nous nous pencherons sur les représentations de l'altérité, également désignées comme représentations de l'Autre, dans le but ultime de favoriser une éventuelle rencontre interculturelle favorisant la compréhension et l'acceptation de l'Autre.

L'étude de la représentation de l'identité et de l'altérité repose sur l'analyse quantitative et qualitative des procédés discursifs, tels que les désignants identitaires (ethnonymes, toponymes et lecte), qui permettent à l'auteur-énonciateur de matérialiser une idéologie éducative en projetant deux identités nationales : celle de la communauté source et celle de la culture cible.

En plus des outils tels que les vecteurs de représentation, il était crucial pour nous d'examiner l'un des acteurs clés dans la transmission des dimensions culturelles et interculturelles : les enseignants. Dans le cadre du deuxième axe de notre étude, nous avons cherché à comprendre la perception du concept de culture par les principaux acteurs pédagogiques impliqués dans la transmission culturelle. Nous nous sommes également intéressés à leurs compétences, sensibilités et formations en matière de compétences culturelles, socioculturelles et interculturelles.

En effet, le choix de focaliser cette étude sur l'enseignant de français est justifié par son rôle crucial en tant qu'acteur central de la salle de classe, contributeur d'informations et de collaboration à la recherche, et directement impliqué dans les résultats de cette dernière. Bien que l'importance de son rôle dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues soit reconnue, il est essentiel de noter que chaque classe est unique et que chaque expérience est individuelle. Les témoignages des enseignants, loin d'être généralisés, nous permettent de dresser un portrait détaillé, diversifié et significatif des cultures didactiques et sociolinguistiques présentes dans les salles de classe de français en Algérie.

Dans cette deuxième partie, nous détaillerons le déroulement de notre enquête par questionnaire, nous exposerons notre méthodologie d'analyse et nous fournirons une interprétation des résultats obtenus.

Ce dernier chapitre sera suivi d'une conclusion dans laquelle nous dégagerons les résultats de la présente recherche et les perspectives que nous donnerons à notre étude. Lesquelles perspectives s'inscrivent dans une vision de re-connaissance, de tolérance, d'acceptation, de rencontre, d'échange, de partage et surtout du vivre ensemble comme le

INTRODUCTION GENERALE

précise A.DAKHIA concernant l'enseignement-apprentissage des langues étrangères langues, qui «rappelle les hommes à leur essence et les pousse à se rencontrer au-delà des frontières politiques, économiques et géographiques, au-delà des ambitions et des représentations, afin qu'ils puissent partager enfin et vivre pleinement leur destin d'hommes et de femmes au sein de la culture »¹

¹ 3 DAKHIA,A. (2012). Parcours interculturels. Être et devenir (compte rendu). Le français à l'université.

PREMIERE

PARTIE

**DELIMITATION DE LA NOTION DE
CULTURE ET SES ENJEUX CONCEPTUELS
ET METHODOLOGIQUES EN
DIDACTIQUE DU FLE**

CULTURE/CIVILISATION : QUESTION DE DEFINITION ET DELIMITATION DU CHAMP D'APPLICATION

| | |
|---|------------------------------------|
| Introduction | Erreur ! Signet non défini. |
| 1. Autour d'une définition de la culture | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.1. Bref historique de la notion de culture..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.1.1 En l'anthropologie..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.1.2 En sociologie | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.1.3. Les composantes de la culture | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.1.4 La culture cultivée | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.2. Le caractère inconscient de la culture | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.3. La culture : entre stabilité et mouvance | Erreur ! Signet non défini. |
| 2. Culture/civilisation : glissement terminologique..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 2.1. Historique et terminologie du concept de civilisation | Erreur ! Signet non défini. |
| 2.2. Distinction entre culture et civilisation | Erreur ! Signet non défini. |
| 3. Les notions d'identité et d'altérité..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 3.1. Constitution du concept d'identité..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 3.2. L'identité singulière ou plurielle ?..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 3.3. Définition d'Altérité | Erreur ! Signet non défini. |
| 4. Les représentations | Erreur ! Signet non défini. |
| 4.1. Élément de définition : une notion empruntée aux sciences sociales | Erreur ! Signet non défini. |
| 4.2. Les obstacles à l'étude des représentations..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 4.2.1. Les stéréotypes..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 4.2.2. L'Ethnocentrisme..... | Erreur ! Signet non défini. |
| Conclusion..... | Erreur ! Signet non défini. |

Chapitre 1 : Culture/civilisation : question de définition et délimitation du champ d'application

Introduction

Ce chapitre vise à explorer les diverses significations attribuées à la notion de culture, dans le but de clarifier sa portée dans le contexte de notre étude. La didactique des langues étrangères est appréhendée comme un domaine transdisciplinaire, étant donné qu'elle a émergé de l'intersection de diverses disciplines qui contribuent à l'enrichir et à la compléter à travers leurs avancées. Il est donc essentiel d'examiner les autres domaines qui ont élaboré des concepts sur la culture et l'impact que ces conceptualisations ont pu avoir sur le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Ainsi, nous examinerons initialement les diverses perspectives pour aborder ce concept, en nous appuyant sur des approches sociologiques, ethnologiques, anthropologiques et postmodernes. En soulignant la complexité et la diversité de ses différentes composantes, nous examinerons d'abord cette notion avant d'analyser son interprétation en didactique et d'exposer notre point de vue.

Dans un second temps, nous analyserons les diverses significations des termes "civilisation" et "culture", étant donné que ces concepts sont sujets à une ambiguïté sémantique et englobent une variété de connotations, ce qui rend parfois difficile pour la didactique de les définir de manière précise et d'en établir les contenus. Nous examinerons donc de manière approfondie l'évolution chronologique de leur définition afin de mieux appréhender les facteurs qui influent sur leur utilisation vague et changeante.

De plus, nous chercherons à établir les liens entre la langue et la culture. Afin d'accomplir cela, nous exposerons la conception de l'interdépendance des liens entre langue et culture dans les domaines de la philosophie, de la linguistique et de l'anthropologie, avant d'examiner en détail les conséquences pédagogiques découlant de ces réflexions transdisciplinaires.

En admettant l'existence de différentes "cultures" distinctes, il est observé que ces cultures entrent en contact les unes avec les autres, donnant ainsi naissance aux concepts d'interculturel et d'interculturalité, étroitement liés aux notions d'identité et d'altérité. Il est donc essentiel de préciser de manière plus approfondie les concepts d'interculturel, d'identité et d'altérité. La clarification de ces concepts nous aidera à définir plus précisément la nature de l'objet culturel et à mieux comprendre l'analyse de notre corpus dans la troisième section.

Chapitre 1 : Culture/civilisation : question de définition et délimitation du champ d'application

En conclusion, la dernière partie de ce chapitre sera dédiée à la définition du concept de représentation, sur laquelle nous nous appuyerons par la suite. Cette définition met en avant sa dimension discursive, dynamique et processuelle. Nous mettrons en évidence les relations entre les représentations, la culture et l'interculturel.

1. AUTOUR D'UNE DEFINITION DE LA CULTURE

Sujet à controverse et de vives polémiques, concept polysémique par excellence, il est de première importance, dans le sujet qui nous préoccupe, de tenter de préciser le sens qu'on accole à la notion de culture.

La perception de ce concept de culture se transforme au fil du temps et varie également en fonction du paradigme adopté par les chercheurs. Nous nous intéresserons aux différentes façons d'appréhender ce concept selon les différentes approches : sociologique, ethnologique, anthropologique et postmoderne...

En sciences humaines, le concept de culture renvoie généralement à cette question centrale de la relation dialectique et historique entre la réalité et la symbolisation qui l'accompagne, entre le monde de la pratique et celui de la théorie, entre la culture comme système de productions matérielles et techniques, et la culture comme système de valeurs, de croyances et de symboles (Williams 1981).

Pour définir ce qu'est la culture, il faut mettre en évidence la complexité et la richesse de ses diverses composantes.

1.1. Bref historique de la notion de culture

Du point de vue étymologique, le mot "culture" provient du latin "cultura", qui se réfère initialement à l'activité de cultiver la terre et les champs. Dans un sens figuré, Cicéron recourait à ce terme pour décrire de manière métaphorique l'éducation de l'âme, c'est-à-dire le développement de l'intellect à travers l'instruction.

1.1.1 En l'anthropologie

En fait, c'est dans le domaine de l'anthropologie que le concept de "culture" trouve son origine épistémologique. De nombreux anthropologues reconnaissent Tylor comme le pionnier du concept scientifique de culture. En 1871, il a été défini comme un « *ensemble complexe comprenant la connaissance, la croyance, l'art, la morale, le droit, la coutume et*

Chapitre 1 : Culture/civilisation : question de définition et délimitation du champ d'application

toutes les autres capacités et habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société »¹.

Cette définition, davantage descriptive, met en lumière le fait que la vie sociale de l'être humain est caractérisée et articulée par des codes, des normes et des valeurs qui revêtent une importance capitale pour enrichir la vie collective des individus au sein d'un groupe spécifique. Ces individus développent des comportements et des pensées qu'ils mobilisent de manière inconsciente.

L'émergence de la notion anthropologique de culture avait eu lieu. Elle a été néanmoins adoptée par les premiers anthropologues anglais et américains, tels que Sumner, Keller, Malinowski, Lowie, Wissler, Sapir, Boas, Benedict. Aux États-Unis, l'anthropologie s'est progressivement définie comme la discipline scientifique étudiant la culture.

Depuis Tylor, de nombreuses autres définitions de la culture ont été proposées; Kroeber et Kluckhohn² ont tenté de définir la culture en ces termes:

La culture se définit comme un ensemble organisé de pensées, de sentiments et de réactions propres à un groupe humain, largement acquis et transmis à travers des symboles, et constituant une identité spécifique. Elle englobe les biens matériels fabriqués par le collectif. Le noyau de la culture se compose d'idées traditionnelles, issues et sélectionnées à travers l'histoire, ainsi que des valeurs qui leur sont associées.

En d'autres termes, il est possible d'affirmer que chaque segment social au sein d'une communauté détient un ensemble culturel qui est acquis et transmis à travers des symboles. Cette structure de pensée, de sentiment et de réaction joue un rôle crucial dans l'attribution d'une identité spécifique à ce groupe.

Cette identité particulière permettrait aux individus d'une communauté ethnique de se rassembler pour partager des modes de pensée, des émotions et des comportements communs. Il s'agit d'un corpus de connaissances et de compétences acquises et partagées par des individus, leur permettant de se démarquer des autres. C'est ainsi que l'on peut évoquer le concept de "caractère national".

¹Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Researches in to the Development of Mythology*, Philosophy, Religion, Language Art and Custom. London: J. Murray. Cité par Olivieri, C. (1996). La culture cultivée et ses métamorphoses. Dans : *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Cultures, culture ...*, Janvier 1996, p.9

² Kluckhohn C., Kroeber A.L., *Culture, acritical review of concepts and definitions*. New York: Vintage Books, 1952, p.76 (traduction de l'anglais vers le français à partir de google traduction)

Chapitre 1 : Culture/civilisation : question de définition et délimitation du champ d'application

En se basant sur la conceptualisation de Tylor, Guy Rocher¹ avance une définition de la culture selon laquelle celle-ci représente un corpus cohérent de modes de pensée, de ressenti et de comportement, plus ou moins structurés, qui, étant acquis et partagés par un groupe d'individus, contribuent de manière à la fois concrète et symbolique à forger l'identité collective de ce groupe en le distinguant des autres.

Pour conclure, citons intégralement une définition plus large du sens anthropologique du terme "culture" :

« En anthropologie, la signification généralement attribuée au terme renvoie à une entité sociale ou culturelle spécifique, telle qu'un groupe humain ou une communauté. Elle représente un ensemble complexe et interconnecté de connaissances, de codes, de représentations, de règles formelles ou informelles, de modèles de comportement, de valeurs, d'intérêts, d'aspirations, de croyances et de mythes. Cet univers se manifeste à travers les pratiques et les comportements du quotidien tels que les choix vestimentaires, culinaires, les modes d'habitation, les attitudes corporelles, les relations interpersonnelles, la structure familiale et les pratiques religieuses. La culture englobe à la fois les modes de vie et les pratiques. L'émergence de cette structure complexe est le résultat des évolutions techniques, économiques et sociales spécifiques à une société donnée, à la fois dans son contexte spatial et temporel. Elle représente l'individu, l'environnement naturel et le tissu social. »²

1.1.2 En sociologie

Le concept de culture a été rapidement intégré par les premiers sociologues américains, notamment Albion Small, Park, Burgess et surtout Ogburn. En revanche, son développement a été plus lent en sociologie qu'en anthropologie, probablement en raison du fait que les figures majeures de la discipline, telles que Comte, Marx, Weber, Tönnies et Durkheim, ne l'ont pas intégré dans leurs travaux. Il est désormais intégré au lexique de la sociologie autant que de l'anthropologie.

D'un point de vue sociologique, la culture peut être définie comme l'ensemble des productions intellectuelles et artistiques qu'une société considère comme faisant partie de son

¹ Rocher G, *La crise des valeurs au Québec*. In : F.Caloren, J.Harvey, A.Naud, B.Rioux, C.Ryan, L. Thur(en collaboration), *Le nouveau défi des valeurs. Essais*. Montréal:Les éditions HMH, collection «Constantes» (20), 1969, p.10

²Perroti, A. *Plaidoyer pour l'interculturel*. Strasbourg: Le Conseil de l'Europe, 1994, p.84

Chapitre 1 : Culture/civilisation : question de définition et délimitation du champ d'application

patrimoine, ainsi que du patrimoine de l'humanité, et auxquelles elle contribue à leur développement.

Nous savons donc, à l'instar de Bouchard, Rocher et Rocher (1991), que la culture est celle qui est partagée par l'ensemble des individus d'une communauté. Au sein de cette culture, un des dénominateurs essentiels est sans doute la langue. En ce sens, on peut parler de culture québécoise ou canadienne, par exemple. Les éléments constitutifs de la culture sont multiples et plus ou moins importants dans leur rapport à l'identité, c'est-à-dire «à la culture en action», mais «la vie des arts et des lettres est l'une des manifestations les plus significatives d'une culture nationale. C'est aussi l'expression la plus tangible de sa spécificité et de sa vitalité».

On constate que la culture et les savoirs culturels relèvent de cette double avenue, anthropologique et sociologique. Celles-ci lui rajoutent une dimension qui inclut les produits de l'interaction de l'homme avec son environnement et ses semblables.

Plus dynamique et plus étendu que le concept de "civilisation", le terme "culture" englobe toutes les manifestations d'une société en termes de composantes. En termes sociologiques, l'analyse culturelle se concentre principalement sur les interactions entre les phénomènes sociaux globaux et les membres individuels d'une société, tandis que l'anthropologue accorde une importance particulière à l'étude des comportements et des modes de vie au sein de ladite société.

1.1.3. Les composantes de la culture

Dans son ouvrage intitulé "Dictionnaire actuel de l'éducation", Renald Legendre¹ propose une définition de la culture comme étant un ensemble de perceptions, de pensées, d'expressions, de réactions, de modes de vie, de croyances, de connaissances, de réalisations, de traditions, d'institutions, de normes, de valeurs, de loisirs, d'aspirations qui caractérisent les individus au sein d'une communauté et contribuent à son unité à une période spécifique.

¹ LEGENDRE R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, 1988, p.133 ; cité dans R.M CHAAVES, L.FAVIER, S.PELISSIERS, *L'interculturel en classe*, Grenoble, PUG, 2012, p.9

Chapitre 1 : Culture/civilisation : question de définition et délimitation du champ d'application

En sciences sociales, la culture est souvent comparée à l'analogie de l'iceberg de Gary R. Weaver (1986). Comme un iceberg, la culture se divise en deux composantes : la partie visible, externe, et la partie invisible, interne.

La culture externe englobe les opinions et les comportements qui sont conscients, appris de manière explicite, facilement modifiables et relevant de connaissances objectives telles que les arts, la littérature, les codes vestimentaires, etc. Cette culture est immédiatement reconnaissable et facilement identifiable en tant que culture au sens large.

En revanche, la culture interne, en petit c, est caractérisée par son caractère inconscient, son apprentissage implicite, sa résistance au changement et ses connaissances subjectives. Il est question de valeurs, de pensées et de conceptions comme les schémas de communication, les gestes corporels, la perception de la moralité, les aspects liés à l'éducation des enfants... Cette culture est moins aisément identifiable de manière intuitive, ce qui la rend plus complexe à mettre en lumière.

1.1.4 La culture cultivée

La culture inclut également une définition au sens strict. Apparue au XVI^e siècle, cette expression fait référence à la culture cultivée. Elle concerne les créations intellectuelles, en particulier celles issues de la littérature et des beaux-arts, ainsi que leur impact sur l'auteur, l'étudiant ou le passionné qui les crée, les étudie ou les fréquente régulièrement.

Cette forme de culture humaniste, également appelée "culture savante" ou "sur-culture", représente l'accumulation des connaissances fondamentales principalement transmises à travers le système éducatif dans son ensemble. Cette vision de la culture est en opposition avec ce qu'on appelle la "culture de masse" ou la "culture anthropologique". En théorie, cette idée est généralement acceptée par l'ensemble des individus au sein d'une société donnée... La culture populaire peut être assimilée sans nécessiter d'enseignement formel ou de cultivation délibérée ; elle se transmet et se transforme au fil des générations au sein d'une communauté qui l'adopte ou qui lui accorde une certaine reconnaissance.

La culture dite "cultivée" est souvent distinguée de la culture "anthropologique". Selon la distinction établie par Robert Galisson, la "culture cultivée" englobe les domaines esthétiques et les "oeuvres de l'esprit" tels que la littérature, la musique, la peinture, les arts et l'histoire, qui représentent un ensemble de connaissances valorisantes permettant de se

Chapitre 1 : Culture/civilisation : question de définition et délimitation du champ d'application

distinguer en raison de leur caractère non universel. Selon A. Gohard-Radenkovic¹, J.-P. Cuq et I. Gruca, la culture cultivée peut être définie comme :

- Elitaire signifie qu'elle est propre à un cercle restreint qui en établit la légitimité.
- La culture peut être implicite et codifiée, ce qui signifie qu'elle est transmise par le groupe mais peut également être acquise de manière volontaire et consciente, par exemple à travers une éducation de qualité et la participation à des activités culturelles.
- Valorisant et distinctif

En réalité, la culture érudite est essentielle pour définir l'identité linguistique et culturelle de chaque société. Elle inclut l'étude de la littérature et d'autres formes d'expression artistique, ce qui la rend "transculturelle". D'après Cuq et Gruca², cela signifie que de nombreux savoirs qui la constituent font partie de ce que l'on désigne aujourd'hui comme le patrimoine de l'humanité, tels que Cicéron, Homère, le théâtre No, Rudolf Noureev, la calligraphie arabe, etc. De plus, Olivieri³ soutient que la distinction entre la culture cultivée et la culture de masse repose principalement sur les modes de transmission, à savoir l'éducation et les médias, plutôt que sur des différences de contenu.

Ces deux conceptions sont mutuellement liées et cohabitent au sein d'une communauté où les individus partagent une culture commune. Elles ont tendance à favoriser l'émergence d'une culture et d'une identité nationale, cependant elles ne sont pas suffisantes pour définir une société. Il est nécessaire d'inclure une définition plus subjectiviste que la précédente, se référant à la "culture" partagée par les individus au sein d'une communauté, comme le décrit Galisson.

1.2. Le caractère inconscient de la culture

Sapir E avance l'idée d'une culture implicite, une forme de culture cachée pouvant se manifester à travers des signes non verbaux, désignés aujourd'hui sous le terme d'implicites culturels. Toutes les significations culturelles sont incorporées dans la vie sociale et

¹ Gohard-Radenkovic A., 2004, *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Bern, pp. 122-126.

² Cuq J.-P. & Gruca I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, Nouvelle édition, p. 87

³ Olivieri C., 1996, « *La culture cultivée et ses métamorphoses* », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, Cultures, culture Janvier, p. 10

Chapitre 1 : Culture/civilisation : question de définition et délimitation du champ d'application

contribuent à façonner les interactions entre les individus. Dans cette perspective, la culture pourrait être perçue comme un "*code complexe et secret, non écrit, inconnu de tous, mais compris par chacun*".¹

Il ajoute de plus que, selon l'anthropologie, la culture d'un groupe se définit comme l'ensemble des modèles sociaux de comportement ouvertement exprimés par tous ou une partie de ses membres.

Cette perspective nous rappelle que la culture n'est pas simplement un ensemble de significations ou de caractéristiques culturelles figées, mais qu'elle est en constante évolution et mutation. La culture constitue principalement un phénomène socio-psychologique. Elle est transmise par les facultés cognitives individuelles et ne peut être articulée que par le biais des individus.

Malgré le fait que Hall ait une formation d'anthropologue, nous avons décidé d'exposer sa vision déterministe de la culture dans cette section. D'après son point de vue, la culture peut être définie comme un ensemble de normes implicites de conduite qui sont inculquées dès la naissance lors du processus de socialisation précoce au sein du noyau familial. Les premières recherches de Hall, parues dans les années 60, traitent des interactions interculturelles, des relations interpersonnelles et des défis de la communication interculturelle de manière plus générale. Ils abordent la notion d'une "expérience profonde, générale et non verbalisée" partagée par tous les individus au sein d'une même culture.

Hall E partage la perspective de Sapir E sur la culture tacite.

Il expose l'existence d'un niveau de culture sous-jacent, latent et hautement structuré, constitué d'un ensemble de normes comportementales et cognitives non exprimées et implicites qui régissent l'ensemble de nos actions. Cette grammaire culturelle implicite influence la perception de l'environnement, la définition des valeurs, ainsi que l'établissement des cadences et des rythmes de vie des individus. La plupart d'entre nous sont soit totalement inconscients, soit seulement superficiellement conscients de ce processus².

Cette citation souligne que la culture peut être transmise à travers des signes non verbaux et des implicites culturels, qui véhiculent également un message à un interlocuteur lors d'une interaction verbale. Ainsi, en se basant sur les définitions de la culture implicite, il est possible de considérer un implicite culturel comme une dimension présente dans une

¹ Sapir E. *Anthropologie*. Tome 1 : *Culture et personnalité*. Paris: Éditions de Minuit, 1967, p.17

² Hall E.T. *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*. Paris: Seuil, 1984, p.68

Chapitre 1 : Culture/civilisation : question de définition et délimitation du champ d'application

expression ou un fait, mais non explicitement formulée, agissant comme un sous-entendu lors des échanges entre les participants.

1.3. La culture : entre stabilité et mouvance

La croissance rapide de l'informatique, les avancées technologiques et l'émergence des médias de masse tels que la télévision et l'Internet favorisent la mise en avant de la diversité, de l'éclectisme et de l'hétérogénéité en diffusant une variété d'images hétérogènes, polymorphes et démultipliées. Ces médias remettent en question la notion d' "esprit des grands systèmes" et contribuent à répandre une aversion généralisée envers les visions globalisantes du monde et les prétentions excessives des raisonnements dialectiques hyper-logiques.

Dans l'ère postmoderne, le processus de mondialisation s'intensifie, entraînant une dissolution des frontières, comme le souligne l'anthropologue Augé¹. Selon lui, les images quotidiennes reflètent un monde globalisé qui se caractérise par son absence de frontières.

Dans cette dynamique, les espaces de communication, de circulation et de consommation, qualifiés de "non-lieux", ne cessent de s'étendre, conduisant à l'effacement de certaines frontières anciennes, tant externes qu'internes, des lieux traditionnels.

En dernier lieu, le postmodernisme se distingue également par son refus de la "haute culture", considérée comme élitiste et supposée véhiculer des valeurs universelles. Boisvert² explique que dans les sociétés postmodernes, cette haute culture a été désacralisée et rejetée, ce qui se traduit par la perte de sens des symboles de la culture aristocratique européenne. Les masses expriment désormais suffisamment de confiance en elles pour affirmer : bien que les experts favorisent Voltaire, nous, en tant que peuple, préférons la collection Arlequin.

La logique globalisante et normative des cultures rencontre divers obstacles, comme le souligne Abdallah-Preteuille³. Il est impossible de saisir de manière objective une réalité culturelle en se basant sur des caractéristiques culturelles isolées, car les cultures sont transmises par des individus et ne peuvent être exprimées que par leur intermédiaire. Ces généralisations simplistes ne tiennent pas compte de manière adéquate de la diversité des comportements individuels.

¹ AUGÉ Marc. *La Communauté illusoire*. Paris : Petite bibliothèque. 2010, p.9

² BOISVERT Yves. *Le monde postmoderne. Analyse du discours sur la postmodernité*. Paris : L'Harmattan, 1996, pp.92-93

³ ABDALLAH-PRETCEILLE Martine (2005 [1999], 2e éd.). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, 2005 [1999], 2e éd, p.8

Chapitre 1 : Culture/civilisation : question de définition et délimitation du champ d'application

En second lieu, l'établissement de moyennes ne permet pas de définir de manière pertinente un "représentant typique" étant donné qu'il n'existe pas dans la réalité. Abdallah-Preteceille met en avant le fait que chaque individu ne maîtrise pas l'intégralité de la culture à laquelle il est rattaché.

En troisième lieu, les individus, les groupes et, par extension, les cultures, sont soumis à des dynamiques qui les amènent à s'adapter et à évoluer. Il serait donc inutile d'essayer de les dépeindre comme une réalité figée ou fossilisée.

Byram¹ soutient également que la culture est un processus en constante évolution, caractérisé par une diversité de valeurs, de croyances, de pratiques et de traditions, certaines pouvant être récemment inventées. Ainsi, la culture est perçue comme une réalité complexe et négociable, donnant lieu à des choix personnels, et impliquant une redéfinition continue des significations et des frontières entre groupes et communautés en fonction des besoins contemporains.

Sa prise de parole repose sur l'hypothèse selon laquelle chaque individu incarne une synthèse de pratiques culturelles variées, évolutives et adaptées à son environnement. Selon Byram, cette synthèse conceptuelle est adéquatement décrite comme une "*pluralité postmoderne*"². Cette forme de diversité vient compléter la notion de "diversité traditionnelle" qui met en avant les divers groupes coexistant au sein d'une société donnée. Selon lui, la pluralité culturelle peut s'exprimer de trois manières :

Tout d'abord, les individus ont la capacité de manifester simultanément leurs diverses identités culturelles en fonction du cadre dans lequel ils évoluent, comme c'est le cas pour les enfants issus de couples de cultures différentes.

En second lieu, les individus pluriculturels ont la capacité de s'engager dans une forme d'alternance entre leurs diverses identités (par exemple, les enfants d'immigrés qui naviguent entre la culture minoritaire de leur famille et la culture dominante de la société dans laquelle ils évoluent au quotidien).

¹ BYRAM Michael (2009). « *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle* », Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2009, p.5 .Disponible sur http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/EducInter_FR.asp

² Byram.Michael,2010, Op.cit,p.6

Chapitre 1 : Culture/civilisation : question de définition et délimitation du champ d'application

En troisième lieu, la pluriculturalité peut se manifester à travers l'hybridation, qui se définit comme *"la fusion de ressources et d'éléments éclectiques issus de différentes cultures en vue de créer une nouvelle synthèse culturelle"*¹.

Selon Porcher L, il est essentiel de ne pas sous-estimer les héritages historiques collectifs, ce patrimoine transmis de manière énigmatique, qui permet aux individus de transmettre à leur tour une vision du monde, un découpage particulier de celui-ci sans en avoir conscience : *"Les représentations langagières [...] sont les représentations matricielles, celles au cœur desquelles se noue la singularité de l'indigénat (condition de l'altérité)"*².

Cependant, Abdallah-Pretceille souligne que toute forme de distinction ou de classification entraîne inévitablement une hiérarchisation, à moins de privilégier l'individu par rapport au groupe : *"le glissement subtil d'un déterminisme biologique à un déterminisme culturel aboutit à une sorte de 'racialisation de la culture'"*³.

Selon la conceptualisation d'Edgar Morin dans son ouvrage "L'Esprit du temps", la culture est définie comme un ensemble complexe de normes, de symboles, de mythes et d'images qui imprègnent profondément l'individu, influencent ses instincts et guident ses émotions. Bien que cette définition englobe les deux aspects mentionnés précédemment, la culture maintient sa distinction par rapport à la nature.

De nombreuses interrogations ont été soulevées par les anthropologues concernant la possibilité d'observer véritablement l'individu à l'état de nature, étant donné que tout individu est intrinsèquement lié à une ou plusieurs cultures. Ainsi, il est inévitablement influencé par ces éléments mentionnés par Morin et ne peut demeurer dans un état de nature. Sa culture est son environnement, elle le compose, le modèle, le conditionne. Chaque individu est intrinsèquement imprégné de culture.

À sa naissance, l'individu se trouve dans un état de totale dépendance, nécessitant l'acquisition de connaissances pour se développer en tant qu'être humain complet, et ultimement, en tant que membre actif de la société, intégré dans un État, une région, une ville, une classe sociale et une famille spécifiques. L'ensemble des connaissances acquises par un individu à travers l'enseignement, l'imitation, l'éducation formelle et informelle, ainsi que par osmose, constitue ce que l'anthropologie désigne sous le terme de culture.

¹ ibid

² PORCHER Louis (1997). « Lever de rideau », in ZARATE Geneviève, CANDELIER Michel (coord.) (1997), « Les représentations en didactiques des langues et des cultures », *Notions en question*, n°2, janvier 1997. Paris : ENS de Fontenay/St Cloud, p.15

³ ABDALLAH-PRETCEILLE.Martine,2005,Op.cit,p.51

Chapitre 1 : Culture/civilisation : question de définition et délimitation du champ d'application

Il découle de ce qui a été mentionné précédemment que l'apprentissage d'une nouvelle langue avec ses aspects culturels représente un défi non négligeable. Compte tenu de la variété des interprétations de la culture et de la mise en avant des théories et des recherches motivées par l'exploration des aspects culturels dans divers domaines, bien que cette liste ne puisse être exhaustive, nous avons choisi de sélectionner des courants théoriques, des auteurs et des paradigmes de référence que nous considérons pertinents pour illustrer la complexité et l'interdisciplinarité du concept central de notre étude. Nous sommes pleinement conscients que d'autres domaines d'études et chercheurs ont abordé cette problématique et auraient également pu être pris en considération.

En conclusion, il existe deux conceptions de la culture qui cohabitent : l'une repose sur la notion de "patrimoine lettré" héritée des Lumières, tandis que l'autre provient de l'anthropologie culturelle. La conception de la culture comme un corpus de connaissances érudites visant à promouvoir l'épanouissement humain a évolué vers la dichotomie actuelle entre d'une part un ensemble d'œuvres artistiques, principalement littéraires, relevant d'un patrimoine (la culture cultivée/savante) et d'autre part un ensemble de pratiques, normes et coutumes spécifiques à une communauté donnée (la culture anthropologique/quotidienne/populaire).

Indépendamment des positions épistémologiques adoptées, la culture maintient à la fois synchroniquement et diachroniquement cette dualité : culture cultivée et culture anthropologique, que nous utiliserons pour analyser notre corpus.

2. CULTURE/CIVILISATION : GLISSEMENT TERMINOLOGIQUE

2.1. Historique et terminologie du concept de civilisation

Historiquement, les frontières entre l'usage et la signification des termes "civilisation" et "culture" étaient ambiguës. Ces deux concepts présentent une ambiguïté sémantique et englobent diverses connotations. Souvent confondus, les termes "culture" et "civilisation" sont définis par C. Abastado¹ comme étant parfois interchangeables, mais parfois opposés. Selon lui, la culture représente la transmission accumulée des traditions et des connaissances, tandis que la civilisation incarne l'évolution des mentalités et des comportements.

Ces relations pourraient être caractérisées par des notions d'équivalence et d'opposition. Au fil des époques, ces termes ont évolué pour acquérir de nouvelles significations, les rendant ainsi

¹ABASTADOC.culture et médias, in *Le Français dans le Monde*, N°173, 1982, p.6.

Chapitre 1 : Culture/civilisation : question de définition et délimitation du champ d'application

polysémiques de nos jours. Cette évolution conditionne leur utilisation fluctuante, instable et sujette à différentes interprétations. Selon Beneton, la richesse sémantique des mots "culture" et "civilisation" a un coût, comme en témoigne sa tentative de retracer leur évolution historique: « *Culture et civilisation ont perdu en clarté ce qu'ils ont gagné en audience [...]* ». ¹ Les mots souffrent de leur propre popularité.

L'expression "civilisation" n'apparaît qu'à la fin du XVIIIe siècle, avec une première utilisation documentée remontant à 1757 selon Benveniste. Le Marquis de Mirabeau, dans son ouvrage *L'Ami des hommes ou Traité de la population*, affirme que "La religion est sans aucun doute le premier et le plus utile frein de l'humanité; c'est le premier moteur de la civilisation". Elle nous exhorte continuellement à la fraternité et apaise nos cœurs.

L'utilisation de Mirabeau peut être comparée à ce qui était désigné à l'époque par le terme de "police" (dans le sens d'une action visant à civiliser l'individu), tel que décrit par Benveniste : "*l'effort visant à inciter l'individu à respecter naturellement les règles de la bienséance et à favoriser une évolution des mœurs de la société vers plus d'urbanité*"².

D'après DE CARLO³, l'évolution sémantique du terme "civilisation" reflète son origine étymologique en tant que concept distinguant les sociétés les plus avancées des autres. C'est de cette manière que d'autres termes, tels que "civilité", ont déjà fait référence à cette distinction entre l'individu civilisé (résidant dans la civitas) et l'individu sauvage (résidant dans la silva).

En réalité, la civilisation met en place une forme de hiérarchisation en faisant une distinction entre les communautés qualifiées de "primitives" et celles considérées comme "développées", voire entre les sociétés de grande envergure et les autres. En réalité, la tâche assignée aux peuples considérés comme "civilisés" consistait à orienter les autres populations vers la voie du progrès, de l'avancement scientifique et de la rationalité.

La France a occupé la position de leader parmi les pays occidentaux dans cette entreprise de mission civilisatrice. En propageant les idées des Lumières, qui visent à promouvoir les vertus et les bienfaits d'une éducation de qualité, l'enseignement des langues

¹BENETON Philippe(1975). *Histoire de mots: culture et civilization*.Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1975, P.20

² BENVENISTE Émile. *Problèmes de linguistique générale*, Tome I, Gallimard, Paris, 1966, p.339

³ DECARLO Maddalena., *L'interculturel*, CLE international, Paris, 1998, p.16

Chapitre 1 : Culture/civilisation : question de définition et délimitation du champ d'application

devient un vecteur non seulement linguistique mais aussi idéologique. De nombreux contemporains considéraient que la langue était l'outil privilégié des entreprises coloniales, qui se sont poursuivies jusqu'à la fin du XIXe siècle.

Cette idéologie raciste et colonialiste a influencé les contenus culturels des programmes d'enseignement du français à l'étranger, en mettant en avant des œuvres majeures que les peuples considérés comme "inférieurs" étaient censés étudier pour accéder à un niveau intellectuel supérieur.

En effet, d'un point de vue historique, le terme "civilisation" fait référence à une théorie idéologique développée par les pays d'Europe occidentale qui se percevaient comme plus "avancés" que les pays qu'ils colonisaient.

Devant cette observation, il est indéniable que ce mot apparaît comme figé et définitif. Il en est de même pour la majorité des autres définitions de ce concept.

La définition de la "civilisation" met en avant l'importance des avancées scientifiques, des ressources matérielles et des techniques d'un pays, ainsi que l'étude de son histoire et de ses figures marquantes.

La notion de "civilisation" symbolise la manifestation de la conscience occidentale et de ses avancées au service de l'Humanité. Il convient de mentionner une définition élargie du concept de « civilisation » issue du dictionnaire Le Robert : « l'ensemble des phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques) partagés par une vaste société ou un groupe de sociétés. »

La dimension "humaine" de ces définitions met en avant la société, les individus, leurs comportements et leurs modes de vie.

Il convient de souligner que le terme "civilisation" conserve actuellement une connotation forte de hiérarchie, ce qui explique en partie son remplacement progressif par le terme "culture", jugé moins controversé. C'est seulement avec l'émergence de l'approche communicative dans les années 80 que le concept de civilisation a commencé à être abandonné, bien qu'il ait continué à être utilisé dans de nombreux ouvrages et articles publiés ultérieurement, comme le soulignent Beacco et Besse. Ainsi, on a observé un changement de vocabulaire de "civilisation" à "culture", ce dernier étant considéré comme plus approprié politiquement mais demeurant toutefois trop général.

2.2. Distinction entre culture et civilisation

Chapitre 1 : Culture/civilisation : question de définition et délimitation du champ d'application

Il est communément admis que le terme "culture" est souvent utilisé de manière interchangeable avec le terme "civilisation". Pierre Bourdieu cherche à différencier la culture de la civilisation en ajoutant deux qualificatifs. Le premier concept, défini comme l'état d'un esprit enrichi par des connaissances variées et approfondies, correspond à la notion de culture cultivée. La culture ethnologique, en tant qu'ensemble des structures sociales, religieuses, intellectuelles et artistiques d'une société, renvoie à la notion contemporaine de civilisation.

Plusieurs distinctions ont été suggérées, en particulier en Allemagne, et la plupart d'entre elles peuvent être regroupées en deux idées principales. D'après le sociologue Guy Rocher, tel que présenté dans son introduction à la Sociologie Générale, la première distinction réside dans l'inclusion, au sein de la culture, de tous les moyens collectifs dont dispose l'homme ou une société afin de réguler et d'interagir avec l'environnement physique, c'est-à-dire le monde naturel. Il est question essentiellement des domaines de la science, de la technologie et de leurs applications.

La civilisation englobe tous les moyens collectifs dont dispose l'homme pour exercer un contrôle sur lui-même et pour s'élever intellectuellement, moralement et spirituellement. Les arts, la philosophie, la religion et le droit sont considérés comme des éléments constitutifs de la civilisation.

La deuxième distinction est pratiquement l'opposé de la première. Le concept de civilisation concerne les outils qui servent les objectifs utilitaires et matériels de la vie en société; la civilisation est caractérisée par un aspect rationnel qui nécessite l'amélioration des conditions physiques et matérielles du travail, de la production et de la technologie. La culture englobe les aspects plus désintéressés et spirituels de la vie en société, qui découlent de la réflexion et de la pensée abstraites, de la sensibilité et de l'idéalisme.

En règle générale, les sociologues et les anthropologues n'ont pas accordé beaucoup d'importance à maintenir cette distinction, qu'ils ont jugée artificielle et principalement marquée par un dualisme ambigu et basée sur une fausse opposition entre l'esprit et la matière, la sensibilité et la rationalité, les idées et les choses.

La plupart des sociologues et anthropologues préfèrent éviter l'utilisation du terme "civilisation" et lui préfèrent souvent celui de "culture", en les considérant comme interchangeables.

3. LES NOTIONS D'IDENTITE ET D'ALTERITE

Chapitre 1 : Culture/civilisation : question de définition et délimitation du champ d'application

Dans la suite de notre exposé, nous allons expliciter d'autres concepts fondamentaux pour la compréhension de notre étude, à savoir ceux d'identité et d'altérité.

Nous avons décidé d'aborder conjointement les concepts d'identité et d'altérité, car ils sont indissociables l'un de l'autre. Selon Augé¹, dans une approche anthropologique, il est soutenu que la construction et le développement de notre identité nécessitent la présence d'individus qui offrent une résistance et qui sont véritablement différents de nous, car c'est à travers la délimitation des frontières de l'autre que nous pouvons définir les nôtres. De manière similaire, en didactique des langues, ces deux concepts sont intrinsèquement liés et l'analyse des représentations permet de comprendre la perception qu'une personne a des autres, tout en reflétant également sa propre perception et la manière dont elle se présente dans son discours.

La construction de l'identité implique deux dimensions : l'aspect intrapersonnel et l'aspect interpersonnel. C'est par le biais de l'interaction avec autrui que l'individu parvient à développer une identité distincte, caractérisée par sa pluralité et sa constante (re)construction à travers les relations interpersonnelles.

3.1. Constitution du concept d'identité

Le psychologue Eric Erikson a introduit et répandu le concept d'« identité » dans le domaine des sciences humaines. Les premières recherches de l'auteur remontent aux années 1930, après qu'il eut pris connaissance du courant de l'école "culture et personnalité" initié par des chercheurs tels que Kardiner et Mead. Dans les années 1950, en sociologie et en psychologie sociale, l'émergence de la notion d'identité a été influencée par la théorie des rôles et la théorie du groupe de référence. Ces théories mettent en lumière l'importance de l'identification de l'individu à divers groupes tels que les groupes ethniques, religieux ou politiques. Dans les années 1960, aux États-Unis, le terme s'est rapidement répandu en sociologie en raison de la prolifération des revendications identitaires qui l'ont solidement ancré dans le domaine politique.

Néanmoins, la définition précise du concept semble encore incertaine dans le domaine des sciences humaines. Selon la définition de Groux et Porcher, l'identité est caractérisée comme étant *"l'unité de l'individu ou un ensemble de traits permanents qu'il maintiendrait"*

¹ AUGÉ Marc (2010). *La Communauté illusoire*. Paris : Petite bibliothèque, 2010, p.15-16

Chapitre 1 : Culture/civilisation : question de définition et délimitation du champ d'application

tout au long de son existence"¹. Les auteurs soulignent que la concordance entre l'identité perçue par le sujet et celle attribuée par l'entourage est rare.

Par conséquent, l'identité individuelle est perçue par autrui à travers les critères de catégorisation qu'il emploie. Cependant, se limiter à évoquer les "traits permanents" est simpliste. L'identité est un concept en constante évolution qui représente un système complexe de significations, comme le met en évidence Mucchielli² à la suite de ses recherches en psychologie sociale.

3.2. L'identité singulière ou plurielle ?

Selon Porcher³, il est souligné qu'il n'y a pas de subjectivité sans intersubjectivité, pas de présence du "je" sans le "tu", pas d'ego sans alter et pas d'alter sans ego, ce qui implique qu'il n'y a pas d'identité sans altérité. Selon lui, ce point de départ justifie l'argumentation en faveur de la nécessité et de l'inéluctabilité de l'interculturalité, ce qui conduira à l'émergence des approches interculturelles en Didactique des Langues Étrangères (DLE).

L'identité est une notion complexe et changeante, caractérisée par une pluralité d'appartenances parfois en conflit les unes avec les autres. Par ailleurs, l'identité est sujette à évolution : elle se transforme au fil du temps et influence les comportements en fonction des différentes étapes de la vie, des contextes et des circonstances. Selon Abdallah-Pretceille et Porcher⁴, l'identité individuelle peut être influencée par l'identité collective sans pour autant s'y assimiler complètement. Ils soulignent que chaque individu est formé d'éléments communs, mais que ce qui est unique réside dans l'ajustement, l'équilibre et l'organisation de ces éléments.

En outre, l'identité se compose d'un système complexe de rejet ou d'adhésion à des groupes d'appartenance. Les affiliations sociales peuvent être variées, incluant la famille, une profession, la religion, l'ethnie, la région, entre autres. Il convient donc de distinguer entre l'identité sociale et l'identité collective.

¹GROUX Dominique, PORCHER Louis. L'altérité. Paris : L'Harmattan, 2003, p.129

²MUCCHIELLI Alex. L'identité. Paris : PUF, 2011 [1986], 8e éd, p.10

³PORCHER Louis (1997). « Lever de rideau », in ZARATE Geneviève, CANDELIER Michel (coord.) (1997), « *Les représentations en didactiques des langues et des cultures* », *Notions en question*, n°2, janvier 1997. Paris : ENS de Fontenay/St Cloud, p.21-22

⁴ ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, PORCHER Louis. *Education et communication interculturelle*. Paris : PUF, 2005 [1996], 2e éd, p.39

Chapitre 1 : Culture/civilisation : question de définition et délimitation du champ d'application

La culture représente également une caractéristique identitaire parmi d'autres, comme l'a souligné Mucchielli. Il y a une transmission de valeurs, de pratiques et de comportements qui permet à un individu de "reconnaître son appartenance à un groupe social et de s'identifier à lui", ce qui conduit Chevrier¹ à affirmer que la culture est en réalité une source d'identité. Cette perspective est également soutenue par Groux et Porcher, qui soutiennent que l'identité individuelle est formée par l'ensemble de ses affiliations sociologiques. Cependant, les critères de classification varient d'une société à l'autre. Il est essentiel que chaque individu apprenne, à travers des interactions extérieures telles que l'enseignement ou l'immersion, comment la culture d'autrui classe et traite les affiliations, ainsi que la manière dont ces affiliations sont vécues.

3.3. Définition d'Altérité

L'altérité est perçue comme une composante inhérente à l'enseignement des langues étrangères, comme le souligne la citation d'Abdallah-Pretceille et Porcher : "*Les langues sont des matières scolaires qui reflètent, par leur essence même, la présence de l'étranger*". Elles se tournent vers lui, l'incluent dans la classe et contraignent celle-ci à accorder à l'altérité sa juste importance. Les langues étrangères, par définition, intègrent naturellement l'aspect de l'« étrangeté de l'étranger », qui est un élément clé de l'interculturel.

D'un point de vue philosophique, l'altérité peut être conceptualisée comme étant la condition d'être différent, la caractéristique de ce qui est distinct, en opposition à l'identité.

La notion d'altérité est fréquemment associée à celle d'identité, et cette interaction entre individus se concrétise par les comportements et les images qu'ils adoptent dans le cadre social, comme mentionné précédemment. Ces représentations prennent forme en tant qu'imaginaires collectifs, reflétant les valeurs partagées par les membres du groupe et auxquelles ils adhèrent, contribuant ainsi à la construction de leur mémoire identitaire. Il est donc essentiel d'analyser ces représentations symboliques afin de comprendre pleinement les identités collectives, car elles déterminent les fondements sur lesquels ces identités se forgent. Il existe diverses représentations mentales, et celle qui retient notre attention concerne le domaine linguistique.

Les représentations liées à la langue reflètent la manière dont les individus perçoivent leur appartenance à une communauté linguistique commune. La langue, en tant que pouvoir unificateur, joue un rôle essentiel dans la construction de la symbolique identitaire, assurant

¹ CHEVRIER Sylvie. *Le management interculturel*. Paris : PUF, 2010 [2003], 2e éd, p.33

Chapitre 1 : Culture/civilisation : question de définition et délimitation du champ d'application

ainsi la cohésion sociale. En sociolinguistique, l'identité linguistique se forge en relation avec la communauté linguistique, comme le souligne S. Mufwene : « *L'identité linguistique est évoquée principalement lorsque le langage utilisé par un locuteur révèle son affiliation à un groupe* »¹, ce qui fait du langage un indicateur d'identité.

Lorsque la langue est utilisée pour définir l'identité d'un groupe social, son rôle peut devenir hautement politisé. En Algérie, la mise en place du principe de l'arabisation définit les orientations majeures de la politique linguistique de l'État en affirmant, à travers cette politique, l'identité nationale. Cela se traduit par la réhabilitation de la langue nationale afin de renforcer l'identité nationale algérienne, en la plaçant comme principal vecteur de l'éducation et de la formation, ainsi que comme langue prédominante dans tous les secteurs de la vie nationale et sociale. Cette résolution culturelle souligne la nécessité de promouvoir la généralisation de la langue arabe et de la maîtriser en tant qu'outil pratique et créatif pour exprimer tous les aspects de la culture nationale et de l'idéologie. Par conséquent, il en découle que l'identité, tout comme l'altérité, doit être envisagée comme un concept dynamique :

Les notions d'altérité et d'identité reposent sur les principes de différenciation et d'assimilation. Par conséquent, l'identité et l'altérité se développent à travers un processus d'expansion progressive où l'individu parvient à une prise de conscience de soi en se distinguant des autres et en s'identifiant à eux, tout en s'intégrant à des groupes de plus en plus vastes, qu'ils soient organiques, fonctionnels ou idéologiques.

Par conséquent, selon CHARAUDEAU², l'enseignement d'une langue devrait offrir l'opportunité d'intégrer cette complexité identitaire, de permettre la découverte de l'altérité pour soi-même, et de comprendre que la construction de soi passe par la compréhension de l'autre.

Cette capacité à comprendre et à adopter un point de vue différent peut être développée ou enseignée. Le cours de langue peut constituer l'environnement idéal pour cette acquisition de compétences. La décentration implique la reconnaissance de la possibilité d'une perspective différente, de la diversité et de l'altérité, tout en maintenant son identité singulière. Ce processus permet à l'apprenant de progresser vers l'ethnorelativisme. Dans la section à

¹ MUFWENE, S. « Identité », in: MOREAU, M.L. (éd.), *Sociolinguistique, les concepts de base*, Paris, Mardaga, 1997, p.161

² CHARAUDEAU P., « L'identité culturelle entre soi et l'autre », dans, *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, sous la direction de COLLES L et ALL. ? Bruxelles, Proximités EME, 2006, pp.55, 56

Chapitre 1 : Culture/civilisation : question de définition et délimitation du champ d'application

venir, nous examinerons de nouveau le concept de représentations et étudierons leur processus de formation.

4. LES REPRESENTATIONS

Les représentations se distinguent par leur capacité à être liées à tous les aspects et domaines de la vie sociale. Situées à la frontière des domaines psychologique et sociologique, en tant que point de convergence entre les sphères individuelle et sociale, ces entités suscitent un intérêt pluridisciplinaire en raison de leur impact sur des domaines divers tels que la linguistique, la sociologie, la psychologie sociale, l'anthropologie, etc.

Ainsi, cette section sera dédiée à l'exposition de la définition du concept de représentation sur laquelle nous nous appuierons par la suite, une définition mettant en avant sa dimension discursive, dynamique et processuelle. Nous mettrons en évidence les relations entre les représentations, la culture et l'interculturel.

4.1. Élément de définition : une notion empruntée aux sciences sociales

Le terme "représentation", apparu dans la langue française au XIII^e siècle, dérive du latin *repraesentare*, signifiant "rendre présent" ou "mettre sous les yeux de quelqu'un". Il fait référence à l'action de présenter à la vue ou à l'esprit d'autrui un objet (dont la nature peut être très diverse) et à l'objet lui-même tel qu'il est représenté : à la fois au processus et au résultat.

Les objets représentés peuvent être très variés. D. Jodelet¹ met en avant la variété importante des objets de la représentation, qui peuvent être des personnes, des objets, des événements matériels, psychiques ou sociaux, des phénomènes naturels, des idées, des théories, etc. Ces objets peuvent être réels, imaginaires ou mythiques, mais ils sont toujours nécessaires.

Dès ses débuts, la notion comporte une dimension sociale et dialogique. Une représentation théâtrale est présentée devant un public de spectateurs. Il convient également de considérer la représentation comme un processus dynamique.

¹JODELET, D. (dir). *Les représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France.1991, p.37

Chapitre 1 : Culture/civilisation : question de définition et délimitation du champ d'application

C'est grâce au sociologue français Emile Durkheim¹ que la notion de représentation a été identifiée pour la première fois et légitimée en tant qu'objet d'étude scientifique. Il est de l'avis que, étant donné que l'observation met en lumière l'existence d'un ordre de phénomènes désignés sous le nom de représentations, lesquels se distinguent par des caractéristiques particulières des autres phénomènes naturels, il est inapproprié de les considérer comme s'ils n'en faisaient pas partie.

Selon lui, les phénomènes sociaux prévalent sur les actions individuelles et la conscience personnelle. Le groupe social, considéré comme l'entité fondamentale de la sociologie, est structuré par un système complexe : la conscience collective, qui est perçue comme une entité unifiée et cohérente, composée de croyances, de sentiments, de désirs, de souvenirs, d'idéaux et de représentations. Universellement partagée, cette pratique renforce la cohésion au sein de la communauté et garantit sa pérennité à travers les générations.

Les recherches menées par S. Moscovici apportent un nouvel éclairage sur la conceptualisation de cette notion en l'intégrant au domaine de la psychologie sociale. Les contributions théoriques de Moscovici ont marqué une transition des représentations collectives monolithiques et immuables telles que décrites par Durkheim, vers des représentations sociales caractérisées par leur variabilité intergroupes et temporelle. Les représentations sociales sont des constructions mentales en constante évolution qui soulignent l'importance des phénomènes de représentation au sein des groupes sociaux du XXe siècle, marqué par l'essor des échanges et des communications.

4.2. Les obstacles à l'étude des représentations

Il convient de souligner que lorsqu'un apprenant de Français Langue Étrangère (FLE) étudie, il utilise, de manière consciente ou inconsciente, ses connaissances linguistiques et culturelles dans sa langue maternelle afin de mieux comprendre la langue étrangère dans ses aspects linguistiques et culturels. Selon L. DABENE, tout individu qui est en contact, de manière plus ou moins intense, avec une culture étrangère ne peut éviter d'adopter une attitude subjective plus ou moins prononcée.

Dans certaines situations, ces comportements peuvent avoir un impact négatif sur le processus d'acquisition culturelle. La confrontation entre la culture d'origine et la culture

¹ DURKHEIM Emile. « *Représentations individuelles et représentations collectives* », in *Revue de Métaphysique et de Morale*, VI, 273-302. Réédité, in Durkheim Emile (1951), *Sociologie et philosophie*. Paris : PUF, 1898, p.275

Chapitre 1 : Culture/civilisation : question de définition et délimitation du champ d'application

étrangère lors d'un cours de Français Langue Étrangère entraîne l'émergence de divers phénomènes, tels que les stéréotypes et l'ethnocentrisme.

4.2.1. Les stéréotypes

La différence entre stéréotype et représentation peut être complexe car le stéréotype est une forme particulière de représentation collective :

Le stéréotype est une représentation déviée ou exagérée, figée par nature. Sa pertinence dans le discours dépend de sa fonction simplificatrice, univoque et rassurante pour les individus du groupe ou de la communauté concernée.

Étymologiquement, "stéréotype" vient de "stéreo" (solide et opiniâtre en grec) et "type" (caractère d'imprimerie ou image imprimée). Les débuts du mot "stéréotype" viennent de l'imprimerie. En 1922, Walter Lippmann a inventé le mot "stéréotype" pour décrire les idées fausses entre réalité et perception. C'est une vision simplifiée d'un groupe.

Selon H. Boyer¹, le stéréotype est une représentation figée, réductrice et simplificatrice. Il se détériore. Amossy et Herschberg² notent que les stéréotypes influencent la perception sélective de l'Autre, modifiant la façon dont les sens et la mémoire interprètent les informations.

Le stéréotype est une image fautive diffusée par différents médias (TV, presse, manuels) ne reflétant pas la réalité du groupe concerné. L'adéquation à la réalité ne suffit pas à distinguer la représentation du stéréotype. Cette notion est souvent confondue avec les termes « cliché » et « lieu commun ». R. Amossy compare le stéréotype à un "prêt-à-porter de l'esprit". Cette métaphore souligne des aspects clés du stéréotype selon R. Amossy³ : quatre caractéristiques.

C'est une approche simplificatrice et catégorique :

- Il classe les gens en fonction de détails spécifiques tels que des vêtements démodés (comme un béret) ou des stéréotypes nationaux (comme le Français arrogant).
- Il persiste et se reproduit, expliquant la persistance des stéréotypes hérités.

¹ BOYER Henri, (*De l'autre côté du discours, recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*). Paris : L'Harmattan, 2003, p.15

² AMOSSY Ruth, HERSCHBERG-PIERROT Anne. *Stéréotypes et clichés : langue, discours et société*. Paris : Armand Colin, 2007, p.38

³AMOSSY R., *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*, op.cit., p.9.

Chapitre 1 : Culture/civilisation : question de définition et délimitation du champ d'application

- "Il est créé et reproduit par toute une société dans un contexte social spécifique, et non par un individu."
- Il juge par réflexe plutôt que par réflexion.

Le stéréotype est souvent perçu de manière négative en raison de sa nature simpliste et généralisante. D'après Dufays¹, les stéréotypes décrivent trois catégories de phénomènes :

- Le stéréotype de l'elocutio est crucial en rhétorique. Certains phénomènes langagiers se manifestent à travers des combinaisons linguistiques figées ou connotées, créant un effet de déjà vu ou de déjà lu. Par exemple, des expressions comme « le luxe tapageur », les « chevauchées endiablées », « tourner la page », « verser des torrents de larmes », ou encore « tels pères, tels fils ».
- Le stéréotype du dispositio concerne les actions, décors et scènes transmis par l'image, sans recours aux expressions linguistiques.
- Les stéréotypes de l'inventio concernent des individus célèbres, tels que des hommes politiques, des sportifs, des artistes, ainsi que des lieux, des personnages, des institutions, etc. Ils forment un ensemble de croyances et d'idéologies pour comprendre et formuler des idées sur le monde.

En général, chaque mot dans une langue a son propre contexte historique, sa charge culturelle et son poids émotionnel attribués par les stéréotypes.

4.2.2. L'Ethnocentrisme

L'ethnocentrisme se définit comme la difficulté ou l'incapacité d'un individu ou d'un groupe à adopter une perspective extérieure à sa propre culture, imprégnée des valeurs auxquelles il se réfère de manière constante.

L'ethnocentrisme a été introduit pour la première fois en 1906 par le sociologue américain William G. Summer. D'après lui, la définition du concept est la suivante : "*Terme technique désignant la perspective selon laquelle notre propre groupe est considéré comme le point central, tous les autres groupes étant évalués et comparés par rapport à celui-ci [...].*"²

¹ DUFAYS J-L., « *stéréotypes, apprentissage, interculturalité : fondements théoriques et pistes didactiques* », dans, Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?, sous la direction de COLLES L et ALL. ? Bruxelles, Proximités EME, 2006, pp.59-6

²William G.Summer cité in Denys CUCHE, *la notion de culture dans les sciences sociales*, op.cit., p.21.

Chapitre 1 : Culture/civilisation : question de définition et délimitation du champ d'application

Chaque groupe cultive sa propre fierté et vanité, revendique sa supériorité, vénère ses divinités et méprise les individus étrangers. Chaque groupe considère ses propres coutumes comme les seules valables, et lorsqu'il constate que d'autres groupes ont des coutumes différentes, cela suscite son mépris.

Cette définition demeure pertinente à la fois en sociologie, en anthropologie et en didactique des langues. En vue d'une communication efficace avec des individus différents, les apprenants doivent adopter une perspective décentrée et être conscients de la tendance ethnocentriste présente dans chaque société. Il est naturel pour chaque individu de considérer ses propres coutumes, croyances religieuses, pratiques, etc., comme étant les plus appropriées. Il semble donc parfaitement légitime de considérer ses propres actions comme allant de soi et de leur accorder une valeur de vérité. Chaque individu appréhendera la différence culturelle en se basant sur le cadre de référence offert par sa propre culture. Étant donné les compétences de référence acquises au cours de son apprentissage, ces outils fonctionnent de manière fiable au sein de sa propre culture. Ces critères sont arbitraires plutôt que naturels.

Toutefois, il est envisageable de constater ces différences sans porter de jugement négatif sur d'autres pratiques ou croyances. Cela ne peut être accompli qu'en adoptant une approche interculturelle qui préviendrait l'émergence de jugements de valeur, ou de "dédain" selon Summer, se manifestant sous des formes extrêmes d'intolérance culturelle, religieuse ou politique.

L'origine du terme provient de la fusion des mots latins « ethnos » et « centrum ». Le terme "ethnos" se réfère au peuple, tandis que "centrum" désigne le centre. Tel que suggéré par son étymologie, ce concept fait référence à l'attitude adoptée par un individu ou un groupe qui perçoit sa propre culture et son groupe comme étant le point central du monde, autour duquel les autres gravitent. Ainsi, il s'agit de la propension à évaluer et à interpréter les autres formes d'identité et les autres cultures en fonction de la perspective et du système de pensée de son propre groupe. En d'autres termes, le fait de percevoir ses normes, ses valeurs et sa culture comme étant universelles et supérieures, reléguant ainsi les autres cultures qui les classent après la sienne au rang d'inférieures.

Le concept d'ethnocentrisme est associé à la manière dont chaque culture perçoit les autres. La vision ethnocentrique réduit la diversité culturelle mondiale à une seule culture circonscrite par les frontières géographiques nationales.

Chapitre 1 : Culture/civilisation : question de définition et délimitation du champ d'application

Il s'agit également d'une stratégie naturelle de défense, une réaction contre toute forme de déculturation et d'aliénation visant à protéger et à assurer la cohésion du groupe. Selon Martine ABDELLAH-PRETCEILLE, l'ethnocentrisme ne devient un élément "pathologique" que lorsque l'individu ou le groupe est incapable de prendre du recul par rapport à ses propres références culturelles et de s'en distancier.

La salle de classe peut devenir l'endroit privilégié pour manifester, renforcer ou déconstruire ces préjugés. Selon notre point de vue, il est largement de la responsabilité des enseignants de langues non seulement d'enseigner la langue dans ses aspects linguistiques, mais aussi de s'atteler à la remise en question des perceptions des apprenants, ainsi qu'à l'examen des représentations véhiculées par les outils pédagogiques employés. De plus, il leur incombe de réfléchir aux attitudes vis-à-vis de la diversité culturelle et de guider progressivement les apprenants vers une perspective ethnorelativiste.

En tant que passerelle entre les sciences humaines et la didactique des langues, les représentations nous semblent un point de départ pertinent pour aborder l'étude d'une culture étrangère. Cet enseignement a tout à gagner à s'enrichir des apports de la réflexion anthropologique et de la démarche interculturelle.

En effet, prendre conscience et accepter la coexistence de cultures différentes, cela suppose une mise à distance de tout sentiment ethnocentrique, et par conséquent cela ne se réalisera que par l'adoption d'une approche interculturelle

Conclusion

Au terme de ce chapitre, il apparaît que l'apprentissage d'une nouvelle langue avec ses aspects culturels représente un défi de taille. Compte tenu de la variété des définitions de la culture dans divers domaines, nous avons choisi de sélectionner des courants théoriques, des auteurs et des paradigmes de référence que nous avons jugés pertinents pour mettre en lumière la polysémie et la transdisciplinarité du concept central de notre étude. Nous sommes pleinement conscients que notre choix de références n'est pas exhaustif et que d'autres domaines académiques et chercheurs ont abordé cette problématique et auraient également pu être pris en compte.

Indépendamment des positions épistémologiques adoptées, la notion de culture englobe deux dimensions : la culture cultivée et la culture anthropologique, que nous utiliserons pour analyser notre corpus.

Chapitre 1 : Culture/civilisation : question de définition et délimitation du champ d'application

La première notion renvoie au concept de "patrimoine lettré" tel que défini dans les Lumières, tandis que la seconde découle de l'anthropologie culturelle. La conception de la culture comme un corpus de connaissances érudites visant à promouvoir l'épanouissement humain a évolué vers la dichotomie actuelle entre d'une part un ensemble d'œuvres artistiques, principalement littéraires, relevant d'un patrimoine (la culture cultivée/savante) et d'autre part un ensemble de pratiques, normes et coutumes spécifiques à une communauté donnée (la culture anthropologique/quotidienne/populaire).

Nous avons également identifié d'autres concepts essentiels pour notre étude, tels que l'identité, l'altérité, l'interculturel et la représentation. La clarification de ces concepts nous aidera à définir plus précisément la nature de l'objet culturel et à mieux comprendre les implications pédagogiques découlant de ces réflexions transdisciplinaires dans le chapitre suivant.

ENJEUX CONCEPTUELS ET METHODOLOGIQUES DE LA CULTURE EN DIDACTIQUE DU FLE

| | |
|---|------------------------------------|
| Introduction | Erreur ! Signet non défini. |
| 1. Les concepts de civilisation et de culture en didactique des langues .. | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.1. Origine et essor de l'enseignement de la civilisation française.. | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.2. Du civilisationnel au culturel..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.3. Place de la culture dans l'enseignement de la langue..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.3.1 La langue signale la culture | Erreur ! Signet non défini. |
| 2. Evolution des modelés théoriques de l'enseignement/apprentissage culturel..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 2.1. L'approche interdisciplinaire..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 2.2. L'approche sociologique | Erreur ! Signet non défini. |
| 2.3. L'approche anthropologique..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 2.4. L'approche sémiologique | Erreur ! Signet non défini. |
| 2.5. L'approche culturelle..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 2.6. La compétence culturelle | Erreur ! Signet non défini. |
| 2.7. L'approche interculturelle | Erreur ! Signet non défini. |
| 3. Les concrétisations didactiques de la notion d'interculturel ... | Erreur ! Signet non défini. |
| Conclusion | Erreur ! Signet non défini. |

Chapitre 2 : Enjeux conceptuels et méthodologiques de la culture en didactique du FLE

Introduction

Suite à la clarification du flou terminologique entourant le concept de "culture" dans le premier chapitre, le deuxième chapitre sera dédié aux enjeux conceptuels et méthodologiques de la culture dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère (FLE).

Ce chapitre vise à souligner les implications culturelles de l'enseignement du Français Langue Étrangère (F.L.E.) en salle de classe. De nos jours, en didactique des langues étrangères, il est plus courant de considérer la "langue-culture" de l'apprenant plutôt que la langue seule. De plus, il est de plus en plus reconnu que l'aspect culturel et l'aspect purement idiomatique sont étroitement liés dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, rendant difficile leur dissociation. Cuq et Gruca¹ soutiennent l'idée selon laquelle il est inutile et potentiellement nuisible de concevoir l'enseignement d'une langue étrangère sans inclure les aspects culturels qui lui donnent sa pleine signification.

En réalité, l'apprentissage d'une langue étrangère ne se limite pas à l'acquisition d'un simple moyen de communication. L'étudiant doit également assimiler le système symbolique transmis par la langue. Ce domaine symbolique est généralement décrit comme l'ensemble des connaissances partagées par les locuteurs de la langue considérée. Par conséquent, pour clarifier ce concept d'un point de vue didactique, nous examinerons la composition des dimensions culturelles et leur importance dans la pratique didactique et pédagogique.

Nous commencerons par expliquer pourquoi la culture a été et reste un sujet didactique complexe. Nous examinerons l'émergence et l'intégration des termes "cultures" et "civilisation" dans le domaine de la didactique. Par la suite, nous présenterons un aperçu des méthodes et des approches employées dans l'enseignement du Français Langue Étrangère, en mettant en avant la conception et l'importance de la culture au sein de ces différentes méthodes.

Ensuite, nous examinerons les relations entre la langue et la culture dans l'évolution de l'enseignement, en mettant en évidence les différentes perspectives et opinions concernant l'intégration de l'enseignement linguistique et culturel. Nous nous pencherons en particulier

¹ CUQ J-P, GRUCA I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : PUG, 2005, p.59

Chapitre 2 : Enjeux conceptuels et méthodologiques de la culture en didactique du FLE

sur le rôle de la culture dans l'enseignement de la langue : Est-il nécessaire d'enseigner simultanément la langue et la culture ? Est-il envisageable d'intégrer leur méthodologie ? Quels pourraient être les buts d'une telle instruction ? Quels seraient les éléments inclus ?

De plus, nous examinerons les écrits et les publications (comme "les dimensions culturelles des enseignements de la langue", "L'interculturel", "de la langue à la culture par les mots"), qui ont influencé les diverses approches didactiques contemporaines concernant l'enseignement et l'apprentissage de la culture étrangère. Les modèles théoriques sur lesquels repose la didactique sont à l'origine de l'incorporation de la culture étrangère dans les méthodes d'enseignement du français langue étrangère, désormais connues sous le nom d'enseignement/apprentissage des Langues-Cultures. Cette notion reflète la volonté d'intégrer la dimension culturelle à l'apprentissage des langues afin d'anticiper les difficultés auxquelles les apprenants seront confrontés lors de la compréhension et de l'interprétation des références culturelles émises dans la langue étrangère.

En conclusion, nous examinerons l'impact des concepts d'interculturel et de représentation sur l'enseignement des langues et des cultures.

1. LES CONCEPTS DE CIVILISATION ET DE CULTURE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

L'évolution de l'enseignement et de l'apprentissage de la culture et de la civilisation françaises est intimement liée aux diverses conceptions linguistiques qui ont soutenu le domaine de la didactique ces dernières années. Les références théoriques ont évolué de manière progressive, passant de la conception de la langue comme une "structure" à celle de la langue comme un "outil" de communication, pour finalement aboutir à la vision de la langue comme une activité sociale.

On a observé un changement graduel de l'usage du terme "civilisation" à celui de "cultures", ces concepts ayant des significations et des implications idéologiques distinctes. Ces termes reflètent, à notre avis, les orientations et les développements épistémologiques en didactique des langues étrangères.

1.1. Origine et essor de l'enseignement de la civilisation française

Le concept de civilisation a été largement utilisé dans l'enseignement des langues étrangères pour englober ce qui est maintenant appelé la culture.

Chapitre 2 : Enjeux conceptuels et méthodologiques de la culture en didactique du FLE

Le débat pédagogique a été alimenté à un certain moment par l'ambiguïté conceptuelle entourant les termes "culture" et "civilisation". Jean-Claude Beacco¹ observe que ces deux concepts ont été fréquemment utilisés en didactique pour faire référence à des aspects de l'enseignement des langues qui vont au-delà de la langue elle-même, tels que les modes de vie, les coutumes et les caractéristiques de l'organisation des sociétés humaines.

L'évolution graduelle de l'enseignement de la civilisation française, de la période du XVIII^e siècle jusqu'aux années soixante-dix, a suscité de nombreux débats et controverses. Cependant, il est indéniable que cette forme d'enseignement a provoqué une opposition en raison des enjeux idéologiques significatifs qui la sous-tendaient. L'enseignement des civilisations était largement influencé par des disciplines telles que la littérature, l'histoire et les exploits marquants de la civilisation. L'accent a été et continue d'être mis sur les réalisations monumentales, les dates, les auteurs "majeurs", les productions artistiques, ainsi que d'autres symboles de la civilisation.

Initialement implicite, l'enseignement de la civilisation française s'est progressivement généralisé à travers l'Europe au XVIII^e siècle, attirant principalement l'attention des élites de cette période. L'art de vivre à la française, tout comme la langue elle-même, sont considérés comme des éléments essentiels de la culture intellectuelle qu'il était attendu de tout individu respectable de maîtriser.

Au XIX^e siècle, la civilisation devient plus explicite et est intégrée dans les programmes d'études des jeunes Européens qui optent pour l'apprentissage du français. Son enseignement se fusionne ainsi avec celui de la littérature. Il est d'autant plus nécessaire de transmettre une image valorisée de la France en tant que puissance coloniale établie.

Au commencement du XX^e siècle, les approches directes, mettant l'accent sur l'oral, vont initialement reléguer l'enseignement de la civilisation au second plan. Toutefois, il retrouvera sa place dans les années trente en raison de sa contribution humaniste à l'éducation des jeunes. Il est ainsi perçu comme une collection hétérogène de données englobant à la fois la culture savante (littérature, arts et histoire) et une culture populaire quelque peu folklorique.

Enfin, après avoir été rejetée par les approches structurales axées sur la parole, la civilisation, désormais établie en tant que discipline universitaire, commence à se structurer de manière systématique et quasi scientifique dans les années soixante-dix.

¹BEACCOJ.-C., *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette Livre, Paris, 2000, p. 23.

Chapitre 2 : Enjeux conceptuels et méthodologiques de la culture en didactique du FLE

Deux constantes semblent avoir caractérisé l'enseignement de la civilisation à travers son histoire :

Tout d'abord, il est essentiel de souligner l'importance de l'identification de l'enseignant à un corpus de connaissances destiné à être transmis aux élèves. Ces connaissances peuvent être axées sur des domaines tels que la littérature, l'histoire, les arts, ou encore sur une approche plus anthropologique et sociale. Elles peuvent être composées d'éléments divers ou être présentées comme un ensemble cohérent, structuré et idéalement systématique.

Il s'agit ensuite d'une civilisation étudiée de manière indépendante par rapport à la langue et à la communication. En réalité, les théoriciens accordent peu d'importance à l'interaction entre la langue et la culture, négligeant ainsi l'incidence de l'une sur l'autre.

Pendant les années quatre-vingt, l'enseignement de la civilisation française a été profondément remis en question, en s'appuyant sur des arguments d'ordre idéologique, épistémologique, anthropologique et pédagogique.

1.2. Du civilisationnel au culturel

Pendant les années quatre-vingt, on observe un regain d'intérêt pour la culture, laquelle prend le pas sur la civilisation, perçue comme étant chargée d'idéologie et moins dynamique sur le plan éducatif. Ainsi, on assiste à l'émergence d'une culture au sens anthropologique, qui tend à intégrer de plus en plus la civilisation. Cependant, ces deux concepts coexistent et c'est à travers les méthodologies élaborées pour l'enseignement et l'apprentissage des langues qu'on peut observer la dichotomie entre civilisation et culture.

Il convient tout d'abord de souligner que les contenus culturels sélectionnés pour l'enseignement ne peuvent être dissociés des contenus linguistiques. Leur choix est influencé par les méthodes pédagogiques choisies pour l'enseignement des langues étrangères et, par extension, par l'évolution des orientations idéologiques.

1.3. Place de la culture dans l'enseignement de la langue

L'interaction entre la langue et la culture dans le domaine de la didactique a connu une évolution indéniable, cependant les incertitudes et les contradictions concernant le rôle de la culture dans l'enseignement des langues persistent : doit-on enseigner simultanément la langue et la culture ? Est-il possible d'envisager leur intégration méthodologique ? Quels pourraient être les buts d'une telle forme d'enseignement ? Quels seraient les éléments inclus ?

Chapitre 2 : Enjeux conceptuels et méthodologiques de la culture en didactique du FLE

Il existe un clivage didactique qui illustre de manière significative les différentes positions et opinions concernant l'articulation de l'enseignement linguistique et culturel.

- **La langue signale la culture**

De nombreux auteurs conviennent de l'existence de liens intrinsèques entre la culture et la langue, considérant cette dernière comme un reflet privilégié de la première. La langue est-elle un indicateur de la culture? Nous partageons l'opinion de Porcher¹ selon laquelle il existe une dimension culturelle dans le domaine linguistique, tout comme Byram² qui soutient que la langue reflète principalement les valeurs et les significations d'une culture, et qu'elle est un signe de l'identité culturelle d'un individu.

Selon l'auteur, l'acquisition d'une langue implique également l'acquisition d'une culture, ce qui signifie que l'enseignement d'une langue inclut également l'enseignement d'une culture. Il soutient que l'acquisition des langues, souvent décrite comme un moyen d'« élargir les horizons », possède une valeur éducative. L'expression véhicule l'idée que l'acquisition de la langue permet également d'explorer et de comprendre la culture, ce qui contribue à élargir les perspectives. Il est évident que la langue constitue le principal vecteur d'appropriation d'une culture étrangère.

Dans le même registre, Galisson³ met en avant l'idée que le commun des mortels n'apprend pas une langue dans le but d'analyser ses mécanismes et d'utiliser des mots nouveaux de manière gratuite, mais plutôt pour s'intégrer dans la culture associée à cette langue. Ainsi, il en découle que cette dernière ne constitue pas une finalité en soi, mais un moyen de s'engager culturellement, de saisir et de créer du sens, en utilisant les outils et en évoluant dans l'univers de l'Autre. Ainsi, la culture, considérée au-delà du langage, représente l'objectif ultime.

Cela signifie que aucun apprenant n'apprend une langue pour mettre en avant ses mécanismes, et que les objectifs de l'enseignement des langues vivantes pour leur propre valeur intrinsèque sont impossibles et dénués de sens. L'objectif de l'apprentissage d'une langue est de faciliter la communication avec les individus appartenant à une culture étrangère.

D'après Poirier-Proulx, la majorité des spécialistes de la didactique adoptent avec prudence l'idée selon laquelle la langue et la culture sont étroitement liées, et que leur enseignement devrait être conçu de manière conjointe, bien qu'elles ne soient pas simplement

¹Porcher L. (dir.), *La Civilisation*, Paris : CLÉ International, 1986, p.34

²BYRAM M., *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Crédif, Hatier/Didier, 1992, p. 65

³Galisson, R & Puren, C. *La formation en questions*. Paris : Clé international, 1999, p.31

Chapitre 2 : Enjeux conceptuels et méthodologiques de la culture en didactique du FLE

interchangeables. De son côté, Porcher¹ insiste pour que ces éléments soient enseignés conjointement, afin de mettre en évidence les implications culturelles dans le domaine linguistique et les aspects linguistiques liés aux thèmes culturels. Les questions qui se posent sont les suivantes : faut-il commencer par étudier la langue ou la civilisation, et comment éviter que l'enseignement de la langue et de la civilisation ne soient simplement juxtaposés, sont des questions essentielles à considérer.

Selon Benadeva², l'apprentissage de la langue et de la culture devrait être concomitant. Il suggère de prendre en considération tous les aspects non linguistiques liés à la civilisation et de les catégoriser comme suit :

- Les codes, également désignés sous le nom de signes ou conventions sémiologiques, englobent les gestes, la prosodie, les icônes, les signes vestimentaires, psychologiques ou d'appartenance sociale.
- Les informations sont définies comme l'ensemble des connaissances ethnographiques minimales partagées par les membres d'une communauté.
- Les normes socio-langagières se concentrent principalement sur des éléments tels que l'interlocuteur et le contexte spatial.
- Les aspects à considérer incluent le moment approprié pour s'exprimer, les thèmes pouvant être discutés, ainsi que le mode de communication à privilégier.
- Les représentations peuvent être définies comme un ensemble d'images culturellement ancrées liées à un référent. Elles peuvent être analysées à travers les concepts de visions du monde, d'idéologies et de stéréotypes.

Après avoir établi l'interdépendance entre la langue et la culture, les spécialistes de la didactique devront nécessairement prendre cela en considération lors de l'élaboration de l'approche communicative de l'apprentissage. Effectivement, l'enseignement de la civilisation considérait la lecture littéraire comme l'activité civilisationnelle prééminente, ce qui sous-entendait clairement la reconnaissance de ces liens. En pratique, cependant, les exercices de compréhension de textes culturels étaient souvent limités à des activités linguistiques. Ainsi, malgré l'apparence de la civilisation, il était clair que les activités linguistiques restaient

¹Porcher L., *L'Enseignement de la civilisation en questions*, dans *Études de Linguistique Appliquée* n°47, juillet-sept., 1982, p.40

²BENADAVA S., 1984, *La civilisation dans la communication*, dans *le Français dans le monde* N°184, Avril, 1984, pp.82-83

Chapitre 2 : Enjeux conceptuels et méthodologiques de la culture en didactique du FLE

l'élément central de l'enseignement. Nous sommes d'accord avec l'analyse de Zarate¹ concernant les exercices de civilisation, soulignant que l'accent est souvent mis sur l'aspect linguistique au détriment des enjeux liés à la compréhension culturelle. L'approche culturelle peut être simplifiée à un échange d'opinions relevant de l'impressionnisme.

La culture était ainsi subordonnée à l'enseignement des langues, ne représentant qu'un élément accessoire permettant aux enseignants d'agrémenter leurs cours.

❖ La langue pour apprendre la culture?

Peu de théoriciens suggèrent d'inverser les relations de pouvoir entre la culture et la langue, en attribuant à cette dernière un rôle subordonné en tant qu'outil pour l'acquisition culturelle. Ce type de position est observé chez certains chercheurs nord-américains, comme Lambert², qui soutient que la langue doit être utilisée comme un outil et non comme un objet d'étude.

En France, Galisson³ défend l'idée de ne pas artificiellement dissocier la langue de la culture, mais plutôt d'aborder ces deux aspects de manière conjointe, en accédant à la culture à travers la langue, en mettant particulièrement l'accent sur le lexique. Il argumente cette décision en affirmant que "le langage est le meilleur moyen d'accéder à la culture, quelle qu'elle soit". La langue est profondément imprégnée de culture en tant que pratique sociale et produit socio-historique.

L'approche de Galisson repose sur sa distinction entre la culture savante et la culture comportementale, également appelée "culture partagée". Pour assurer une compréhension mutuelle entre les étrangers et les natifs dans les interactions quotidiennes, il est essentiel de permettre aux étrangers d'explorer en profondeur la culture partagée par les natifs. Cette culture influence grandement leurs attitudes, leurs représentations et leurs coutumes (Galisson, 1991).

Cependant, cette culture comportementale s'exprime principalement à travers certains termes que Galisson identifie comme des "mots à charge culturelles partagées", ultérieurement renommés par les auteurs de "que voulez-vous dire ?". Blondel et al. (1998) ont introduit le concept de "culturèmes". L'objectif est d'inventorier, de définir et de consigner ces termes

¹Zarate G., *D'une culture à l'autre. Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère*, dans *Le français dans le monde* n° 181 : D'une culture à l'autre, nov. –déc. 1983, p. 35.

²Lambert cité par BYRAM M., op.cit., p. 72

³Galisson R., *Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à charge culturelle partagée*, dans *Études de Linguistique Appliquée* n° 67, juillet–sept., 1987, p. 127

Chapitre 2 : Enjeux conceptuels et méthodologiques de la culture en didactique du FLE

dans un dictionnaire. Cette entreprise, qui vise à accéder à la culture partagée à travers le lexique, offre l'avantage de ne pas dissocier l'enseignement de la culture de celui de la langue. Elle considère l'importance du poids de la pragmatique lexicale dans le discours.

Outre cela, il est important de noter que d'une culture à une autre, la langue ne reflète pas la réalité de manière uniforme. Ainsi, des signes considérés comme équivalents, car se référant à la même chose, peuvent avoir des significations identiques tout en portant des charges culturelles partagées (dorénavant désignées par CCP) qui diffèrent. Le terme "vache" fait référence à la femelle du taureau, que ce soit en Inde ou en France, cependant sa perception culturelle et sa valeur symbolique varient d'un pays à l'autre : en Inde, la vache est considérée comme sacrée et bénéficie d'une protection, tandis qu'en France, elle est exploitée pour sa valeur nourricière.

Comparativement aux dictionnaires traditionnels qui accordent une importance particulière à la culture savante (notices encyclopédiques, citations d'auteurs reconnus...), le dictionnaire des CCP ou culturèmes mettra davantage l'accent sur les usages courants :

La dragée est décrite de manière détaillée dans le Petit Robert en ce qui concerne son référent, où il est expliqué qu'elle consiste en une confiserie composée d'une amande, d'une praline, d'une noisette, etc., enrobée de sucre durci. De plus, il est mentionné l'existence d'une variante de dragée à liqueur, dans laquelle l'amande est substituée par une goutte de liqueur. Cependant, il n'est pas mentionné que les dragées sont traditionnellement associées aux cérémonies de baptême et qu'elles sont généralement offertes par le parrain du bébé. De plus, le choix de la couleur des dragées suit un code largement respecté, où les dragées roses sont destinées aux bébés de sexe féminin, les bleues aux bébés de sexe masculin, et les blanches conviennent aussi bien aux filles qu'aux garçons.¹

Effectivement, les autochtones peuvent être familiers avec ces pratiques, cependant, cela n'est pas nécessairement le cas pour tous les individus étrangers, en particulier si la dragée n'est pas présente dans leur culture ou ne revêt pas la même signification symbolique.

Afin d'éviter de se perdre dans un champ d'étude aussi vaste, Galisson, cité par Collès² dans son ouvrage sur la didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S, propose une typologie de base visant à recenser les domaines où les termes "*plus culturels que les autres*" sont prédominants. Ces éléments pourraient être classés en trois catégories :

¹ GALISSON R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris : CLÉ International, 1991, p.122

² COLLES L, DUFAYS J-L, THYRION F, *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Bruxelles, Proximités : EME, 2006, p.22

Chapitre 2 : Enjeux conceptuels et méthodologiques de la culture en didactique du FLE

Ceux dont la conception de la communication parfaite repose sur des stéréotypes véhiculés par des expressions imagées relèvent de cette catégorie. C'est le cas des références au bestiaire culturel attribuant des caractéristiques à certains animaux (par exemple : "fort comme un bœuf", "sale comme un cochon", "gai comme un pinson", etc.) ou aux objets inanimés (par exemple : "sourd comme un pot", "dur comme une pierre")

Ceux dont la classification en Produit d'Origine est déterminée par l'association automatique d'un lieu géographique à un produit spécifique, tel que la moutarde de Dijon ou les nougats de Montélimar.

Les concepts pour lesquels la culture populaire et la coutume sont intimement liées incluent les célébrations et les rituels, tels que ceux associés à Noël avec des symboles tels que le sapin, la bûche et la crèche.

COLLES¹ a ensuite exploré cette voie linguistique initiée par GALISSON, en l'appliquant à l'étude de l'implicite dans le discours et la communication en général. En se basant sur la théorie des maximes conversationnelles de Grice, COLLES a souligné que certains implicites résultent du respect de la maxime de quantité, laquelle stipule que le locuteur ne doit pas communiquer ce que l'interlocuteur sait déjà. Ces implicites peuvent inclure :

Le concept de "savoir partagé" se réfère à l'ensemble des connaissances encyclopédiques, telles que la connaissance commune du fonctionnement des voitures à l'essence, au diesel ou au gaz, ainsi que des connaissances liées à la situation de communication, telles que les déictiques impliquant les interlocuteurs, le temps et l'espace de l'énonciation.

Les tropes émergent de la violation de normes conversationnelles, que ce soit en minimisant pour éviter de choquer autrui, en cherchant à le manipuler (par exemple, en diffusant des informations douteuses dans les médias en les présupposant), ou en utilisant l'humour.

En permanence D'après Collès, de nombreux malentendus verbaux découlent d'une interprétation inadéquate des implicites présents dans le message. Il n'est pas nécessaire d'enseigner à tous les apprenants toutes les situations susceptibles de générer des malentendus culturels. Cependant, il est envisageable de les former à anticiper ces situations et à en réduire

¹COLLES L, DUFAYS J-L, THYRION F., op.cit., p.23

Chapitre 2 : Enjeux conceptuels et méthodologiques de la culture en didactique du FLE

les risques. Cet objectif est également celui recherché par les rédacteurs du manuel de Français Langue Étrangère (FLE). En 1998, ils ont pris en charge divers implicites en leur attribuant des activités spécifiques de découverte et d'apprentissage.

Ces deux approches se complètent parfaitement. D'une part, Galisson souligne les connotations liées au lexique, tandis que COLLES cherche à élargir la problématique à l'ensemble du discours.

Ils sont d'accord sur le fait que la compréhension des valeurs implicites de la langue permet d'accéder à une culture commune, favorisant ainsi un sentiment de complicité entre les locuteurs natifs.

2. EVOLUTION DES MODELES THEORIQUES DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE CULTUREL

Dans le but de faciliter et de promouvoir le processus d'enseignement/apprentissage des langues et des cultures, la didactique prend appui sur différentes approches afin de remonter les problèmes auxquels seront confrontés les apprenants lors de la compréhension et de l'interprétation de références culturelles émises dans la langue étrangère.

Nous nous sommes intéressées aux ouvrages et articles qui sont à l'origine des différentes positions didactiques actuelles sur l'enseignement/apprentissage de la culture étrangère. Ces modèles théoriques, étalés sur plusieurs années, sont à l'origine de la « présence » de la culture étrangère dans les méthodes de FLE, dans ce qu'il est courant d'appeler aujourd'hui *l'enseignement/apprentissage des Langues-Cultures*, notion qui reflète la volonté d'intégrer la dimension culturelle à l'apprentissage des langues.

Les modèles que nous avons considérés être les plus pertinents sont les suivants :

- l'approche interdisciplinaire
- l'approche culturelle
- l'approche interculturelle

2.1. L'approche interdisciplinaire

L'approche interdisciplinaire est caractérisée par la collaboration entre différentes disciplines académiques afin de traiter de manière holistique des problèmes complexes.

Chapitre 2 : Enjeux conceptuels et méthodologiques de la culture en didactique du FLE

En 1975, Debyser¹ a publié une étude intitulée "L'étude de la civilisation, principes et méthodes", qu'il a ensuite reprise en 1981 sous le titre "Lecture des civilisations". Dans ce document, l'auteur présente trois perspectives de l'approche culturelle en salle de classe de langue : l'approche sociologique, anthropologique et sémiologique.

2.2. L'approche sociologique

L'approche sociologique examine le sujet en question sous ses aspects économiques, sociaux, démographiques et politiques. L'approche sociologique vise à établir des liens entre les données brutes telles que les statistiques, les données sociales, économiques et politiques, et l'ensemble du système social français dans le dessein d'objectivation.

Au moyen de sources authentiques telles que des statistiques, des articles de presse et des enquêtes, cette méthode se dirige vers une analyse contrastive impartiale avec d'autres sociétés. La méthode pédagogique axée sur la découverte des faits de civilisation favorise l'implication active des apprenants, leur permettant ainsi d'appréhender par eux-mêmes la compréhension de la culture étrangère. C'est pourquoi Debyser met l'accent sur la notion de "Lecture des civilisations" plutôt que sur celle d'"enseignement". L'enseignement de la civilisation repose principalement sur l'utilisation de méthodes actives qui impliquent la participation des étudiants, plutôt que sur des techniques d'exposition magistrales.

L'approche anthropologique est une méthode d'étude qui se concentre sur l'analyse des sociétés humaines à travers une perspective culturelle et sociale.

Cette étude porte sur les aspects de la civilisation présents dans la vie quotidienne et les pratiques individuelles des citoyens français. L'objectif de cette étude est d'analyser la relation directe entre un élément culturel et la population.

2.3. L'approche anthropologique

L'approche anthropologique est intrinsèquement subjective, mettant en avant les interactions entre les individus au sein d'une communauté ainsi que les phénomènes sociaux. Les supports pédagogiques authentiques doivent refléter fidèlement les habitudes et les comportements.

¹ Debyser, F. Lecture des civilisations et des documents écrits. Dans : Lieutaud, S & Beacco, J. C. Moeurs et mythes, Paris : Hachette/Larousse, 1981, p.18

Chapitre 2 : Enjeux conceptuels et méthodologiques de la culture en didactique du FLE

La cohérence d'une culture réside dans la vision du monde des êtres humains, mettant en lumière les spécificités qui la distinguent des autres cultures. Ainsi, cette méthode vise à réaliser une analyse comparative entre divers pays.

2.4. L'approche sémiologique

L'approche sémiologique est une méthode d'analyse qui vise à étudier les signes et les symboles présents dans un texte ou une œuvre, afin de comprendre leur signification et leur fonctionnement.

Cette approche repose sur l'analyse des connotations et du corpus de signes culturels qui permettront d'interpréter et d'établir des liens entre les significations culturelles véhiculées dans les supports examinés. Son domaine d'étude concerne l'analyse des stéréotypes, des clichés, des figures héroïques, des mythes, des symboles, et autres éléments culturels.

Cette méthode propose une analyse approfondie des éléments non explicitement mentionnés, facilitant ainsi la connexion entre les événements et les discours présents dans la sphère sociale et individuelle. Dans le cadre de l'enseignement de la culture étrangère, l'analyse des indices culturels joue un rôle essentiel dans le développement de la compréhension interculturelle. L'apprenant est ainsi amené à explorer les symboles et les mythes présents dans la vie quotidienne afin de saisir la signification et la structure sous-jacente d'un phénomène social.

Les trois approches mentionnées par Debyser mettent en avant les principes d'une pédagogie active qui s'oppose à une pédagogie axée sur la transmission des connaissances sous forme de synthèses informatives, où les apprenants sont perçus comme des consommateurs passifs. Devant la profusion des résumés informatifs présents dans les manuels de langue, l'écrivain préconise la mise en place d'activités structurées sous la forme d'« enquêtes » réalisées par les apprenants :

Lecture à voix haute et lecture silencieuse sont deux méthodes d'apprentissage qui ne permettent pas à un individu de développer ses propres compétences en lecture. Il est essentiel que les élèves assument le rôle d'auteurs et de chercheurs dans les approches mentionnées précédemment, tandis que l'enseignant devrait jouer le rôle d'un facilitateur, d'un guide et d'un conseiller pour ce qui est de la recherche, de la sélection, du traitement et de l'interprétation des informations.

Chapitre 2 : Enjeux conceptuels et méthodologiques de la culture en didactique du FLE

Même si le concept n'était pas encore défini à l'époque, l'auteur semble favoriser un modèle pédagogique mettant l'accent sur l'autonomie de l'apprenant.

Bien que les approches sociologiques et anthropologiques soient utilisées comme cadre conceptuel pour analyser les contenus culturels des manuels, les auteurs ne discutent jamais de la méthodologie pédagogique à mettre en œuvre. Debyser choisit de privilégier la démarche active en mettant l'accent sur la "construction d'un savoir culturel". De plus, à travers l'analyse sémiologique, l'auteur développe une méthodologie visant à favoriser la "compréhension culturelle". Ces deux critères seront de plus en plus approfondis dans les recherches qui ont suivi l'orientation interdisciplinaire.

Ainsi, la démarche pédagogique de l'auteur se concentre principalement sur les contenus et les supports d'apprentissage. Il sera démontré que d'autres auteurs se montrent plus précis dans l'identification des finalités et des objectifs d'une approche de la culture étrangère.

2.5. L'approche culturelle

Nous mettons en avant dans cette étude l'approche culturelle en la comparant à l'approche communicative. Tandis que la première vise à développer la compétence en communication, la seconde se concentre sur l'acquisition de la compétence culturelle par l'apprenant. Les défenseurs du volet culturel ont exprimé le désir de rétablir la distinction entre langue et civilisation, en accordant à la compétence culturelle une importance équivalente à celle des compétences linguistiques et communicatives. Cela fait suite à une longue période pendant laquelle la compétence culturelle a été négligée en classe de langue au profit d'une approche fortement axée sur la communication.

Il est donc indispensable d'identifier les caractéristiques de la compétence culturelle. Il est essentiel de vérifier dans quelle mesure cette compétence est liée à la compétence en communication. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons examiné les travaux de certains auteurs dont les perspectives reflètent les différences persistantes dans ce domaine.

2.6. La compétence culturelle

La compétence culturelle, définie strictement comme la compétence ethno socioculturelle CESC par Boyer, est comprise de manière plus large pour inclure d'autres aspects de la compétence communicative tels que les compétences sociolinguistique et référentielle. Plus précisément, elle peut être définie comme la compréhension du système de normes sociales de

Chapitre 2 : Enjeux conceptuels et méthodologiques de la culture en didactique du FLE

la culture visée. Nous privilégions la définition avancée par Moirand¹, qui met en avant la compréhension et l'intégration des normes sociales et des règles d'interaction régissant les relations entre individus et institutions, ainsi que la connaissance de l'héritage culturel et des interactions entre les éléments sociaux.

D'autres écrivains ont mis en avant l'aspect communicatif de la compétence culturelle. Le concept de "Holec dans l'acquisition de compétence culturelle" est abordé dans la littérature spécialisée. Quelle est la nature du phénomène observé ? Quelles sont les raisons qui l'expliquent ? De quelle manière peut-on le comprendre en profondeur ? Selon (1988), la compétence culturelle est indispensable pour développer une compétence linguistique adéquate. Il met également en avant l'importance de reconnaître les implications non exprimées dans les discours, ainsi que les normes socioculturelles et les conventions sociolinguistiques qui devraient être intégrées en classe à travers une approche pédagogique encourageant les apprenants à développer leur esprit critique et leurs compétences en médiation.

LOUIS² étend son propos en indiquant que la compétence culturelle peut être décomposée en différentes composantes (connaissances, savoir-être, savoir-faire) englobant quatre dimensions : le culturel, l'ethnosocioculturel, le socioculturel et l'interculturel. Nous partageons l'opinion de Louis selon laquelle l'aspect interculturel représente une dimension additionnelle de la composante culturelle au sein de la compétence en communication. Nous suggérons ainsi une modélisation potentielle de ces connaissances dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1: Modélisation de la compétence de communication

| Objectifs linguistiques | Objectifs discursifs | Objectifs Culturels | Objectifs interculturels | Objectifs stratégiques |
|---|---|--|--|--|
| Connaissance des règles linguistiques - orthographe - grammaire - lexicale - phonologie | Connaissance des règles d'organisation du discours : - cohérence - cohésion | Connaissances encyclopédiques sur : - la culture patrimoniale - la culture anthropologique (ou compétence référentielle) Connaissance des règles | Mobilisation des connaissances culturelles et ESC70 lors de la rencontre avec l'Autre Ouverture et ethnorelativisme | Compensation des ratés de la communication |

¹MOIRAND S., op.cit., p.20

²LOUIS V., op.cit., p.111

Chapitre 2 : Enjeux conceptuels et méthodologiques de la culture en didactique du FLE

| | | | | |
|--|--|------------------|--|--|
| | | socioculturelles | | |
|--|--|------------------|--|--|

Les objectifs de la compétence interculturelle incluent la promotion de l'intercompréhension, le développement de l'ethnorelativisme, l'acquisition de la capacité à reconnaître ses propres préjugés et la prise de conscience de la relativité des cultures. Ceci ne peut être accompli qu'en s'appuyant sur une compétence culturelle de référence. Nous différencions la compétence culturelle de la compétence interculturelle et les considérons de manière équivalente.

Dans son ouvrage intitulé *Remises en question* (1986), PORCHER¹ s'efforce de définir la compétence culturelle en s'inspirant du vocabulaire de la sociologie de Bourdieu, notamment en mobilisant les concepts de champ et d'habitus. Il soutient que le savoir culturel repose principalement sur une compétence linguistique qui nécessite l'acquisition de connaissances. Selon lui, l'objectif n'est pas tant que l'apprenant accumule des connaissances sur un sujet donné, mais plutôt qu'il soit en mesure de se repérer dans les pratiques culturelles françaises, même en l'absence de séjour dans le pays.

Selon lui, la compétence culturelle englobe cinq types de capacités qu'il identifie également comme des connaissances :

- La compréhension des objets du domaine, qu'ils soient d'ordre anthropologique ou culturel, est essentielle.
- La compréhension des discours, également connus sous le nom d'énoncés, qui sont censés être partagés par les membres de la communauté et faire l'objet d'un consensus sémantique;
- La compréhension des positions dans le champ, qui englobe les acteurs du champ, leurs statuts, leurs rôles et leurs relations, est régie par des normes sociales.
- La compréhension des enjeux liés aux activités humaines influence la légitimité des pratiques culturelles.

La compréhension structurale du domaine nécessite une coordination parfaite des quatre éléments précédents et de leurs interrelations.

¹Porcher L. *Remises en question*. Dans : Porcher, L. (coord.). *La civilisation*. Paris : Clé international, 1986, pp.16-17

Chapitre 2 : Enjeux conceptuels et méthodologiques de la culture en didactique du FLE

Selon Porcher, la compétence culturelle est étroitement liée à la langue. Elle constitue une condition indispensable pour le développement des compétences linguistiques, étant donné que le langage est fondamentalement ancré dans une dynamique sociale.

Dans son livre intitulé "Enseigner une culture étrangère" publié en 1986, Zarate a introduit le concept de compétence culturelle. L'auteure se concentre sur une approche "interculturaliste" de l'enseignement de la culture étrangère. L'approche adoptée est clairement pédagogique. Elle rassemble un ensemble de critères qui favorisent l'élaboration d'une Didactique des Cultures similaire à la Didactique des Langues.

Elle postule que la nécessité d'objectiver sa culture maternelle découle du caractère intuitif et implicite du savoir culturel, lequel est acquis de manière inconsciente par l'individu au sein de sa communauté d'origine, de façon implicite et subjective. La subjectivité présente dans la mémoire collective contient une compréhension approfondie et une compétence des normes sociales, ce qui aide le locuteur à s'ajuster à la situation d'interaction en étant conscient que son comportement aura un impact sur celui de son interlocuteur et réciproquement. L'acquisition d'une compétence culturelle selon la méthodologie de G. Zarate repose sur trois approches distinctes :

- ❖ Une approche d'acquisition de connaissances
- ❖ Une réflexion sur la mise en valeur des contenus culturels à promouvoir
- ❖ Une compilation de documents destinée à l'enseignement.

L'auteure met l'accent sur les approches thématiques et l'utilisation de documents qui apportent des variations dans les représentations au sein des cultures maternelle et étrangère, telles que :

La représentation de l'espace s'inscrit dans une diversité de paradigmes cosmologiques. La perception de l'« ailleurs » par un individu est déterminée par la relation qu'il entretient avec son espace culturel. L'espace peut être associé à l'identité individuelle ainsi qu'à son affiliation régionale ou sociale. Cette dernière intègre l'héritage culturel transmis par l'école et la famille, entre autres.

L'emploi de supports pédagogiques encourageant les activités exploratoires, ainsi que de matériels nécessitant une réflexion approfondie, une application de la relativité, une prise de conscience de l'identité nationale et des interactions conflictuelles entre les cultures. D'après l'écrivain, il existe trois catégories de supports adaptés à l'exploration d'une culture étrangère :

Chapitre 2 : Enjeux conceptuels et méthodologiques de la culture en didactique du FLE

Le récit de vie met en avant la mise en scène des pratiques culturelles à un niveau individuel, et par conséquent, subjectif. Il renferme de nombreuses expériences variées que l'apprenant peut mettre en parallèle avec ses propres vécus.

Des témoignages et toute documentation décrivant le premier contact avec une culture étrangère. Ce type de document est disponible sous la forme de guides touristiques.

Le dernier type de document met en lumière la vie quotidienne à travers ses "fractures".

À la lumière des éléments précédents, il est possible d'affirmer que la compétence culturelle est une compétence qui relève du domaine social, relationnel et intersubjectif. Son objectif est de favoriser l'établissement d'une compréhension réciproque à travers un processus de réflexion en miroir, ce qui se traduit par une approche pédagogique basée sur les notions de représentations, de frontières et d'incommunicabilité. Par conséquent, il est possible d'affirmer que la compétence culturelle vise à favoriser le dialogue interculturel. C'est par le biais de l'interaction que l'apprenant pourra évaluer en situation réelle sa capacité globale à comprendre autrui et à évaluer sa compétence en matière de "savoir-être" et de "savoir-agir" de manière concrète.

Cependant, malgré cette évolution, l'inquiétude suscitée par les mutations culturelles de plus en plus fréquentes et rapides est devenue une source de préoccupation croissante. Ainsi, malgré le fait que Porcher (1988) adopte une approche de "la culture en acte" par opposition à la culture objet, Abdallah-Preteille (1996) est d'avis que cette définition n'offre pas une valeur théorique suffisante pour résoudre les problèmes pédagogiques. C'est pourquoi il est essentiel de prendre en considération la compétence interculturelle.

2.7. L'approche interculturelle

L'introduction du concept d'interculturel en Didactique des Langues-Cultures a eu lieu dans les années quatre-vingts, avec l'émergence de l'approche communicative. L'intégration de nouvelles disciplines qui ont enrichi la réflexion didactique a permis une reconsidération de la notion de "culture" sous des perspectives nouvelles, mettant l'accent sur les individus qui constituent la culture étrangère plutôt que sur la civilisation du pays étranger. C'est dans l'ouvrage intitulé "Vers une pédagogie interculturelle" (1986) d'Abdallah-Preteille que le concept et l'approche interculturelle sont largement définis.

L'approche interculturelle ne se présente ni comme un système explicatif ni comme un système descriptif. Il s'agit en réalité d'une méthode d'analyse, de réflexion, de recherche et

Chapitre 2 : Enjeux conceptuels et méthodologiques de la culture en didactique du FLE

d'interrogation, caractérisée par des processus continus de (re)construction et de remise en question. C'est ainsi que la pédagogie interculturelle ne peut être considérée comme une discipline figée et homogène des cultures, mais plutôt comme une démarche visant à explorer et à appréhender les défis liés à la diversité culturelle.

Contrairement à l'approche culturaliste, l'approche interculturelle se concentre sur l'identification des divergences, des convergences, des ruptures et des dysfonctionnements au sein de la culture des individus, afin de faciliter le démarrage de tout processus d'apprentissage. Ainsi, la pédagogie interculturelle doit être abordée du point de vue des ruptures relationnelles, car c'est dans les contextes de rencontres, de chevauchements et d'échanges entre des systèmes culturels distincts que les conflits se manifestent. Dans cette approche, l'accent est mis sur le "processus" plutôt que sur les "résultats", et l'intersubjectivité est privilégiée par rapport à l'objectivité. Le travail de communication et de connexion, qui constitue le fondement de l'approche interculturelle, débute à l'échelle individuelle, entre le Soi et l'Autre. Dans ce contexte, le préfixe "inter" exprime l'idée de "relation entre deux entités".

En effet, lors de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère, la confrontation des systèmes linguistiques (arabe/français en ce qui concerne l'Algérie) entraîne inévitablement la confrontation des deux cultures transmises par ces langues :

Acquérir une langue étrangère implique l'assimilation d'une culture inédite, de modes de vie variés, d'attitudes diverses, de modes de pensée distincts, d'une logique alternative et nouvelle. Cela revient à pénétrer un univers initialement mystérieux, à décoder les comportements individuels, à enrichir son bagage de connaissances et d'informations inédites, ainsi qu'à élever son niveau de compréhension personnel.

3. LES CONCRETISATIONS DIDACTIQUES DE LA NOTION D'INTERCULTUREL

Le terme "compétence interculturelle" fait référence à un ensemble de compétences visant à comprendre et reconnaître les différentes cultures, en se basant sur une approche cognitive du système de références culturelles de l'apprenant. L'acquisition d'une compétence interculturelle repose sur la compréhension des mécanismes arbitraires qui influent sur l'adoption des valeurs de la culture d'origine. D'un point de vue pédagogique, l'objectif est de renforcer les compétences de compréhension (tant de l'Autre que de soi-même), de réflexion, de décentration et de relativisation (en mettant en lumière la diversité, l'hétérogénéité et, par

Chapitre 2 : Enjeux conceptuels et méthodologiques de la culture en didactique du FLE

conséquent, l'altérité), ainsi que d'interprétation (en identifiant les valeurs et les références socioculturelles des différentes cultures en présence). D'un point de vue didactique, l'approche interculturelle se focalise sur l'analyse des dysfonctionnements des systèmes culturels en identifiant les malentendus et en prenant conscience des critères implicites de classification de la culture d'origine.

L'acquisition de la compétence d'une langue étrangère par un apprenant se fait de manière progressive et continue, sans jamais être totalement achevée. Cela peut s'expliquer par le phénomène de perpétuation continue des cultures. Par conséquent, l'identité individuelle est en constante évolution tout au long de la vie et se forme au sein d'une société capable de façonner ses caractéristiques particulières à tout instant. Il est donc particulièrement complexe de déterminer l'ensemble des connaissances requises pour cette compétence, étant donné la diversité et la richesse des aspects de la culture.

Le modèle élaboré par Byram, Zarate et Neuner¹ établit les objectifs d'apprentissage de la compétence interculturelle :

Un individu doté d'une compétence socioculturelle sera en mesure d'analyser et d'établir des liens entre divers systèmes culturels, d'interpréter les variations socialement distinctes au sein d'une culture étrangère, ainsi que de gérer les obstacles et les oppositions inhérents à la communication interculturelle.

Dans l'ouvrage intitulé "La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues – langues vivantes" (1997), les auteurs analysent la manière dont la compétence socioculturelle peut être définie et mesurée, dans le but de permettre aux apprenants en langues d'exploiter pleinement leur capacité pour la communication interculturelle.

Des concepts essentiels tels que la tolérance, l'appréciation de la diversité vécue, et le développement personnel à travers l'interaction avec autrui ont été pris en compte, en introduisant l'évaluation de quatre compétences socioculturelles : le savoir-être, le savoir-faire, les connaissances et l'apprentissage. Ils suggèrent des objectifs culturels basés sur une classification des compétences essentielles pour les échanges culturels.

Selon ces trois écrivains, il est essentiel que les apprenants en langues ne cherchent pas à imiter les locuteurs natifs, mais qu'ils acquièrent plutôt une compétence interculturelle afin de

¹ BYRAM M., ZARATE G. ET NEUNER G., 1997, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 1997, p.13

Chapitre 2 : Enjeux conceptuels et méthodologiques de la culture en didactique du FLE

faciliter les échanges entre les différentes cultures. La critique a porté sur la propension à considérer le locuteur natif comme un modèle implicite pour l'apprenant d'une langue étrangère. Les locuteurs natifs ont tendance à percevoir leur expérience socioculturelle et leurs interactions avec d'autres cultures à travers un prisme ethnocentrique.

Lorsqu'un apprenant d'une langue étrangère explore une culture étrangère, il la perçoit à travers le prisme de sa propre perspective. En outre, lorsqu'il y a une interaction entre un locuteur natif et un locuteur étranger, chacun perçoit la différence de l'autre dans sa propre optique, ce qui constitue un élément essentiel de toute interaction. Il est irréaliste de s'attendre à ce qu'un apprenant renonce à sa culture, cependant, il peut jouer le rôle d'intermédiaire entre sa propre culture et celle du locuteur natif s'il a réussi à comprendre la différence de son interlocuteur. C'est la raison pour laquelle Byram, Zarate et Neuner (1997) avancent l'argument selon lequel il est nécessaire de percevoir l'apprenant comme un "intermédiaire culturel".

En conclusion, il convient de souligner que ce second chapitre a contribué à exposer le cadre théorique de notre étude. Nous avons été en mesure de fournir des arguments pour démontrer la pertinence de l'intégration de la culture dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) et l'impératif d'adopter une approche interculturelle dans l'enseignement du FLE. Nous avons identifié les compétences requises par cette approche et tenté d'apporter des clarifications terminologiques.

En raison de la vitesse et de la croissance rapide des moyens de communication, ainsi que de la mondialisation de l'économie, les sociétés contemporaines ne peuvent plus se permettre de rester isolées. Dans ce contexte où des individus de diverses cultures sont amenés à interagir davantage, il devient impératif de favoriser l'ouverture à autrui, de cohabiter, de collaborer et ainsi d'échanger et de se comprendre mutuellement. L'approche interculturelle permet ainsi d'identifier les obstacles à la communication et de favoriser l'émergence d'un environnement propice à la négociation, au dialogue et à l'enrichissement mutuel, en considérant les différences et les similitudes comme des éléments permettant de mieux comprendre et respecter autrui.

L'intégration de l'interculturel dans le domaine de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) s'est avérée indispensable pour garantir un apprentissage efficace qui tienne compte de la dimension culturelle de la langue étrangère. En effet, aucun apprenant n'aborde l'apprentissage d'une langue étrangère uniquement pour en démontrer les mécanismes. Il est

Chapitre 2 : Enjeux conceptuels et méthodologiques de la culture en didactique du FLE

ainsi impossible et dénué de sens d'enseigner les langues vivantes de manière pure et désintéressée. L'objectif de l'apprentissage d'une langue est de faciliter la communication avec les individus appartenant à une culture étrangère.

La communication pédagogique en classe de FLE doit être envisagée dans une perspective interculturelle, favorisant des interactions enrichissantes et une compréhension mutuelle entre l'enseignant et l'apprenant. Cette approche crée un environnement propice à l'acquisition de la langue étrangère et à l'établissement de relations interpersonnelles.

C'est au sein du domaine de l'enseignement du Français Langue Étrangère que la formation de l'apprenant peut favoriser le développement non seulement des compétences linguistiques et communicatives, mais aussi de la compétence interculturelle. Je ne comprends pas. Les objectifs visent à promouvoir l'intercompréhension, à cultiver l'ethnorelativisme, à enseigner la reconnaissance de ses propres préjugés et à sensibiliser à la relativité des cultures.

La reconnaissance de l'altérité implique une réévaluation de soi-même et une remise en question, ainsi qu'une mise en perspective de son propre cadre de référence. C'est l'objectif visé par l'approche interculturelle. L'acquisition de compétences de compréhension (tant de l'Autre que de soi-même), de réflexion, de décentration et de relativisation (en mettant l'accent sur la pluralité, l'hétérogénéité et, par conséquent, sur l'altérité), le développement des capacités d'interprétation (en reconnaissant les valeurs et les références socioculturelles des cultures en présence), ainsi que l'analyse des dysfonctionnements des systèmes culturels à travers l'identification des malentendus et la prise de conscience des critères implicites de classement de la culture d'origine, constituent le fondement de l'acceptation, de la compréhension et de l'appréciation des différences, éléments clés d'une compétence interculturelle.

Conclusion

À la fin de cette partie, notre objectif était d'apporter une dimension interdisciplinaire à notre étude, étant donné que le concept de culture est intrinsèquement transdisciplinaire. Ceci constitue le socle de notre cadre épistémologique et théorique, tout en représentant le principal obstacle auquel nous avons été confrontés.

La diversité des acceptions du concept de culture nous a conduits à identifier les principaux cadres théoriques utilisés dans divers domaines de recherche, et à les confronter afin de mettre en lumière les influences réciproques entre les différentes disciplines, dans une approche initialement comparative.

Chapitre 2 : Enjeux conceptuels et méthodologiques de la culture en didactique du FLE

Les concepts examinés dans notre réflexion proviennent de diverses disciplines qui les ont conceptualisés de manière distincte (comme c'est le cas pour les concepts d'identité, d'altérité et de représentation), ce qui souligne l'importance d'adopter une approche interdisciplinaire. Nous avons entrepris une analyse des différentes conceptions de la culture présentes dans des domaines scientifiques autres que la didactique, dans le but de les réévaluer dans un contexte pédagogique et d'explorer leur conceptualisation dans l'enseignement des langues. La culture a-t-elle conservé sa signification de civilisation en dépit des divers discours didactiques ? La sélection des contenus culturels et la manière dont la culture est présentée peuvent-elles servir de vecteur pour promouvoir l'éducation interculturelle en encourageant les apprenants à relativiser leurs normes ? Pour répondre à ces interrogations, la seconde partie de notre étude retrace de manière chronologique l'évolution de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) en Algérie. Elle met en évidence les diverses évolutions que la langue française a connues au sein du système éducatif algérien à travers les différentes réformes mises en place.

DEUXIÈME

PARTIE

**Le français en Algérie : entre conception
des programmes et reformes du système
éducatif**

CHAPITRE

1

PLACE DU FRANÇAIS DANS LA SOCIÉTÉ ALGÉRIENNE

| | |
|---|------------------------------------|
| Introduction | Erreur ! Signet non défini. |
| 1. Place du français dans la réalité algérienne | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.1. La langue française pendant la colonisation | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.2. La langue française au lendemain de l'indépendance | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.3. La langue française aujourd'hui | Erreur ! Signet non défini. |
| 2. Evolution de la politique linguistique de l'Algérie | Erreur ! Signet non défini. |
| Conclusion | Erreur ! Signet non défini. |

Introduction

La question des langues est dûment considérée comme un composant essentiel dans toute réflexion sur l'Algérie, la richesse de la situation linguistique algérienne fait d'elle une source intarissable de questionnement et de recherches. Considéré depuis longtemps comme un lieu de rencontre de plusieurs civilisations, le paysage linguistique algérien témoigne de la présence de plusieurs langues et variétés en usage, mais le cadre en est fréquemment confiné, à la langue arabe et à la langue française, comme se disputant plusieurs domaines tels que le savoir, les rapports formels ou la sphère officielle,

Dans ce chapitre, nous commencerons, dans un premier temps, par situer le français dans le contexte algérien afin de définir sa place au sein de la société algérienne, tout en retraçant les étapes charnières de son implantation dans un bain linguistique aussi riche et varié. Et dans un deuxième temps, nous orienterons notre réflexion sur la politique linguistique algérienne et les enjeux qui la sous-tendent.

1. PLACE DU FRANÇAIS DANS LA REALITE ALGERIENNE

La langue française est une partie intégrante de la sensibilité linguistique de l'Algérien, elle entretient des rapports fertiles avec les langues algériennes. En effet, quarante ans après l'indépendance politique du pays, l'usage de la langue française est toujours de mise, notamment dans certains secteurs.

C'est précisément cet aspect de perpétuation qu'il s'agit d'explorer afin d'élucider la provenance d'un tel enracinement. Ce qui revient à se demander quelle est la place réelle de la langue française dans la société algérienne aujourd'hui ? Et quels rapports entretient-elle avec les différentes langues algériennes ?

La permanence de cette question invite et incite à en saisir les fondements afin de tenter d'en comprendre les raisons dont le secret n'est pas forcément de l'ordre du linguistique.

Afin de saisir ce qui fonde la spécificité des rapports des Algériens à cette langue, il nous paraît judicieux de retracer le cheminement historico-culturel qu'a connu la langue française en Algérie.

Pour ce faire, nous exposerons les trois étapes cités par Rabah SEBBA dans son ouvrage « *L'Algérie et la langue française ou l'altérité en partage* » qui semble correspondre

Chapitre 1 : Place du français dans la société algérienne

aux trois grands moments de l'évolution de la langue française dans l'histoire sociale et culturelle de la société algérienne : la langue française pendant la colonisation, la langue française au lendemain de l'indépendance politique de l'Algérie et la présence de la langue française dans la société algérienne d'aujourd'hui

1.1. La langue française pendant la colonisation

Sous le régime colonial, la langue française a été perçue en Algérie avec une profonde ambivalence, caractérisée par une attraction mêlée de répulsion. D'une part, elle suscitait un rejet en raison de son association avec le mépris raciste du colonisateur. D'autre part, elle représentait un accès à la modernité et à l'ouverture sur le monde

D'après R.SEBA A l'enseignement du français en Algérie, ne s'est pas effectué par la contrainte, ou sur la pointe des sabres mais ce sont les nécessités sociales et économiques qui ont poussé la population à aller à l'assaut de la langue de l'école, de l'administration, de l'information et de la communication. Quelquefois contre le désir d'analphabétisme de l'administration coloniale :

L'école et son instrument privilégié, la langue, ne sont plus perçues et reçues, comme les moyens de pervertissement de la personnalité communautaire et donc de l'authenticité identitaire mais sont, au contraire, considérées comme un moyen d'expression, de réalisation et comme un moyen d'objectivation sociale. Comme une possibilité permettant d'échapper aux conditions d'avalissement matériel et moral dans lesquelles croupissait l'écrasante majorité de la population d'origine algérienne¹

Par contre, trop peu d'effort ont été déployés pour généraliser la langue française qui est restée réservée à une infime frange de la population notamment les classes sociales aisées ou proches des autorités coloniales.

Ce n'est qu'en 1871, que l'on assista à l'introduction d'un enseignement d'initiation à la langue française dans quelques écoles traditionnelles algériennes, jusque là hermétique à tout contact avec les valeurs culturelles de l'autre. Dès la fin de 1889 est apparue une littérature algérienne d'expression française avec Abdallah Mohamed, Ben Mohamed Tounsi, Bensdira Belkacem.

« Tout en étant manifestement imprégnée de valeurs culturelles françaises, la littérature algérienne de cette époque demeure solidement ancrée dans le vécu local. Et c'est durant cette période, qu'il faudrait, lire les racines et les prémises de l'ambivalence des

¹ SEBA A.R, *L'Algérie et la langue française ou l'altérité en partage*, TIZI OUZOU, Frantz Fanon, 2015, p.29

Chapitre 1 : Place du français dans la société algérienne

rapports de la société algérienne à la langue française. Ambivalence qui continue à se manifester jusqu'à présent, de façon cyclique, avec la violence équivoque de rejet/désir »¹

pourtant, le lien entre l'élite algérienne et la langue et la culture française est resté ambigu. Ainsi, Abdelhamid Ben Badis, le leader du mouvement des oulémas algériens, soulignait, en 1926, l'importance de l'apport de la colonisation dans le développement de la culture algérienne arabo-musulmane :

« Dans ce pays il y a deux langues fraternelles, à l'image de la fraternité et de la nécessaire union de ceux qui les parlent – pour le plus grand bonheur de l'Algérie – ce sont l'arabe et le français. Notre désir est que les autorités compétentes et les personnalités dotées de ressources matérielles et intellectuelles puissent collaborer pour mettre en place un enseignement franco-arabe double, dont les bénéfices seraient bénéfiques pour tous »²
(Journal Echiheb, 18 août 26)..

De telles déclarations mettent en évidence non seulement l'embarras de l'intelligentsia face au déclin de la situation culturelle pendant la colonisation, mais aussi une volonté ardente de faire du bilinguisme le système d'enseignement et d'éducation du pays.

1.2. La langue française au lendemain de l'indépendance

Après l'indépendance de l'Algérie, le paysage administratif de l'éducation (incluant l'enseignement primaire, secondaire et supérieur) et le secteur culturel n'ont pas connu de changements majeurs, tant sur le plan structurel qu'institutionnel. Cependant, d'énormes besoins en encadrement se sont fait sentir dans les différents domaines de la vie économique et sociale, en particulier dans l'enseignement, qui est perçu comme le lieu central de la reproduction des dynamiques d'acculturation.

La langue utilisée pour l'enseignement joue un rôle crucial dans la formation de la vision du monde d'une génération entière. Les premières générations après l'indépendance, chargées de redéfinir leur identité culturelle, ont rapidement intégré l'enseignement de l'arabe. Cet enseignement a été assuré en grande partie par des enseignants venus du Moyen-Orient, participant ainsi à la reconstruction culturelle du pays. *« persuadés de remplir une mission de restauration culturelle et moral et dont le point de départ et le support fondamental, était la restauration ou la réhabilitation du paradigme linguistique perdu »³*

¹SEBAA.R,op cit,p.35

² QUEFELEC A. et al, *Le français en Algérie- lexique et dynamique des langues*, Bruxelles, Editions Duculot, 2002. p.43

³ Ibid, p. 38

Chapitre 1 : Place du français dans la société algérienne

SEBAA ne manque pas de souligner que cette mission de restauration linguistique qui s'est construite sur une incompétence proverbiale de ces coopérants ethniques, a façonné le paysage linguistique algérien en attribuant, de manière paradoxale, à la langue française une place durable qu'elle continue d'occuper aujourd'hui au sein de la société algérienne.

En effet, cette première expérience de coopération entre l'Algérie et le Moyen-Orient, perçue davantage comme une tentative d'« orientalisation » et d'« idéologisation » latente du système éducatif, s'est révélée incapable de répondre aux exigences de modernité et de satisfaire la demande sociale en matière de nouvelles formes d'expression.

L'introduction hâtive d'un arabe littéraire dans le système scolaire algérien, dont les structures syntaxiques sont éloignées de l'arabe algérien, a renforcé son caractère étranger à la sensibilité linguistique des enfants scolarisés, qui continuaient à s'exprimer naturellement en arabe Algérien. Le système éducatif algérien s'est progressivement transformé en un vaste centre d'alphabétisation linguistique, où il était d'abord nécessaire d'apprendre ou de réapprendre la langue dans laquelle les contenus scolaires allaient être dispensés. Selon Sebba, « *la destinée de la langue française s'est paradoxalement scellée à travers les efforts mis en place pour l'évincer... C'est en fait l'arabisation politique qui a fini par renforcer la francophonisation sociale. En d'autres termes, la confirmation sociale du français repose sur les intentions politiques de son exclusion.* »¹

En parallèle de l'arabe algérien et de la langue amazighe, parlée par plus d'un tiers de la population (kabyle, chaoui, m'zabi, targui, tachelhit), le français a continué de se développer aux côtés de l'arabe officiel. Les deux langues ont coexisté au sein des institutions scolaires et administratives. Cependant, le français a maintenu un avantage notable, préservant son statut privilégié en tant que langue de culture et de communication

1.3. La langue française aujourd'hui

La récente officialisation de la langue amazighe en Algérie a contribué à redéfinir l'usage des langues dans le paysage linguistique du pays, actualisant ainsi les statuts et les rôles de l'arabe algérien et du français. Cette nouvelle dynamique a reconfiguré l'équilibre des langues en Algérie, chacune occupant une place spécifique.

La réalité sociolinguistique algérienne révèle l'existence de trois catégories de locuteurs francophones. Premièrement, les francophones véritables, qui parlent couramment le français dans leur quotidien, souvent dans les grandes villes ou parmi des milieux

¹ Ibid, p.41

Chapitre 1 : Place du français dans la société algérienne

culturellement et socialement privilégiés. Deuxièmement, les francophones occasionnels, qui utilisent le français dans des contextes spécifiques (formels ou informels), alternant entre le français et l'arabe pour des raisons pragmatiques. Enfin, il y a les francophones passifs, qui comprennent la langue française mais ne la parlent pas.

La langue française conserve une place dominante en Algérie, à tous les niveaux : économique, social et éducatif. En effet, le français reste l'outil de travail privilégié, notamment dans les domaines universitaires, techniques et scientifiques, où son importance n'a pas été ébranlée malgré les politiques d'arabisation mises en place après l'indépendance.

Le français continue à jouer un rôle clé dans la formation des cadres algériens, particulièrement dans les secteurs scientifiques et techniques. Pour de nombreux intellectuels algériens, cette langue a également été un outil de résistance. À ce sujet, KATEB Yacine déclare : « La France a envahi mon pays et a pris une position de force, ce qui m'a conduit à écrire en français, même si mes racines arabes et berbères sont toujours vivantes. »

Pour KATEB Yacine, utiliser le français lui permettait à la fois de démontrer son talent en défiant l'opresseur dans sa propre langue et d'affirmer son identité arabo-berbère.

En résumé, le français, en tant que langue de l'ancien colonisateur, conserve un statut ambivalent en Algérie. D'une part, il est critiqué par les autorités et considéré officiellement comme une langue étrangère, au même titre que l'anglais. D'autre part, il demeure un symbole d'ascension sociale, d'accès à la culture, et un outil précieux pour s'ouvrir à la connaissance et à la modernité. C'est pourquoi le français reste la langue des élites urbaines, ainsi que du monde industriel et du commerce international.

Dans ce contexte, l'analyse de D. Morsly éclaire bien cette ambivalence à l'égard de la langue française. Elle résume ainsi la situation : « *L'attitude envers le français semble refléter un conflit profond entre deux forces : l'attraction et la répulsion. C'est comme si l'on cherchait simultanément à dévaloriser (voire rejeter) la langue française, afin de "régler ses comptes avec elle", tout en conditionnant par cette démarche la promotion et la revalorisation de la langue nationale.* »¹

¹ Morsly D., (1984) « *La langue étrangère. Réflexions sur le statut de la langue française en Algérie* », Le français dans le monde n°189, Horizons Maghreb, p23

Chapitre 1 : Place du français dans la société algérienne

2. EVOLUTION DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DE L'ALGERIE

Objet de surenchères idéologiques et de luttes politiciennes, la politique de l'arabisation ne tarda pas à prendre des allures de conflit entre la langue du symbolique et du sacré et la langue héritée du colonialisme.

Plusieurs chronologies décrivent le déroulement institutionnel de la politique linguistique en Algérie. Pour notre part, nous nous référerons à l'étude d'Ambroise Queffélec, Yacine Derradji, Valéry Debov, Dalila Smaali-Dekdouk, Yasmina Cherrad-Benchefra dans leur ouvrage « le français en Algérie, lexique et dynamique des langues »¹ pour décrire les moments fort d'un discours sur l'arabisation. En effet, cette politique peut être définie par les dispositions légales suivantes :

Tableau 2 : évolution de la politique d'arabisation en Algérie

| Année | Arrêté/ordonnance/décret | Objectif |
|-----------|--|--|
| 1962-1967 | | l'arabisation a eu comme cibles principales ; l'enseignement et les médias publics en plus de la justice et de l'état civil |
| 1968-1970 | ordonnance du 20.4.68 décret du 8.2.69 arrêté du 12.2.70 | <input type="checkbox"/> Tous les fonctionnaires de l'État sont tenus de maîtriser la langue arabe. <input type="checkbox"/> Chaque ministère doit instaurer un bureau d'arabisation chargé de traduire en arabe l'ensemble des décrets et lois officiels. <input type="checkbox"/> Des niveaux de compétence en langue nationale sont établis et définis. |
| 1971 | ordonnance du 20.1.71 arrêté du 20.8.71 arrêté du 12.10.71 | <input type="checkbox"/> Extension de l'obligation pour les fonctionnaires de maîtriser la langue arabe. <input type="checkbox"/> Mise en œuvre de l'arabisation dans l'enseignement supérieur. <input type="checkbox"/> Établissement des premières commissions permanentes dédiées à l'arabisation au sein des universités. |
| 1973 | décret du 6.11.73 | - Mise en place de la Commission nationale chargée de l'arabisation. |
| 1975 | | -Organisation de la première conférence nationale sur l'arabisation, présentée comme « la restitution aux Algériens d'un élément central de leur identité nationale, un vecteur de souveraineté et de justice, ainsi qu'un levier pour renforcer l'unité nationale. » |
| 1976 | | -Adoption de la <i>Charte Nationale</i> . Mise en place de l'École fondamentale, un cycle de 9 ans, marquant une rupture complète avec le système éducatif hérité de l'époque coloniale. |
| 1979 | | - tenue du 4 ^e Congrès du FLN, confirmant l'idéologie de l'arabisation -Montée de l'agitation intégriste parmi les étudiants et certaines franges de la population, ainsi que des mouvements berbères en |

¹ QUEFELEC A. et al, Op.cit., p.51-53

Chapitre 1 : Place du français dans la société algérienne

| | | |
|-----------|---|--|
| | | Kabylie, accompagnée d'une longue grève des étudiants arabisants. |
| 1980-1981 | | - Les revendications berbères pour la reconnaissance officielle de la culture et de la langue tamazighes comme parties intégrantes de l'identité algérienne ont été violemment réprimées. - Mise en place d'un Haut-Conseil de la langue nationale. - Arabisation complète des filières des sciences sociales dans l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur. |
| 1986 | | - La promulgation de la nouvelle Charte Nationale réaffirme que « la langue arabe est un pilier fondamental de l'identité culturelle du peuple algérien » (1986 : 51), et que « son apprentissage », « sa maîtrise » et « sa diffusion » sont des objectifs constants pour la construction du pays et l'unité nationale. - Création de l'Académie arabe le 19 août 1986. |
| 1991 | Promulgation de la loi la loi 91-05 (Art. 1) (Art. 5) (Art. 29). | l'adoption de l'arabe dans toutes les activités des administrations publiques, des institutions, des entreprises et des associations, y compris la communication, la gestion administrative, financière, technique et artistique. Il est interdit d'utiliser toutes les langues étrangères. - Selon les lois pénales du chapitre 4, il est considéré comme un délit d'utiliser toute langue étrangère pour rédiger un document officiel. - En cas de non-respect de la loi, les sanctions sont des amendes allant de 1 000 DA à 100 000 DA. |
| 1992 | | Le Président Mohamed Boudiaf a gelé la loi précédente le 4.7.92, estimant que les conditions nécessaires pour généraliser l'utilisation de la langue arabe conformément à l'esprit de ce texte n'étaient pas encore réunies. |
| 1996 | ordonnance du 17.12.96 | - L'utilisation de la langue arabe est obligatoire et la date limite de son application est fixée au 5.7.98, ce qui interdit tout usage du français. La Constitution de 1996 reconnaît l'amazighité comme un élément essentiel de l'identité algérienne, ainsi que l'islam et l'arabité. |
| 2002 | | La modification constitutionnelle a consacré le berbère comme seconde langue nationale aux côtés de l'arabe, suite à une décision du président Bouteflika. |
| 2018 | Article 4 de la constitution | Le berbère est une langue nationale et officielle |

Nous avons examiné ici les changements de la politique linguistique en Algérie qui sont d'abord orientés dans le sens de la substitution, l'imposition de plus en plus complète de l'arabe, ensuite vers la normalisation plus au moins croissante de la langue berbère jusqu'à son officialisation. Dès lors, ceci a reconfiguré la place et les usages des différentes langues sur l'échiquier idiomatique, et redéfinit leurs rôles.

Chapitre 1 : Place du français dans la société algérienne

En effet, la reconnaissance du tamazight a été suivie d'une reconnaissance pragmatique du français, comme en témoigne le discours du président de la République algérienne, Abdelaziz Bouteflika, lors du sommet de la Francophonie à Beyrouth en 1999. Il a souligné que bien que l'Algérie ne fasse pas partie de la Francophonie, il est important de ne pas adopter une attitude rigide envers la langue française, qui a joué un rôle essentiel dans notre éducation et qui nous a ouvert les portes de la culture française.

Conclusion

La réalité sociolinguistique de la société algérienne demeure imperméable aux théories trompeuses ainsi qu'aux politiques explicites et implicites mises en place par un courant idéologique interne à l'État.

Tout d'abord, il convient de noter que le berbère et l'arabe algérien ne sont pas employés dans les contextes formels, mais plutôt comme moyens de communication courante. Cependant, l'arabe scolaire n'est pas employé dans les contextes personnels, étant strictement limité à des usages écrits. Par ailleurs, le français continue de maintenir son caractère ambigu. Bien qu'il ne possède pas de statut officiel, il est associé à l'officialité. Bien qu'il ne soit pas la langue d'enseignement, il demeure privilégié pour la transmission du savoir. Sans être la langue identitaire, il continue d'influencer de diverses manières et par différents moyens l'imaginaire collectif. Cela souligne l'importance de remettre en question la politique linguistique appliquée en Algérie.

Dans cette étude, nous examinerons dans le chapitre suivant l'influence de ces enjeux sur la structure du système éducatif ainsi que sur l'élaboration des divers programmes et instruments pédagogiques.

LE FRANÇAIS DANS LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN

| | |
|--|------------------------------------|
| Introduction | Erreur ! Signet non défini. |
| 1. Rôle et place du français dans l'enseignement en Algérie | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.1. La période post-indépendante..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.2. Orientations, directives et programmes de 1963 | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.3. Orientations et programmes de 1974..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.4. Les orientations politiques de 1976 | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.5. L'école fondamentale (1980 – 1990)..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.5.1 Les orientations et programmes de 1981 | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.5.2 Les orientations et programmes de 1983 | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.6. La réforme progressive (1990 – 2009) | Erreur ! Signet non défini. |
| 2. Finalités de l'enseignement du fle dans les instructions et les programmes..... | Erreur ! Signet non défini. |
| | Signet non défini. |
| 3. Les reformes du fle dans le système éducatif algérien | Erreur ! Signet non défini. |
| 3.1. La réforme du FLE au cycle secondaire..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 3.1.1. La rénovation des programmes..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 3.1.2. La réforme des manuels scolaires..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 3.2. L'enseignant, médiateur interculturel entre l'apprenant et le manuel | Erreur ! Signet non défini. |
| | non défini. |
| Conclusion | Erreur ! Signet non défini. |

Introduction

Ensuite, nous examinerons de près la réforme la plus récente qui a profondément perturbé tous les niveaux du système éducatif. La réforme a été mise en place pour remédier à un dysfonctionnement significatif, en particulier en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères. Elle a affecté la conception de l'enseignement des langues, la mise à jour des programmes scolaires et des méthodes, la formation des enseignants et des apprenants, ainsi que la création de nouveaux manuels scolaires, qui sont l'objet de cette recherche.

En conclusion, nous soulignerons l'importance du manuel scolaire dans l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère en classe, malgré l'avancée rapide des nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Le manuel vise à interpréter et à traduire l'essence des programmes, de sorte que tous les utilisateurs puissent s'identifier aux représentations de la société, aux principes de fonctionnement et aux valeurs sous-jacentes à l'éducation et à l'apprentissage qu'il transmet. Nous nous efforcerons donc d'illustrer l'importance de cet outil pédagogique dans une approche interculturelle de l'enseignement du FLE, mettant en lumière le rôle de médiateur interculturel que l'enseignant pourrait assumer dans ses interactions quotidiennes entre l'apprenant et le contenu des manuels.

En résumé, nous détaillerons la fonction et l'importance du français dans le contexte de l'enseignement en Algérie en examinant les réformes et les évolutions en cours dans le système éducatif. Quelles mutations influencent la conception des nouveaux programmes, l'élaboration des manuels scolaires et le choix des contenus à enseigner ?

1. ROLE ET PLACE DU FRANÇAIS DANS L'ENSEIGNEMENT EN ALGERIE

Appréhender la particularité de la problématique actuelle liée au manuel scolaire en Algérie et le rôle de la culture de l'autre dans le processus d'enseignement/apprentissage nécessite un examen rétrospectif. Il est essentiel de procéder à une analyse des programmes et des instructions officiels qui encadrent l'enseignement du français.

De nombreux textes officiels encadrent la gestion de l'enseignement du français en Algérie. En effet, depuis l'indépendance en 1962, le système éducatif en Algérie a été soumis à

Chapitre 2 : Le français dans le système éducatif algérien

plusieurs réformes qui ont attribué à la langue française un "statut provisoire" à chaque fois, bien que cela n'ait jamais été officiellement reconnu, et ce statut a évolué au gré des réformes. La première forme de gestion est documentée dans les premiers textes, qui remontent à la circulaire ministérielle de 1976. La réforme de 2002, marquée par l'arrivée du président Bouteflika en 1999, a entraîné une avancée du français en autorisant son enseignement dès la deuxième année primaire, avant d'être finalement repoussé à la troisième année primaire.

En Algérie, les diverses réformes mises en œuvre dans le domaine de l'éducation ne trouvent pas leur justification dans l'incapacité persistante à déterminer le rôle et la position de la langue française dans le système éducatif.

Dans la suite de notre analyse, nous allons décrire les étapes clés de l'enseignement du français. Nous allons nous concentrer sur les 50 dernières années en examinant de manière chronologique les instructions générales suivantes :

- ❖ L'année 1963 a vu la mise en place de nouvelles directives.
- ❖ L'année 1974 a vu la mise en place d'une instruction.
- ❖ L'ordonnance de 1976.
- ❖ L'arrêté de 1981.
- ❖ L'arrêté de 1983.
- ❖ Les orientations et les programmes de 1992.
- ❖ Les orientations et les programmes de l'année 1995.
- ❖ Axes et dispositifs de l'année 2005.

1.1. La période post-indépendante

Le système éducatif en Algérie était une continuation directe du système éducatif de l'époque coloniale, où le français était la langue principale utilisée pour l'enseignement de toutes les matières. Jusqu'en 1971, la langue arabe était considérée comme une langue "étrangère" et était enseignée en tant qu'objet d'étude. L'enseignement du français se conformait aux caractéristiques de l'enseignement des langues dites "traditionnelles", qui proscrivait l'usage d'une autre langue.

1.2. Orientations, directives et programmes de 1963

Chapitre 2 : Le français dans le système éducatif algérien

Le système éducatif en Algérie était une continuation directe du système éducatif de l'époque coloniale, où le français était la langue principale utilisée pour l'enseignement de toutes les matières. Jusqu'en 1971, la langue arabe était considérée comme une langue "étrangère" et était enseignée en tant qu'objet d'étude. L'enseignement du français se conformait aux caractéristiques de l'enseignement des langues dites "traditionnelles", qui proscrivait l'usage d'une autre langue.

1.3. Orientations et programmes de 1974

Dans les années 1970, des réformes ont été mises en place dans le cadre des nouvelles orientations économiques et sociales. C'est en 1974 que les orientations et les programmes officiels ont révisé les objectifs de l'enseignement du français. Le français a été reclassé comme une "langue étrangère", avec pour objectif principal l'enseignement d'une langue à vocation technique plutôt que culturelle. L'objectif est de développer chez les générations futures une connaissance, des compétences et une vision prospective afin de les préparer à maîtriser le progrès scientifique et technique.

1.4. Les orientations politiques de 1976

Le système éducatif en Algérie, tel que défini par l'ordonnance du 16 avril 1976, a pour objectif d'être mis en œuvre en conformité avec les valeurs arabes-islamiques et la conscience socialiste.

- L'acquisition de connaissances générales en sciences et en techniques;
- La satisfaction des attentes populaires en matière de justice et de progrès ;
- L'éveil des consciences est lié à l'amour de la patrie.

❖ Le système éducatif a pour mission :

Offrir un enseignement visant à promouvoir la compréhension interculturelle en vue de favoriser la paix mondiale et la coopération entre les nations. Promouvoir une éducation en conformité avec les droits de l'homme et les libertés fondamentales, ainsi qu'enseigner aux jeunes les valeurs de justice et d'égalité entre les individus et les nations, les encourageant à lutter contre toute forme de discrimination.

1.5. L'école fondamentale (1980 – 1990)

1.5.1 Les orientations et programmes de 1981

Chapitre 2 : Le français dans le système éducatif algérien

Les directives et les programmes de 1981 réévaluent les objectifs assignés à l'enseignement du français langue étrangère en Algérie.

Les principes énoncés dans ces directives et programmes récents mettent en avant l'importance de l'enseignement systématique de la langue, en accordant une attention particulière aux activités d'expression orale et écrite, tout en les subordonnant aux objectifs linguistiques.

Au terme des trois années du cycle secondaire, il est attendu que l'élève acquière une maîtrise linguistique adéquate en termes de syntaxe et de lexique, ce qui lui assurera une performance significative lors de futures situations de communication.

De plus, la phonologie a été intégrée et est devenue un nouvel élément d'intérêt dans les programmes de 1981 : « *le programme de 1er AS inclut un volet consacré à la phonologie où sont étudiées les distinctions vocaliques, les oppositions consonantiques et les phénomènes prosodiques* »¹.

1.5.2 Les orientations et programmes de 1983

Les nouveaux programmes et orientations révisent et réorganisent les contenus et les orientations établis en 1981. Ils soulignent le caractère de « langue étrangère » du français et redéfinissent les objectifs attribués à son enseignement. Selon une décision fondamentale, le français est défini dans sa substance et ses approches en tant que langue vivante étrangère, au même titre que les autres langues enseignées dans notre pays. Cependant, en raison de certains facteurs historiques et de la situation actuelle, cette langue conserve actuellement un statut particulier en tant que langue d'enseignement pour des disciplines scientifiques stratégiques.

À l'époque, le français occupait une position particulière en tant que langue d'enseignement pour des disciplines scientifiques clés telles que les mathématiques, les sciences, l'économie et la technologie mécanique. Ses objectifs étaient articulés autour de trois axes définis.

L'objectif de l'enseignement du français est d'acquérir une compétence linguistique en tant qu'outil de communication.

Il doit également faciliter l'accès à des connaissances spécifiques. En tant que matière d'enseignement, il participe à l'éducation générale de nos élèves, à leur épanouissement et à leur ouverture au monde.

¹BOUGUERRA T, *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien (contribution à une méthodologie d'élaboration, réalisation)*, Alger, O.P.U, 1991,p.87

Chapitre 2 : Le français dans le système éducatif algérien

En résumé, il convient de noter que les programmes de 1983 ont introduit le concept de communication dans l'enseignement, rétablissant ainsi l'importance significative de la composante situationnelle.

1.6. La réforme progressive (1990 – 2009)

Les programmes établis en 1993, 1995 et 1998 ont été conçus pour réorganiser et simplifier le programme précédent, en raison des défis rencontrés par les enseignants lors de sa mise en œuvre.

Le programme de Français Langue Étrangère des années 90 met en avant l'aspect utilitaire de la langue, en laissant de côté de manière implicite la composante culturelle. En synthèse, d'après ces programmes, l'étudiant doit posséder une maîtrise adéquate de la langue (code et usage) lui permettant d'accéder à une documentation variée en français. L'utilisation du français dans le cadre de l'enseignement, que ce soit en cours magistraux, en travaux pratiques ou dirigés, lors de conférences méthodologiques, etc., implique une participation active à l'assimilation de l'information scientifique. Cela nécessite une réflexion en vue de réutiliser les connaissances acquises dans des contextes variés.

Prendre conscience, lors d'interactions verbales ou de lectures, des aspects informatifs, argumentatifs et stylistiques des textes écrits ou oraux, qu'ils portent sur des phénomènes, des faits ou des événements, ou qu'ils décrivent des objectifs, des lieux ou des individus.

Le programme de la première année du cycle secondaire met toujours l'accent sur les bases essentielles telles que la conjugaison, la morphologie, la phonétique, etc. La nature de ces connaissances (lexique et grammaire) est spécialement adaptée aux exigences de la communication, ce qui en fait un objectif primordial de l'enseignement du FLE.

Le programme de la deuxième année du secondaire nécessite la révision et le renforcement des structures fondamentales de la langue française, similaire à celui de la première année du secondaire. Cependant, ce programme se distingue par un accent mis sur le développement de la compréhension écrite.

L'objectif instrumental ou fonctionnel poursuivi par les auteurs des programmes est clairement défini dans leurs discours, reléguant ainsi en arrière-plan la dimension culturelle.

Chapitre 2 : Le français dans le système éducatif algérien

D'un point de vue méthodologique, le programme révisé et simplifié de 1995 s'inscrit dans le cadre de l'approche communicative prédominante dans les années 90. Cette méthodologie met en avant l'apprenant et le place au cœur du processus d'enseignement/apprentissage, même si les manuels ne reflètent pas de manière aussi fidèle que souhaité cette approche dans leur élaboration. Les références aux aspects socioculturels et aux éléments caractéristiques de la culture française sont notablement absentes des diverses approches de l'enseignement du français langue étrangère.

Le discours didactique de soutien néglige les éléments culturels. Alors que le discours officiel met en avant l'ouverture sur le monde et le dialogue des cultures, les planificateurs de programmes contournent délibérément la discussion sur la culture française, en évitant spécifiquement de mentionner la civilisation française et les références à la francophonie. La langue française ne devrait pas être perçue comme une langue culturelle, mais plutôt comme un outil essentiel pour accéder au savoir.

Il convient également de souligner que le programme de 1995 n'explicite pas les objectifs de l'enseignement ni le cadre théorique sous-jacent. Le discours pédagogique ne fait pas mention de l'utilisation des ressources culturelles qui sont pourtant intégrées dans les contenus linguistiques. Il est évident que divers facteurs tels que les pays, les époques, les conflits idéologiques, les visions du monde et les projets de société peuvent influencer significativement une approche pédagogique et les interactions entre langue et culture.

Depuis la fin de la période de terrorisme en 1999-2000, des discussions ont été engagées concernant une nouvelle réforme du système éducatif. Lancée en l'an 2000 par le Président de la République, la réforme du système éducatif en Algérie constitue un événement d'importance majeure dans le contexte contemporain de ce pays. La commission nationale chargée de la réforme du système éducatif a pour mission d'élaborer une réforme complète de l'enseignement afin de répondre aux nouveaux besoins du pays, ainsi qu'aux exigences d'ouverture et de modernité, en définissant de manière explicite le statut du français en tant que langue étrangère. Le Conseil supérieur de l'éducation a été établi par un décret présidentiel en date du 11 mars 1996. Dans sa lettre de mission, le président de la République met en avant le fait que la commission étudiera les mesures adéquates pour inclure l'enseignement des langues étrangères à tous les niveaux du système éducatif.

Chapitre 2 : Le français dans le système éducatif algérien

Afin d'atteindre cet objectif, la commission met en avant, dans son rapport, la nécessité de mettre en place rapidement une politique sérieuse et souhaitable en matière d'enseignement des langues étrangères, en particulier dans le domaine de l'éducation. Son objectif sera de rétablir la position légitime des langues étrangères en tant que vecteurs essentiels pour l'accès à la science, à la technologie et à la culture mondiale.

Ainsi, la méthodologie de l'enseignement du français, notamment le programme scolaire, évolue en subissant des mutations importantes et en rompant avec les méthodes utilisées dans les années 90. Dans ce contexte, les objectifs pédagogiques sont réévalués, de nouveaux manuels sont conçus, des approches didactiques novatrices, intégrant une réflexion sur l'importance de la culture de l'autre dans le processus d'enseignement/apprentissage, émergent pour la première fois dans le système éducatif algérien. Dans ce nouveau contexte, l'importance de la dimension socioculturelle, qui a été longtemps négligée, apparaît comme une question incontournable.

2. FINALITES DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE DANS LES INSTRUCTIONS ET LES PROGRAMMES

L'élaboration des objectifs pédagogiques pour l'enseignement des langues étrangères a toujours été influencée par les paradigmes sociaux prédominants. Il est donc essentiel pour la société de définir des objectifs et de les concrétiser par le biais du système éducatif. À travers le système éducatif, la société s'efforce d'établir et de renforcer ses fondations en définissant le profil de l'individu qu'elle souhaite façonner, celui qui incarnera les valeurs de la société future. En tenant compte des évolutions observées au sein de notre nation ainsi qu'au niveau mondial, telles que la mondialisation des échanges commerciaux et l'essor rapide des technologies de l'information et de la communication, il est nécessaire de définir de manière précise les besoins, les objectifs et les finalités qui sous-tendent le fonctionnement de la société.

Selon Defays, les finalités désignent *"les objectifs généraux et externes qui motivent la mise en place ou le suivi d'un programme d'enseignement linguistique, avant même la détermination des objectifs spécifiques et des modalités de mise en œuvre, qui relèvent quant à eux de l'acte d'enseignement »*¹

Le nouveau programme de réforme stipule que l'objectif de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) est intrinsèquement lié aux objectifs globaux du système éducatif. Dans ce contexte, l'enseignement du français s'inscrit dans une approche interdisciplinaire

¹Defays, Jean-Marc. « Chapitre 4 - POUR () QUOI ? Les motivations et les objectifs du cours de FLES », *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Mardaga, 2003, pp. 141-186.

Chapitre 2 : Le français dans le système éducatif algérien

visant principalement à utiliser l'apprentissage du français comme un outil d'éducation pour promouvoir une citoyenneté responsable et active chez les apprenants, en favorisant le développement de l'esprit critique, du jugement et de l'affirmation de soi.

Le nouveau programme de la réforme explicite clairement l'objectif du Français Langue Étrangère (FLE) :

- ❖ D'un point de vue particulier, l'enseignement du français devrait permettre
- ❖ L'acquisition d'un dispositif de communication offrant aux apprenants un accès aux connaissances.
- ❖ La sensibilisation aux technologies modernes de la communication est essentielle.
- ❖ La découverte d'autres cultures francophones permet de saisir les dimensions universelles présentes au sein de chaque culture.

Selon le Programme de français de 2005¹, l'ouverture sur le monde permet de prendre du recul par rapport à son propre environnement, de réduire les cloisonnements et d'adopter des attitudes de tolérance et de paix.

Tel que présenté dans les documents officiels à l'intention des enseignants, ce passage met en lumière la finalité de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) en soulignant l'importance accordée à la dimension interculturelle et à l'altérité. Le programme reconnaît que l'aspect purement instrumental de la langue n'est plus pertinent dans l'enseignement actuel. Il ne peut garantir le succès de l'intercompréhension par lui-même. Séparer la langue de son contexte culturel complexifie l'acquisition et l'apprentissage et remet en cause l'approche interculturelle de l'enseignement.

En d'autres termes, il est impératif d'intégrer la culture de l'autre en classe de langue en tant qu'élément essentiel et non pas comme une dimension secondaire dans le processus d'enseignement/apprentissage, sa reconnaissance demeure cruciale. Son intégration dans les outils pédagogiques, en particulier dans les manuels scolaires en tant que traduction relative du programme, témoigne de l'adéquation entre les valeurs axiologiques de référence, les principes théoriques et leur mise en œuvre didactique en classe :

Ainsi, les finalités éducatives sont influencées par les valeurs sociales et culturelles. Par conséquent, les choix pédagogiques généraux découlent de l'axiologisation. Les finalités, une fois converties en intentions, se concrétisent en objectifs pédagogiques et en objectifs de compétences, formulés en termes de compétences. Les objectifs du système éducatif ont une

¹ Programme de 1^{ère} AS, 2005, p.3

Chapitre 2 : Le français dans le système éducatif algérien

incidence sur le contenu des enseignements. Ainsi, elles représentent le niveau le plus élevé des objectifs pédagogiques.

3. LES REFORMES DU FLE DANS LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN

Ces dernières années, l'Algérie a été le théâtre d'une série de réformes majeures et d'une transformation économique significative, écartant ainsi toute tendance à l'isolationnisme. Depuis son adhésion à l'Organisation mondiale du commerce (OMC) en 2001, les échanges économiques et culturels entre l'Algérie et les autres nations n'ont cessé de croître. Dans le cadre sociopolitique en Algérie, les réformes du système éducatif ont donné lieu à la mise en place de nouveaux dispositifs pédagogiques qui s'alignent sur les évolutions sociales, culturelles et surtout économiques.

En réalité, l'école en Algérie n'a pas subi de modifications significatives depuis vingt-quatre ans, la dernière étant l'introduction en 1981 de l'École fondamentale, qualifiée par certains, selon les termes de FERHANI Fatiha Fatma, comme « *la source de tous les maux* »¹. Pendant les deux dernières décennies, l'Algérie a connu des changements radicaux et une période difficile de son histoire, tandis que le monde évoluait rapidement. Cet immobilisme a entraîné une stagnation de l'école en termes de programmes et de méthodes, une rigidité des pratiques chez ses divers intervenants, et par conséquent, une difficulté objective à introduire des changements de manière significative.

De nos jours, Grâce à la mise en place de la réforme, l'école en Algérie connaît une transformation profonde en réorganisant entièrement la structure de son système éducatif. Cette réforme vise à moderniser l'école et à la rendre plus ouverte sur le monde, dont elle fait partie intégrante. La mise en place de la Commission nationale de réforme du système éducatif (CNRSE) en mai 2000 a marqué le début de la Réforme lancée par le président Bouteflika.

Son désir de s'inscrire dans une approche ouverte se manifeste à travers sa décision de promouvoir l'enseignement des langues étrangères, en particulier la langue française. Par ailleurs, le discours prononcé par le président de la République lors de la mise en place de la Commission nationale chargée de réformer le système éducatif en est une illustration parfaite :

¹ Fatiha Fatma Ferhani, « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme », *Le français aujourd'hui* 2006/3 (n° 154), p. 14

Chapitre 2 : Le français dans le système éducatif algérien

La compétence dans les langues étrangères est désormais indispensable. Enseigner à des élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux langues largement parlées, revient à les pourvoir des compétences essentielles pour s'épanouir dans le monde de demain. Cette démarche vise à traverser les divers niveaux du système éducatif afin de faciliter l'accès aux connaissances universelles, encourager la découverte d'autres cultures, et garantir une transition fluide entre les différentes étapes et orientations du secondaire, de la formation professionnelle et de l'enseignement supérieur. C'est en respectant cette condition que notre nation pourra, par le biais de son système éducatif, de ses institutions de formation et de recherche, ainsi que grâce à ses élites, embrasser rapidement les nouvelles technologies, particulièrement dans les domaines de l'information, de la communication et de l'informatique, lesquels sont en train de révolutionner le monde et d'y instaurer de nouveaux paradigmes.

Un nouveau regard serein sur la langue se dessine. Le discours officiel insiste sur l'importance pour les apprenants d'apprendre les langues étrangères, en particulier le français, avec lequel nous avons des liens historiques forts malgré des périodes difficiles.

La priorité aux langues étrangères reflétait un désir d'ouverture, marquant une rupture avec le système éducatif antérieur.

La pédagogie a beaucoup changé aussi. En fait, la réforme a introduit une approche par compétences pour toutes les matières des programmes. Ainsi, après les approches basées sur les contenus et les objectifs, l'Algérie a adopté l'approche par compétences.

Ainsi, en adoptant une approche par projets, une évaluation intégrée, les TICE et en valorisant l'oral dans l'enseignement des langues, l'école algérienne se modernise à tous les niveaux.

Puisque notre étude porte sur les manuels scolaires du secondaire, il est pertinent d'examiner la réforme de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) au niveau primaire et secondaire. Cette approche permettra d'étudier en détail le cycle secondaire, offrant une vision globale de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE suite à la réforme.

3.1. La réforme du FLE au cycle secondaire

3.1.1. La rénovation des programmes

En langue française, la réforme a entraîné des modifications au niveau pédagogique et didactique. En réalité, le rapport entre l'enseignant et l'élève, qui était auparavant principalement basé sur la communication unilatérale de l'enseignant, se transforme

Chapitre 2 : Le français dans le système éducatif algérien

progressivement en des interactions plus diversifiées impliquant à la fois les élèves et l'enseignant, ainsi que les élèves entre eux. Le programme encourage l'adoption de la pédagogie différenciée.

En mettant l'accent sur l'apprenant, celui-ci élabore délibérément ses connaissances et compétences à travers l'observation, l'analyse, l'interaction et l'évaluation.

En outre, le programme révisé vise à équilibrer les compétences orales et écrites, à exposer les apprenants à des documents sonores authentiques, et à encourager l'exploration des variantes orales de la langue pour améliorer la compréhension des accents.

En matière d'écriture, les nouveaux programmes la considèrent comme un processus de construction impliquant des étapes telles que l'essai-erreur, la remédiation, la réécriture, etc. Les étudiants sont initiés à divers genres d'écriture, tels que la reformulation (résumé, synthèse), l'écriture utilitaire (listes, modes d'emploi) et l'écriture inventive (créations littéraires). En outre, les programmes intègrent la pratique de l'écriture collaborative au travers de projets de groupe.

En dépit de la mise en place des évaluations diagnostique et sommative, la réforme accorde une importance particulière à l'évaluation formative. Tout comme dans le processus d'écriture, les consignes comprennent des critères et des seuils d'évaluation. Dans le passé, la correction orthographique était d'une importance capitale pour l'évaluation, cependant de nos jours, les idées, l'argumentation et la structure des textes jouent un rôle essentiel dans l'évaluation des apprentissages et la planification des séances de remédiation.

Nouvelle réforme : proposition de révision du projet pédagogique. Il constitue dorénavant l'élément fondamental de l'enseignement secondaire en Français Langue Étrangère. Le concept de projet pédagogique vise à exclure les activités qui ne sont pas pertinentes par rapport au profil de compétences attendu tel qu'indiqué dans le programme.

À l'heure actuelle, chaque initiative pédagogique s'efforce de favoriser le développement des compétences en intégrant des contenus métalinguistiques et discursifs complémentaires et cohérents. De cette manière, l'enseignement et l'apprentissage des points de grammaire permettront d'atteindre l'objectif de communication désiré, ce qui contribuera à éviter la fragmentation de l'apprentissage.

En outre, le nouveau programme de réforme s'appuie sur une théorie linguistique qui oriente l'enseignement et l'apprentissage, légitimant ainsi l'approche des réformateurs et éclairant les enseignants sur sa pertinence. L'importance de la linguistique de l'énonciation

Chapitre 2 : Le français dans le système éducatif algérien

réside dans la distinction entre le contenu verbal d'un énoncé et la prise en compte de la présence de l'énonciateur dans son discours.

Les créateurs du programme d'enseignement secondaire se fondent sur le cognitivisme, une théorie qui envisage la langue comme une construction intellectuelle nécessitant l'engagement actif de l'apprenant et la mobilisation de toutes les ressources disponibles (programme de 1^{ère} année, 2005 : 29). En pédagogie constructiviste, l'élève procède à l'observation de divers documents, établit des liens entre eux, en tire des conclusions et les approfondit de manière progressive.

Le programme promeut la considération de la dimension culturelle et des codes culturels étrangers associés aux textes.

Le programme de la réforme illustre de manière explicite les nouveaux objectifs de l'éducation. Les concepteurs du programme reconnaissent deux entités interdépendantes dans le processus d'entrée/sortie d'une langue étrangère. Il est recommandé aux auteurs de manuels et aux enseignants de ne pas dissocier l'aspect utilitaire de l'aspect culturel. Ils mettent en avant le fait que l'approche par compétences intègre les connaissances, les compétences techniques et les compétences comportementales, ce qui permet aux apprenants de maintenir leur lien avec leur environnement culturel et social en appliquant les compétences acquises à l'école dans des contextes extérieurs.

Cependant, le programme définit de manière explicite les compétences nécessaires pour la première année du secondaire, ce qui guide à la fois l'enseignant et l'élève. Initialement, les compétences requises se concentrent sur les compétences linguistiques orales et écrites, exigeant de l'apprenant qu'il mobilise ses ressources afin d'être en mesure de :

Récapituler et commenter des discours écrits ou oraux à l'intention d'un public ciblé.

Il convient de rédiger un texte en adéquation avec les domaines d'étude et les sujets sélectionnés, tout en tenant compte des contraintes de la situation de communication et des objectifs fixés.

Rédiger des discours oraux dans le but d'informer, de partager une perspective ou de narrer des événements fictifs ou réels est une compétence essentielle du programme de lettres de première année (édition 2005/2006 : 27).

Nous sommes d'avis que le nouveau programme vise à éliminer l'ambiguïté concernant la langue française en adoptant une approche interculturelle.

Chapitre 2 : Le français dans le système éducatif algérien

Explorer les différentes cultures francophones afin d'appréhender leur portée universelle. Prendre du recul par rapport à son environnement est essentiel pour promouvoir la tolérance et la paix à l'échelle mondiale. (Selon le Programme de français de 2005, page 40).

Ainsi, il apparaît que les développeurs de programmes doivent nécessairement intégrer le contexte international qui exerce une influence significative sur notre nation.

3.1.2. La réforme des manuels scolaires

Selon Boudjadi¹, les manuels de Français Langue Étrangère (FLE) antérieurs à la réforme du système éducatif et à la nouvelle politique linguistique des années quatre-vingt-dix adoptaient tous une approche instrumentale et fonctionnelle, basée sur un discours didactique visant à développer chez les apprenants algériens le réflexe linguistique qui leur faisait défaut. Tous les éléments semblent être centrés sur l'aspect morphosyntaxique : les concours de recrutement des enseignants, les examens professionnels de la profession, les sessions de formation pédagogique organisées par l'inspection générale pour le développement professionnel des enseignants, l'évaluation des séquences pédagogiques.

De nos jours, les manuels scolaires élaborés dans le cadre de la réforme ont été enrichis de nouveaux supports diversifiés et de qualité. Les manuels scolaires post-réforme, tels que le manuel de 1^{ère} année AS de 1998, ont remplacé les textes littéraires par des documents authentiques tels que des affiches publicitaires, des affiches d'organisations internationales comme l'Unicef et Amnesty International, des affiches de films, des cartes géographiques, des courriers de lecteurs, ainsi que des portraits de personnalités célèbres dans les domaines du spectacle, du sport et des sciences. Ces manuels, comme ceux de 1^{ère} année AS en 2005/2006, de 2^{ème} année AS en 2006/2007 et de 3^{ème} année AS en 2007/2008, ont également intégré de nouvelles thématiques contemporaines telles que les nouvelles technologies, l'exploration spatiale, la génétique, l'Internet et la mondialisation.

En outre, l'exploration des sujets actuels, stimulants et novateurs incite l'apprenant à se familiariser avec les évolutions de la société contemporaine, à l'ère des technologies de communication informatiques. Tout comme l'éducation à la citoyenneté ou à la déclaration des droits de l'homme et de l'enfant. L'exclusivité en ce qui concerne l'ouverture à l'altérité, nous avons pu constater :

¹ BOUDJADI A, La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE de l'enseignement secondaire, Thèse de doctorat, Université de Constantine, 2013, p.92

Chapitre 2 : Le français dans le système éducatif algérien

- ❖ Des affiches promouvant des valeurs humanistes sont utilisées en deuxième année.
- ❖ Les moyens de communication utilisés comprennent des appels, des tracts, des manifestes et des règlements internes (3ème as, en usage).
- ❖ Des supports publicitaires provenant d'agences de voyage internationales
- ❖ Des affiches de pièces de théâtre et des portraits de peinture ont été exposés lors de la deuxième exposition artistique.
- ❖ Des écrits et des dossiers portant sur des institutions internationales jusqu'alors méconnues telles que 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 et l'OMS.

Ainsi, les manuels scolaires joueront un rôle essentiel en présentant de manière impartiale et objective les cultures étrangères étudiées dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues, contribuant ainsi à construire le bagage culturel des apprenants et à servir de référence pour leur développement personnel.

3.2.L'enseignant, médiateur interculturel entre l'apprenant et le manuel

Cette section exposera la manière dont l'enseignant de Français Langue Étrangère peut tirer parti du manuel et mettra en lumière le rôle crucial qu'il joue en tant que médiateur interculturel dans l'enseignement du Français Langue Étrangère.

En classe de Français Langue Étrangère, l'enseignant a la possibilité de se baser sur le manuel scolaire, mais il a également la liberté d'intégrer ses propres ressources pédagogiques ou son expérience personnelle lors de ses cours de FLE. Par exemple, il peut illustrer des aspects linguistiques et culturels en racontant des anecdotes ou en introduisant des articles ou des chansons. En pratique, la sélection et la séquence des sujets et des thèmes abordés en classe sont fréquemment dictées par le manuel scolaire des élèves.

Le rôle de l'enseignant en tant que médiateur entre la langue et la culture de l'apprenant et la langue et la culture étrangère est essentiel. Le rôle de l'enseignant en tant que médiateur entre l'apprenant et le contenu du manuel, notamment en ce qui concerne les aspects linguistiques et culturels étrangers, est également crucial. Manifestement, le manuel n'est pas l'outil d'enseignement par excellence, et il ne peut en aucun cas se substituer à l'apprentissage lui-même. En d'autres termes, l'efficacité relative de cet outil dépend autant de la façon dont il est utilisé que de ses caractéristiques intrinsèques.

Chapitre 2 : Le français dans le système éducatif algérien

Afin de comprendre les perceptions de la réalité transmises par une culture étrangère, l'étudiant doit être orienté non seulement par les auteurs du manuel, mais aussi par l'enseignant qui joue un rôle de médiateur essentiel. Le professeur de Français Langue Étrangère (FLE) doit mettre l'accent sur l'importance de la compréhension mutuelle, l'élimination des stéréotypes et des préjugés, ainsi que la préparation de l'apprenant à la diversité culturelle. Son objectif est de favoriser le développement de l'apprenant sur les plans cognitif, affectif et culturel.

Zarate¹ et ses collègues se sont penchés sur la question de la médiation interculturelle en didactique des langues, et ont défini le rôle de l'enseignant en tant que médiateur :

Le rôle essentiel de l'enseignant en tant que médiateur et facilitateur ne peut être sous-estimé. En tenant compte de l'aspect culturel de la langue, il est essentiel que l'enseignant de langues puisse sensibiliser ses étudiants aux schémas culturels et les préparer à les appréhender lors de situations interculturelles.

Le rôle de médiateur implique que l'enseignant ait déjà acquis cette prise de conscience, qui nécessite en réalité une opération de distanciation :

La maîtrise de la médiation interculturelle implique une triple démarche de prise de distance, vis-à-vis de sa propre langue et culture, vis-à-vis de la langue et culture de l'autre, et vis-à-vis d'une situation conflictuelle. Cette pratique de distanciation est un processus actif visant à prendre conscience des émotions ressenties et des représentations sous-jacentes qui les suscitent [...]. La distanciation implique la prise de conscience de l'intériorisation des normes et des représentations culturelles par l'individu, qui agissent de manière inconsciente en lui semblant évidentes et naturelles, alors qu'elles sont en réalité relatives et culturelles.²

Cette distanciation requiert des compétences comportementales et techniques qui, selon Lévy & Zarate³, sont essentielles pour tous les enseignants de langues étrangères :

La capacité émotionnelle de surmonter les attitudes et les perceptions ethnocentriques envers la diversité culturelle, ainsi que la compétence à entretenir une relation entre sa propre culture et une culture étrangère. Cette compétence interpersonnelle est particulièrement

¹ ZARATE, G. et al. (2003) *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2003, p.229

² ZARATE, G. & GOHARD-RADENKOVIC et al. (2005) *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte* Paris : Didier, 2005, p.74

³ ZARATE, G et LEVY D, *La médiation et didactique des langues*, FDLM, Recherche et Application, n°spécial, Janv ,Fipf, Clé international, Paris, p.187

Chapitre 2 : Le français dans le système éducatif algérien

pertinente pour tout enseignant en contact avec des individus étrangers. Dans ce contexte, l'utilisation d'outils pédagogiques tels que les dictionnaires, les traductions, les manuels scolaires et les documents authentiques repose sur une expertise que l'enseignant maîtrise et qu'il doit transmettre à l'élève. Ce savoir-faire est essentiel pour faire face aux situations de contact bi- ou pluriculturelles et va au-delà de l'utilisation exclusive d'outils spécialisés.

Il est communément admis que chaque individu en phase d'apprentissage possède une personnalité distincte, un bagage personnel et une identité culturelle spécifique. Ces apprenants partagent des représentations, des connaissances et des images stéréotypées de la culture de l'autre. Pendant le processus d'enseignement, les apprenants sont exposés à des représentations des cultures différentes présentes dans les manuels scolaires, que ce soit à travers des énoncés généraux ou des images stéréotypées. L'attention de l'enseignant doit être principalement portée sur la promotion des compétences émotionnelles et sociales telles que l'empathie, la conscience de soi, le respect de soi et des autres, ainsi que la communication interpersonnelle.

Comme précédemment souligné, le professeur de Français Langue Étrangère occupe une position cruciale en tant qu'intermédiaire interculturel entre la langue et la culture cibles d'une part, et la langue et la culture maternelle d'autre part, ainsi qu'entre le contenu des manuels et l'apprenant. Afin d'exercer en tant que médiateur interculturel, l'enseignant doit développer des compétences interculturelles en appliquant des stratégies et des approches comparatives. Cela s'avère essentiel pour appréhender le fonctionnement et la relativité des représentations mentales et sociales des diverses cultures.

Conclusion

Au terme de ce chapitre, nous avons examiné les principales orientations et programmes qui ont marqué le système éducatif algérien depuis l'indépendance en 1962. Nous avons constaté que diverses réformes ont accordé à la langue française un "statut provisoire", bien que ce statut n'ait jamais été officiellement reconnu et ait évolué au gré des réformes.

La première forme de gestion a été établie dans les premiers textes, notamment la circulaire ministérielle de 1976. Au fil des années, d'autres réformes ont suivi, marquant ainsi l'évolution du structuralisme vers l'énonciativisme à travers le communicativisme.

Il convient également de souligner que l'Algérie a connu ces dernières années une transformation économique majeure, éliminant toute tendance à l'isolement. Dans le cadre

Chapitre 2 : Le français dans le système éducatif algérien

sociopolitique en Algérie, les réformes du système éducatif ont donné lieu à la mise en place de nouvelles méthodes d'enseignement en accord avec les évolutions sociales, culturelles et surtout économiques.

La réforme de 2002, marquée par l'arrivée du président Bouteflika en 1999, a été caractérisée par une avancée significative pour la langue française. En effet, cette réforme a permis d'introduire l'enseignement du français dès la troisième année primaire, une année plus tôt que précédemment. De plus, elle a contribué à une redéfinition de la perception de cette langue et de la culture qu'elle représente, dans le but de favoriser un enseignement efficace et en phase avec les enjeux de la modernité dans un contexte de mondialisation.

Il conviendrait d'analyser dans la troisième partie dans quelle mesure l'aspiration à adopter une approche ouverte, visant à remettre en question les idées reçues, les stéréotypes et les représentations erronées, tel que prévu par la réforme, s'est concrétisée dans les nouveaux manuels de FLE du secondaire.

TROISIÈME

PARTIE

**METHODOLOGIE ET ANALYSE DU
CORPUS**

RECUEIL DES DONNEES ET CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES

| | |
|---|------------------------------------|
| Introduction | Erreur ! Signet non défini. |
| 1. Le choix du manuel comme objet d'analyse | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.1. Le manuel : centre névralgique de l'E/A du FLE | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.2. Le manuel, lieu d'inscription des représentations (inter)culturelles | Erreur ! Signet non défini. |
| 2. Présentation du corpus : description et structuration..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 2.1 Manuel de 1 ^{ère} AS : édition2012-2013 | Erreur ! Signet non défini. |
| 2.2 Manuel de 2 ^{ème} AS | Erreur ! Signet non défini. |
| 2.3 Manuel de 3 ^{ème} AS..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 2.Méthodologie d'analyse des données : entre analyse de discours et analyse de contenu | Erreur ! Signet non défini. |
| 2.1 Analyse de contenu | Erreur ! Signet non défini. |
| 2.1.1 Les principales caractéristiques | Erreur ! Signet non défini. |
| 2.1.2 Les grilles d'analyse de manuels : des outils pour l'analyse de contenu..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 2.1.3 Les apports de l'analyse du discours | Erreur ! Signet non défini. |
| 2.2 Conciliation des deux approches | Erreur ! Signet non défini. |
| 3. Présentation de la grille d'analyse | Erreur ! Signet non défini. |
| 4. Représentation (inter) culturelle : construction discursive de l'identité et de l'altérité | Erreur ! Signet non défini. |
| 4.1 Des représentations culturelles aux représentations identitaires . | Erreur ! Signet non défini. |
| 4.2 Construction de la représentation de l'Autre..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 4.3 Construction de la représentation de Soi | Erreur ! Signet non défini. |
| 4.4 Le traitement des données..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 4.4.1Le traitement quantitatif des désignants identitaires | Erreur ! Signet non défini. |
| 4.4.2 Traitement qualitatif : la remise en discours des désignants signifiants . | Erreur ! Signet non défini. |
| 4.3 Des procédés de valorisation/dévalorisation..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 4.4 L'axe graduel d'opposition objectif/subjectif C.Kerbrat-Orrechionni (1980/1997).. | Erreur ! Signet non défini. |

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

| | | |
|------------------------|--|------------------------------------|
| 4.4.1 | Les adjectives | Erreur ! Signet non défini. |
| 4.4.2 | Les verbs, les chiffres et les signes diacritiques | Erreur ! Signet non défini. |
| 4.5 | Les modalisateurs | Erreur ! Signet non défini. |
| Conclusion..... | | Erreur ! Signet non défini. |

Introduction

Le chapitre cinq a pour objet le traitement méthodologique de notre corpus, nous aborderons tout d'abord les raisons pour lesquelles notre choix a porté sur les manuels comme objet d'investigation, ensuite nous exposerons notre corpus nous aborderons aussi la méthodologie d'analyse à laquelle nous avons eu recours. Dans un premier temps, nous présenterons les principales caractéristiques de l'analyse de contenu, celle-ci nous permettra, en effet, à rendre compte des contenus culturels par type de culture : culture cultivée vs. Populaire, culture anthropologique, aspects socioculturels et sociolinguistique. A l'intérieur de ces catégories, nous décrivons les contenus pour chaque manuel

Dans un second temps, nous considérerons le manuel comme une matérialité discursive par conséquent, nous exposerons les principaux apports de l'analyse de discours à notre étude. En effet, l'analyse discursive portera ici sur les représentations endogènes et exogènes présentes dans le corpus, ainsi que sur les interactions interculturelles. Avant de débiter l'analyse, nous justifierons d'abord le choix du manuel comme objet d'investigation. Les représentations sont omniprésentes dans les cours de langue étrangère, tant dans l'esprit des acteurs (enseignants apprenants) que dans les supports utilisés.

Nous avons donc du sélectionner certains vecteurs des représentations afin d'explorer, pour reprendre les termes de Ladmiral et Lipiansky (1989), l' « l'imagologie interculturelle » qu'ils engendrent. Par la suite, nous ferons le lien entre l'analyse du discours des manuels et son utilité pour la didactique, puis, nous présenterons la grille d'analyse conçue pour l'étude des contenus

1. LE CHOIX DU MANUEL COMME OBJET D'ANALYSE

1.1. Le manuel : centre névralgique de l'E/A du FLE

Le manuel scolaire reste, malgré la diversité des outils pédagogiques et l'essor du numérique dans la société, l'instrument le plus convoité par les enseignants, les élèves et les parents. En Algérie, il constitue le matériel de référence pour l'enseignement des langues,

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

avec des contenus organisés selon une méthodologie qui favorise une acquisition progressive des connaissances. De plus, il sert de support méthodologique pour les apprenants, reflétant les orientations didactiques dans la discipline concernée, ainsi que les choix institutionnels du pays qui le conçoit.

Alain Chopin¹ explique que, historiquement, le manuel était considéré comme « [...] livre du maître, ou plutôt un guide qui impose à l'enseignant un contenu scientifique, un système de valeurs et une méthode d'enseignement. ». Dans le domaine de la didactique des langues, le manuel a longtemps suscité des controverses et reste un sujet de débat. M. Verdelhan-Bourgade le voit comme un outil ayant des avantages et ses inconvénients. Il représente ainsi un :

« objet de détestation pour les uns, accusé à la fois de provoquer sclérose de l'enseignement et scoliose de l'écolier, objet-culte pour d'autres qui en magnifient les vertus informatives et éducatives, il cristallise beaucoup de contradictions des discours sur l'école, accuse le contre-coup de toutes les évolutions pédagogiques et se trouve de plus actuellement affligé d'une image de ringardise face à l'ordinateur paré des vertus de la modernité. »²

En 1973, Francis DEBYSER proclamait la fin des manuels scolaires, mais aujourd'hui, il semble avoir eu tort. Même si leur rôle a évolué depuis les années 70, les manuels restent essentiels dans l'enseignement du français. Ils apportent un soutien aux élèves et aux enseignants, en offrant une structure et une progression claires. Comme le souligne F. Debyser³, leur objectif initial était d'alléger la charge des professeurs en fournissant des ressources, tout en guidant les élèves dans leur apprentissage de la langue étrangère

Les manuels scolaires sont des reflets précieux de la manière dont une société se perçoit à travers l'enseignement des langues. En tant que créations, ils représentent également des produits sociopolitiques issus des politiques éducatives en vigueur. À ce propos, Choppin soutient que le manuel conserve les savoirs et les compétences que la société estime essentiels pour transmettre ses valeurs aux nouvelles générations :

¹Chopin A., 1998, « *Une perspective historique* », in *Les Cahiers Pédagogiques, Du bon usage des manuels*, N°369, pp. 9-11.

²Verdelhan-Bourgade M., « Présentation », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°125,2002, p. 7.

³Debyser F., 1973, « *La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique* », in *Le Français dans le Monde*, N°100, p. 66.

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

« C'est donc un reflet déformé, incomplet, souvent idéalisé, parfois obsolète, révélateur autant par ce qu'il dit que par ce qu'il fait des connaissances d'une époque et des stéréotypes d'une société »¹.

1.2 Le manuel, lieu d'inscription des représentations (inter)culturelles

Nous avons choisi d'analyser le manuel, car il dépasse largement son rôle d'outil d'enseignement et d'apprentissage. À travers lui, les valeurs essentielles pour les générations futures, telles que le civisme, le nationalisme et la morale, sont transmises. Ainsi, le manuel se révèle être une riche source d'informations sur les valeurs et les idéologies en vigueur.

De plus, l'image véhiculée par le manuel scolaire, notamment à travers ses textes, ne se limite pas à une simple description. Il est essentiel de se pencher sur la façon dont la dimension culturelle est traitée dans les supports pédagogiques. En effet, le manuel scolaire suscite des questions, parfois même des inquiétudes, car il incarne inévitablement des valeurs idéologiques et des références socioculturelles.

Cela va sans dire que les contenus pédagogiques et didactiques présents dans les manuels scolaires sont indéniablement associés à une politique linguistique, éducative, sociale et économique propre à chaque État-Nation.

Ainsi, la sélection des textes, des illustrations, des exemples, des activités linguistiques et des arguments utilisés dans les manuels scolaires reflète toujours un ensemble de valeurs, croyances, opinions et perceptions propres à la culture de l'auteur. M. Verdelhan-Bourgade² souligne également que les manuels scolaires peuvent offrir un aperçu pertinent non seulement des savoirs qu'une société estime nécessaire de transmettre, mais aussi des idées, préjugés et représentations qu'elle véhicule à travers ces choix. En effet, un pays qui produit ses propres manuels y intègre à la fois ses valeurs et ses connaissances.

Zarate³ affirme que les manuels scolaires présentent, de manière condensée, des éléments qui sont habituellement dispersés et implicites au sein d'une société. À ce sujet, Lebrun⁴ explique que l'examen des manuels produits dans une société donnée permet de dresser un portrait de cette société et du type d'élève qu'elle cherche à former.

¹Chopin A., op.cit, p.19

² Verdelhan-Bourgade M., 2007, « Avant-Propos », in Verdelhan-Bourgade M. & alii (Coords.), *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*, Paris, L'Harmattan, p. 7.

³ Zarate, G. Représentations de l'étranger et didactique des langues. Paris : Didier. Document officiel, 2006, p.11

⁴ Lebrun, M. 2007. Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain. Québec : Presses Universitaires du Québec, 2007, p.2

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

L'analyse de ces outils permet de comprendre comment une société est représentée, tout en mettant en lumière les évolutions pédagogiques et didactiques qui influencent les contenus. Ainsi, ces instruments de transmission des savoirs révèlent des modèles identitaires. Comme le souligne Choppin, le manuel scolaire est « un vecteur puissant d'idéologie et de culture »¹, jouant un rôle central dans la construction identitaire et la formation des mentalités collectives. De plus, le manuel incarne nécessairement un aspect national à travers les personnages, leurs actions, réactions, comportements et habitudes.

De surcroît, Henri BESSE déclare que « *l'efficacité relative d'une méthode est liée à sa plus ou moins grande congruence avec ce que l'enseignant, ce que sont les enseignés et ce qui les surdéterminent socio-culturellement et historiquement* »²

Les manuels utilisés en classe offrent aux apprenants l'opportunité de se confronter non seulement à une langue, mais également à la culture de l'autre, permettant ainsi de développer des représentations interculturelles. Cela aide l'apprenant à mieux comprendre les différences culturelles, à s'ouvrir à d'autres cultures et à favoriser les principes de socialisation et de tolérance. Andersen et Risager considèrent l'enseignement des langues étrangères comme un « facteur de socialisation »³ pour l'apprenant, affirmant que les manuels doivent offrir une véritable expérience des sociétés qu'ils prétendent représenter.

Les représentations interculturelles dans les manuels de langues ont été étudiées avec grand intérêt par des auteurs comme G. Zarate et M. Byram. Pour eux, il s'agit, en priorité, de dégager les représentations interculturelles dans les manuels et les classes de langues étrangères.

Les représentations ne se manifestent pas seulement « à travers les mots », mais se reflètent également dans les images et la mise en page des manuels scolaires. Ainsi, un ensemble de facteurs contribue à rendre visible une réalité culturelle, bien que cette représentation ne soit pas nécessairement fidèle à la réalité nationale et puisse, dans certains cas, porter atteinte à l'image de certains pays.

Pour H. Boyer⁴, les représentations influencent les comportements (attitudes, préjugés, jugements de valeur, opinions), qui sont souvent révélateurs de tendances sous-

¹ Chopin A, cité par Lebrun M, op.cit., p.111

²HENRI B., *Méthodes et pratiques des manuels de langues*, Didier, Paris, 2004, p.53

³ H.G. ANDERSEN, « What did you learn in French today? », cité par Michaël BYRAM in *Culture et éducation en langue étrangère*, LAL, HATIER /Didier/Crédif, Paris, 1992, p.101

⁴ BOYER H., 1986, « Diglossie : un concept à l'épreuve du terrain », in Lengas, revue de sociolinguistique, n°20, pp.42-43

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

jacentes. En effet, une attitude reflète toujours une représentation mentale, en étant, pour ainsi dire, sa manifestation concrète.

Il est donc essentiel de comprendre que les représentations véhiculées par les manuels peuvent influencer les comportements des apprenants. Il devient alors crucial d'examiner les images et les messages qui circulent dans ces ouvrages. Notre approche consistera à analyser l'apparition de ces représentations, qui jouent un rôle dans la construction identitaire. En effet, elles permettent aux individus et aux groupes de s'auto-définir et de sélectionner les traits qu'ils jugent pertinents pour façonner leur identité en relation avec les autres. L'individu peut ainsi se conformer aux représentations qu'il pense que l'Autre a de lui, que ce soit inconsciemment pour s'intégrer au groupe ou consciemment dans un but utilitaire.

Il est donc crucial de porter attention aux représentations de l'identité et de l'altérité, comme le souligne Zarate : « Les représentations de l'étranger constituent paradoxalement l'une des voies les plus accessibles pour amorcer une réflexion sur le fonctionnement de son identité »¹.

L'auteur soutient que les représentations de l'altérité sont aussi révélatrices de l'identité du groupe qui les crée. Les jugements formulés reflètent, d'une certaine manière, les valeurs de ceux qui émettent ces représentations. En effet, chaque représentation esquisse la norme intériorisée par ceux qui ne s'y reconnaissent pas. Ces représentations sont basées sur la perception qu'un individu a de l'Autre, qu'il s'agisse d'un pays, d'une langue ou d'une culture.

De ce qui précède, nous pourrions avancer que les « manuels constituent un formidable prisme dans lequel se reflètent les méthodologies, les pratiques et les finalités de l'enseignement des langues »². Le manuel est un objet particulièrement complexe, dans la mesure où il intègre des éléments provenant à la fois du domaine politique, commercial, institutionnel et technique. Il est également influencé par les avancées en recherche didactique, la formation des enseignants et les caractéristiques des apprenants.

2. PRESENTATION DU CORPUS : DESCRIPTION ET STRUCTURATION

Dans cette section, nous allons examiner en détail la structure et l'architecture des manuels scolaires constituant notre corpus, à savoir les trois manuels de français du cycle secondaire en Algérie, issus de la réforme de 2003. Nous analyserons les projets didactiques

¹ ZARATE G., *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, op.cit. p.30

² GUIDÈRE Matthieu, « Editorial », dans *Les langues modernes, dossier : Les manuels scolaires*, janvier-février-mars, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV), Paris, 2002, p.3

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

qu'ils contiennent ainsi que les activités d'apprentissage proposées dans les cours, selon notre grille d'analyse. Les manuels sélectionnés pour cette étude respectent strictement les exigences du programme national d'enseignement et sont officiellement approuvés par le ministère de l'Éducation algérien.

Nous les considérons comme des matériaux d'une grande diversité et d'une grande hétérogénéité, leurs moyens de communications relèvent du linguistique et du non linguistique. Nous pourrions distinguer par exemple : des textes littéraires, articles de journaux, exercices, images, photographies... Ces moyens peuvent avoir un objectif référentiel, c'est-à-dire traiter du monde, des êtres ou des objets, ou bien avoir un objectif métalinguistique, en se concentrant sur la langue elle-même, notamment la syntaxe et l'orthographe.

Dans ce qui suit, nous essayerons de voir de quoi sont faits ces manuels scolaires d'enseignement secondaire du français en Algérie?

2.1 Manuel de 1^{ère} AS : édition 2012-2013

Au départ, l'actuel manuel de 1^{er} AS issue de la réforme ne concernait que les classes littéraires excluant les classes scientifiques, ce n'est qu'à partir de 2008/2009 que son usage s'est répandu à toutes les filières.

❖ Description du manuel :

D'abord, la première de couverture s'ouvre avec la devise de l'état algérien et l'autorité dont dépend l'enseignement dans notre pays, écrits en langue arabe: « République Algérienne Démocratique et Populaire Ministère de l'Education Nationale »

Ensuite nous lisons la matière ainsi que le niveau auquel le livre s'adresse. « Français » écrit en majuscule, et en blanc, traversé par une bande en bleu et juste en bas « 1 Première Année Secondaire ».

La lecture de la première page de couverture du manuel scolaire de 1^{ère} AS, à notre sens nous semble être un clin d'œil à la dimension culturelle et même interculturel semblent, à travers l'image du pont qui nous fait penser à une passerelle culturelle entre les deux pays (Algérie/France).

En ce qui concerne la quatrième de couverture, elle est de couleur bleu azur, ce qui, selon nous, rappelle la Méditerranée, autrement dit « le grand Bleu ». En bas de la page, en langue arabe, sont indiqués le prix du livre (190,00 DA), l'éditeur, qui est l'Office National

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

des Publications Scolaires (O.N.P.S), ainsi que la mention suivante : "Approuvé par le comité d'accréditation et homologué par l'Institut national de recherche en éducation, conformément à la décision N°690/2009 du 18 mai 2009", suivie du numéro de dépôt légal 1286-2005.

Le manuel de 1ère AS compte 192 pages, réparties entre un avant-propos, un sommaire et le contenu du programme. Il semble que ce volume soit bien adapté au public visé, à savoir des apprenants âgés de seize ans. Le manuel est publié dans un format de 17 x 22 cm, ce qui en rend la manipulation aisée, tandis que la qualité du papier Offset améliore la lisibilité tout en réduisant le poids du livre.

Nous émettons une réserve concernant la reliure du manuel, limitée au collage, faute de quoi, la durée de manipulation des manuels par les apprenants se trouvera réduite. Quant au prix du manuel, nous pensons qu'il est convenable tenant compte du prix du papier sur le marché

En Algérie, le manuel est approuvé par l'État et publié par un organisme gouvernemental, l'« O.N.P.S ». Il est soumis à des critères réglementaires, techniques et économiques stricts. En tant qu'ouvrage officiel, il est conçu par l'institution de tutelle, qui en assure également la diffusion.

❖ La structure du manuel :

Le manuel en question, structuré en 192 pages, se compose de trois projets, d'un sommaire et d'un avant-propos. Dans cet avant-propos, les auteurs du manuel, comprenant un inspecteur de l'éducation et de la formation ainsi que deux professeurs du secondaire, sont clairs sur l'approche méthodologique adoptée : « 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 progressivement autonomes dans votre travail » (Manuel de 1ère AS, 2005/2006 : 2). Le savoir-faire est mis en avant de manière explicite, laissant en arrière-plan les autres types de savoirs impliqués dans l'apprentissage, ce qui indique que le manuel est conforme à l'« approche par compétences ».

Le manuel présente trois projets didactiques contre trois en 1^{ère} as, chacun d'eux comprend deux ou trois séquences selon le degré de complexité, et l'intention communicative.

Les séquences ont pour but d'installer un niveau de compétence particulier, elles comprennent, l'ensemble des textes porteurs de connaissances et d'exercices (analyse de texte, expression écrite...) ayant comme consigne, selon l'objectif visé : écrire un texte,

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

commenter un texte, résumer le texte...etc. En outre, chaque séquence ambitionne un nombre d'objectifs

Le tableau qui suit reproduit tel quel du manuel montre les intentions communicatives et les objets d'étude ciblés par les auteurs de ce manuel.

Projet I : réaliser une campagne d'information à l' intention des élèves du lycée.

Tableau 3 : objet d'étude ciblé dans le manuel de 1^{ère} AS projet 1

| Intentions communicatives | Objets d'étude | Séquences | Techniques d'expression |
|---|-------------------------------|---|--|
| 1. Exposer pour donner des informations sur divers sujets | La vulgarisation scientifique | 1. Contracter des textes 2. résumer à partir d'un plan détaillé 3. résumer en fonction d'une intention de communication | La prise de notes Le plan Le résumé |
| 2. Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre | L'interview | 1. Questionner de façon pertinente 2. Rédiger une lettre personnelle | Le questionnaire L'exposé oral La lettre personnelle |

Projet II : rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions

Tableau 4 : objet d'étude ciblé dans le manuel de 1^{ère} AS projet 2

| Intentions communicatives | Objets d'étude | Séquences | Techniques d'expression |
|---|--------------------------|--|---|
| Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue | Le discours argumentatif | 1. organiser son argumentation 2. s'impliquer dans son discours | Les plans du discours argumentatif Le résumé La lettre administrative |

Projet III : Écrire une petite biographie romancée

Tableau 5 : objet d'étude ciblé dans le manuel de 1^{ère} AS projet 3

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

| Intentions communicatives | Objets d'étude | Séquences | Techniques d'expression |
|---|----------------|--|--------------------------------|
| 1. Relater un événement en relation avec son vécu | Le fait divers | 1. Relater objectivement en événement 2. S'impliquer dans la relation d'événements | Le résumé |
| 2. Relater un événement fictif | La nouvelle | 1. organiser le récit chronologiquement 2. déterminer des forces agissantes 3. Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des dire | La fiche de lecture L'essai |

les auteurs préconisent pour l'installation des compétences l'adoption de la pédagogie de projet, qui considère l'apprenant comme un acteur dans le processus d'enseignement/apprentissage, doté d'un esprit d'initiative, il sera partenaire à part entière dans le processus d'enseignement/apprentissage, il apprendra à donner du sens aux messages qu'il percevra, acquerra et consolidera la langue cible, réemploiera le savoir acquis dans l'espace extrascolaire, fera des recherches et s'initiera à la lecture des textes longs .

« La démarche de projet est privilégiée pour installer les compétences visées par le programme. Des projets collectifs seront obligatoirement réalisés pendant l'année scolaire. Ils seront choisis par les apprenants après négociation avec le professeur. »¹

Pour illustrer ce qui vient d'être dit, nous donnerons l'exemple du deuxième chapitre possédant comme titre « dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre ». Le contenu didactique de ce dernier est reparti en 2 séquences intitulées successivement :

- ❖ questionner de manière pertinente
- ❖ rédiger une lettre personnelle

La première séquence s'ouvre par une évaluation diagnostique (page 68) et par la suite un nombre important de textes est proposé :

- ❖ Texte page 69, est un entretien enregistré qui a été transcrit, sans titre, fabriqué par les auteurs dans le but de faire repérer les marques de la langue orale et de dégager ses caractéristiques aux apprenants.

¹Direction de l'Enseignement Secondaire, Commission Nationale des Programmes, op. cit, p19.

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

❖ Texte page 73, est une interview réalisée avec une personnalité connue, en l'occurrence, l'humoriste « Smain », propos recueillis par M.Brough et tirés de l'Afrique Magazine ? Ce texte est appuyé par la photographie de Smain

❖ Le texte figurant à la page 77 est un poème extrait des Fables de La Fontaine. On le reconnaît à travers ses caractéristiques scripturales, telles que la présence de strophes, de vers, de rimes partiellement présentes, ainsi que l'absence de ponctuation.

❖ Texte page 79, ici, il s'agit d'un texte de M.FERAOUN tiré du roman, Jours de Kabylie intitulé A la claire fontaine ce texte traite le thème de l'éducation des filles

La deuxième séquence « rédiger une lettre personnelle » du premier chapitre pris en exemple, s'ouvre par un premier poème intitulé « demain, dès l'aube... » Appartenant à son auteur : V. Hugo, tiré de « Les contemplations » occupe la page 82. Le second texte (page 85) est une lettre adressée de J. Amrouche à sa maman. Le but de ce document est de montrer les spécificités de ce genre (situation d'énonciation, acte de parole...), les textes figurant à la page 87 et 89 traitent du même genre, il s'agit d'une lettre, mais aucune référence ne renvoie à l'auteur.

Dans la page 90, une évaluation certificative est fournie aux élèves afin de mesurer leur capacité à rédiger des questions et les présenter sous forme d'interview.

Le deuxième chapitre est clôturé par une auto-évaluation et des exercices de consolidation.

Il convient de noter que, parfois, une recherche documentaire vient s'ajouter à l'intérieur de l'espace textuel, comme c'est le cas à la page 17. Par ailleurs, ces textes sont généralement séparés par diverses activités qui s'enchaînent dans la continuité du texte. Parmi ces activités, on trouve des exercices tels que "observations" ou "lecture analytique", où de nombreuses questions visent à identifier l'intention communicative, aidant ainsi l'apprenant à saisir les aspects du discours inscrits au programme. Cette analyse, ainsi que la manipulation des informations contenues dans les supports, permettent de "faire le point" pour consolider les notions à retenir et les réinvestir dans des activités de production, tant écrites qu'orales.

Le manuel propose aussi plusieurs activités dont l'objectif consiste à améliorer l'expression orale et écrite des apprenants du FLE. Ainsi il est question de:

- ❖ Compréhension de l'écrit
- ❖ Expression orale
- ❖ Expression écrite

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

❖ Exercices de fonctionnement de la langue

Le manuel propose différents types d'évaluation, placés à des moments stratégiques selon leur fonction. Tout d'abord, l'évaluation diagnostique, présente au début de chaque projet sous forme d'activités de compréhension ou de production, permet à l'enseignant de vérifier les "pré requis" des élèves afin d'adapter son enseignement à leur niveau. Ensuite, l'évaluation formative intervient au fur et à mesure de l'avancement du processus d'apprentissage, généralement à la fin de chaque séquence. Elle met en lumière les aspects sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer pour apporter des ajustements et des remédiations nécessaires. Enfin, l'évaluation certificative, effectuée en fin de projet, permet de mesurer les acquis réels des élèves.

2.2 Manuel de 2^{ème} AS

❖ **La description du manuel :**

Le manuel de 2^{ème} AS s'inscrit dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien, il est destiné aux élèves de la 2^{ème} AS toutes filières confondues, ayant entre 16 ou 17 ans.

Sur le plan matériel, la couverture cartonnée pelliculée et le format bien proportionné du manuel lui confèrent à la fois maniabilité et solidité. La couverture se compose de deux parties : la première et la quatrième de couverture. Sur la première, on retrouve en en-tête la devise de l'État algérien, comme sur tous les documents officiels, ainsi que l'autorité émettrice en langue arabe : « République Algérienne Démocratique et Populaire Ministère de l'Éducation Nationale ». Ensuite, on y lit la matière enseignée, « Français », écrite en caractères gras et verts, ainsi que le niveau concerné, « 2e Année Secondaire », inscrit en rouge et blanc.

Sur la page de couverture figure une photo de ruine romaine, qui tient debout, résistante à l'usure du temps, celle-ci évoque à notre sens la richesse du patrimoine algérien, constitué à partir du brassage de plusieurs civilisations. Quant à la quatrième page de couverture, nous pouvons lire en bas en arabe le prix de vente (220DA) et l'Office National des Publications.

La qualité du papier et son utilisation favorisent une bonne lisibilité quelque peu compromise par la reliure du manuel, limitée au collage, d'où une manipulation risquée des pages du manuel en raison d'une tendance au décolllement.

❖ **La structuration du manuel :**

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

Le manuel se compose de 224 pages, réparties comme suit : un sommaire, un avant-propos intitulé « aux utilisateurs » et le contenu du programme, divisé en quatre projets. Le sommaire prend la forme d'un tableau récapitulatif qui synthétise le contenu du manuel, tandis que l'avant-propos se trouve juste en face.

Cet avant-propos, signé par les auteurs du manuel, s'adresse aux utilisateurs, à savoir les deux acteurs principaux du processus pédagogique : l'enseignant et l'élève. Les auteurs soulignent l'adéquation du manuel avec le programme officiel. Ils détaillent également le contenu du manuel et expliquent l'approche pédagogique qui y est mise en avant.

Ils précisent que « l'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^{ème} as, 2006/2007 : 4).

Avec cette précision, les auteurs montrent que la conception de l'ouvrage s'inscrit dans un contexte international en évolution, exigeant une nouvelle vision du monde et encourageant l'apprenant à observer ces transformations. Cela implique que l'acte d'enseigner et d'apprendre ne repose plus uniquement sur la compétence linguistique. "Inviter l'apprenant à réfléchir sur la citoyenneté et les changements du monde de demain" revient à l'intégrer dans un projet de société où il devra utiliser ses compétences socioculturelles pour s'ouvrir à un monde en constante mutation.

Les auteurs évoquent des "projets didactiques axés sur des savoirs civilisationnels", ce qui est louable, car cela incite l'apprenant à s'ouvrir à l'altérité et à éviter le repli sur soi. Adopter une perspective civilisationnelle signifie préparer l'apprenant à une vision interculturelle et l'éduquer à reconnaître et respecter les différences de l'Autre.

Le manuel présente quatre projets didactiques contre trois en lèreas, chacun d'eux comprend deux ou trois séquences selon le degré de complexité, et l'intention communicative. Le tableau qui suit reproduit tel quel du manuel montre les intentions communicatives et les objets d'étude ciblés par les auteurs de ce manuel.

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

Tableau 6 : objet d'étude ciblé dans le manuel de 2^{ème} AS projet 1

| Intentions | Objets d'étude | Séquences |
|------------|----------------|-----------|
|------------|----------------|-----------|

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

| communicatives | | |
|--------------------------------|----------------------|--|
| Exposer pour présenter un fait | Le discours objectif | <ol style="list-style-type: none"> 1. présenter un fait, une notion, un phénomène 2. démontrer, prouver un fait 3. commenter des représentations graphiques et/ou iconiques |

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

Tableau 7 : objet d'étude ciblé dans le manuel de 2^{ème} AS projet 2

| Intentions communicatives | Objets d'étude | Séquences |
|---|---------------------------------|---|
| Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer | Le plaidoyer ou le réquisitoire | <ol style="list-style-type: none"> 1. plaider une cause 2. dénoncer une opinion, un fait, un point de vue 3. Débattre d'un sujet d'actualité |

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

Tableau 8 : objet d'étude ciblé dans le manuel de 2^{ème} AS projet 3

| Intentions communicatives | Objets d'étude | Séquences |
|--|--|---|
| 1. Relater pour informer et agir sur le destinataire | Le reportage touristique et le récit de voyage | <ol style="list-style-type: none"> 1. Rédiger un récit de voyage 2. Produire un texte touristique à partir d'un reportage |
| 2. Relater pour se représenter un monde futur | La nouvelle d'anticipation | <ol style="list-style-type: none"> 3. Rédiger un texte d'anticipation 4. Imaginer et représenter le monde de demain |

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

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

Tableau 9 : objet d'étude ciblé dans le manuel de 2^{ème} AS projet 4

| 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 |

Le manuel adopte la démarche du projet pédagogique qui vise l'installation de compétences par des activités variées en permettant aux apprenants de s'approprier les règles régissant les différents discours et les enjeux qui les sous-tendent.

Le manuel propose aussi plusieurs activités dont l'objectif consiste à améliorer l'expression orale et écrite des apprenants du FLE. Ainsi il est question de :

- ❖ Compréhension de l'écrit
- ❖ Expression orale
- ❖ Expression écrite
- ❖ Exercices de fonctionnement de la langue

La démarche suivie consiste à soumettre un texte, sélectionné en fonction de l'intention communicative, à une analyse (activité de compréhension) afin que l'apprenant puisse identifier les aspects du discours inclus dans le programme. Cette analyse, ainsi que la manipulation des informations fournies, permet de "faire le point" sur les notions à retenir et de les réutiliser dans des activités de production, qu'elles soient écrites ou orales.

Le manuel propose également divers types d'évaluations, placées à des moments stratégiques selon leur fonction. Tout d'abord, l'évaluation diagnostique, située au début de chaque projet sous forme d'activités de compréhension ou de production, aide l'enseignant à vérifier les "pré requis" des élèves afin d'adapter son approche pédagogique à leur niveau. Ensuite, l'évaluation formative intervient progressivement, à mesure que l'apprentissage avance (en fin de chaque séquence), mettant en lumière les éléments sur lesquels l'enseignant peut se baser pour ajuster et corriger le parcours d'apprentissage. Enfin, l'évaluation certificative, réalisée en fin de projet, permet de mesurer les acquis réels des apprenants.

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

2.3 Manuel de 3^{ème}AS

❖ La description du manuel

Le manuel de 3^e année secondaire s'inscrit dans le cadre de la réforme du système éducatif algérien et s'adresse aux élèves de toutes filières, âgés de 17 à 18 ans. Sa couverture cartonnée pelliculée, associée à la qualité du papier, lui confère à la fois souplesse et résistance. La couverture se compose de deux parties : la première et la quatrième de couverture. Sur la première page, on trouve la devise de l'État algérien ainsi que l'autorité responsable de l'éducation, le tout rédigé en arabe : « *République Algérienne Démocratique et Populaire Ministère de l'Éducation Nationale* ».

On y lit ensuite la matière à enseigner, « Français », en caractères gras et bleus, suivie du niveau d'enseignement « 3^e année secondaire », écrit en noir, blanc et rouge. La couverture entière est de couleur bleue, symbolisant l'ouverture, la sagesse et la paix. Elle présente également des illustrations évoquant une ouverture sur le monde, telles que les logos d'"Amnesty International", "Solidarité", ainsi que le trophée de la Coupe du monde de football. On y retrouve aussi des portraits de figures historiques comme Jugurtha et Lalla Fatima N'Soumer. La quatrième de couverture, en bleu azur, affiche en bas, en arabe, le prix de vente (240 DA) ainsi que la mention de l'Office National des Publications.

❖ La structuration du manuel :

Le manuel de 3^e année secondaire, réalisé par une équipe comprenant principalement trois inspecteurs, propose des ressources linguistiques et culturelles en lien avec les thèmes d'étude inscrits au programme pour toutes les filières de l'enseignement secondaire.

Il contient 221 pages, organisées de la manière suivante : un sommaire, un avant-propos intitulé « aux utilisateurs » et le programme divisé en quatre projets. Le sommaire de cet ouvrage reprend le même nombre de projets pédagogiques que précédemment, mais avec une variation dans l'intention communicative. L'avant-propos suit directement le sommaire.

Concernant les projets, chacun est composé de deux ou trois séquences, en fonction de leur complexité et de l'intention communicative visée. Le tableau qui suit met en évidence les objectifs pédagogiques visés par les auteurs de ce manuel.

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

Tableau 10 : objet d'étude ciblé dans le manuel de 3^{ème} AS projet 1

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

| Intentions communicatives | Objets d'étude | Séquences |
|---|--------------------------------|--|
| Exposer des faits et manifester son esprit critique | Textes et documents d'Histoire | <ol style="list-style-type: none"> 1. Informer d'un fait d'Histoire 2. Introduire un témoignage dans un fait d'Histoire 3. Analyser et commenter un fait d'Histoire |

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

Tableau 11 : objet d'étude ciblé dans le manuel de 3^{ème} AS projet 2

| Intentions communicatives | Objets d'étude | Séquences |
|---|----------------|--|
| Dialoguer pour confronter des points de vue | Débat d'idées | <ol style="list-style-type: none"> 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

Tableau 12 : objet d'étude ciblé dans le manuel de 3^{ème} AS projet 3

| Intentions communicatives | Objets d'étude | Séquences |
|------------------------------|----------------|--|
| Argumenter pour faire réagir | L'appel | <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprendre l'enjeu de l'appel et structurer ce dernier 2. Inciter son interlocuteur à agir |

Projet IV : Rédiger une nouvelle fantastique

Tableau 13 : objet d'étude ciblé dans le manuel de 3^{ème} AS projet 4

| Intentions | Objets d'étude | Séquences |
|------------|----------------|-----------|
|------------|----------------|-----------|

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

| communicatives | | |
|---|-------------------------|--|
| Rédiger une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur. | La nouvelle fantastique | <ol style="list-style-type: none">1. Introduire le fantastique dans un cadre réaliste2. Exprimer son imagination dans une nouvelle fantastique3. Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique |

Le manuel propose aussi plusieurs activités dont l'objectif consiste à améliorer l'expression orale et écrite des apprenants du FLE. Ainsi il est question de:

- ❖ Compréhension de l'écrit
- ❖ Expression orale
- ❖ Expression écrite
- ❖ Exercices de fonctionnement de la langue

La démarche adoptée dans ce manuel est similaire à celle des manuels de 1ère et 2e année secondaire. Elle consiste à soumettre à une analyse (activité de compréhension) un texte sélectionné en fonction de l'intention communicative, afin de permettre à l'apprenant de saisir les aspects du discours liés au programme. Cette analyse, ainsi que l'exploitation des données présentes dans les supports, permet de "faire le point" et de consolider les notions à retenir pour ensuite les réinvestir dans des activités de production écrite et orale.

Le manuel propose également plusieurs types d'évaluations, placées à des moments stratégiques selon leur fonction. D'abord, l'évaluation diagnostique, située au début de chaque projet, prend la forme d'activités de compréhension ou de production, adaptées au niveau des élèves. Ensuite, l'évaluation formative intervient au fil de l'apprentissage, généralement à la fin de chaque séquence, mettant en lumière les éléments sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer pour ajuster et remédier. Enfin, l'évaluation certificative, réalisée en fin de projet, permet de mesurer les acquis réels des apprenants.

3. METHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNEES : ENTRE ANALYSE DE DISCOURS ET ANALYSE DE CONTENU

3.1 Analyse de contenu

3.1.1 Les principales caractéristiques

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

L'analyse de contenu peut se définir comme « un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces énoncés »¹, Ses deux opérations fondamentales sont « la pré catégorisation thématique des données textuelles et leur traitement quantitatif, généralement informatique (...) »²

L'analyse de contenu se fonde sur une approche quantitative dont les opérations sont parfaitement routinisés (mobilisant comptages, notions de fréquence, de moyenne, d'écart-type, repérage d'unités lexicales ou syntaxiques, classement etc.).L'on postule la représentativité statistique des textes, les analyses sont de type statistique et thématique, et le corpus doit être conçu comme homogène et exhaustif.

L'analyse de contenu postule que le discours « réfère » au réel, que le réel est accessible par le discours, à savoir le référent « (...) ce qu'elle cherche à analyser ne concerne pas le texte lui-même, mais le référent qui constitue l'objet du texte, que l'analyse soit historique, sociologique ou même stylistique. »³

L'analyse de contenu se structure en trois phases chronologiques :

- ❖ **La pré-analyse**
- ❖ **L'exploitation du matériel et le traitement des résultats**, c'est-à-dire la création de catégories et la classification du contenu au sein de ces catégories
- ❖ **L'inférence et l'interprétation**, c'est-à-dire l'analyse proprement dite.

La première phase, la pré-analyse, vise à identifier les unités d'analyse à mobiliser. Il s'agit d'une anticipation de ce qui sera "analysé" et "examiné", ainsi que des raisons et des objectifs de cette analyse.

La deuxième phase concerne la création des catégories. Celles-ci représentent des rubriques significatives, explicites, qui permettent de classer et d'examiner le contenu en vue de son analyse. La catégorisation en analyse de contenu facilite l'organisation du contenu sémantique global d'un texte en catégories thématiques, qui deviennent des unités pour le codage et le comptage.

¹BARDIN L., *L'analyse de contenu*, Presses Universitaires, Paris, 1977, p. 43.

² Ibid

³DUFOUR F, cité par Denimal A, in Perspectives pour une didactique de l'interculturalité : mises en discours des relations inter sociétales dans les manuels de français langue étrangère et seconde (Grèce, Liban, Maroc), thèse de Doctorat, Université Paul Valéry Montpellier, 2014, p.180

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

La constitution de ces catégories est une technique liée à l'unité de contexte, apportant du sens à l'analyse. Ainsi, pour mener à bien sa recherche, le chercheur doit définir des catégories, représentant des classes ou des ensembles de significations. Cela revient à regrouper les éléments essentiels, par exemple à travers l'analyse thématique.

L'analyse thématique est en effet l'une des méthodes les plus simples, reposant sur une catégorisation dont l'unité de base est le thème. Elle se concentre sur les notions ou thèmes abordés en relation avec un objet d'étude, en se plaçant directement au niveau du contenu sémantique, sans se limiter à l'étude du discours en tant que système de signes. Cela implique d'identifier des thèmes généraux récurrents dans diverses expressions verbales ou textuelles.

Cependant, l'analyse de contenu soulève la question des a priori implicites dans la catégorisation des données textuelles, car une catégorisation effectuée sans discernement peut conduire l'analyste à tomber dans le piège de la "circularité de la vérification d'intuitions par l'interprétation des thèmes de discours".

La troisième étape consiste en l'analyse des résultats, facilitant la compréhension des thèmes examinés par les lecteurs et chercheurs. Cette phase repose sur la déduction et l'inférence. Selon Bardin, elle requiert un effort d'interprétation oscillant entre deux pôles : d'une part, la rigueur de l'objectivité et, d'autre part, la richesse de la subjectivité.

Cette phase d'analyse de contenu est particulièrement intéressante, car elle permet d'évaluer la productivité du dispositif ainsi que la validité des hypothèses.

3.1.2 Les grilles d'analyse de manuels : des outils pour l'analyse de contenu

La « grille d'analyse » est un outil couramment employé dans l'examen des manuels scolaires. Elle sert à l'analyse de contenu et prend la forme de listes de catégories prédéfinies, correspondant aux éléments que l'analyste cherche à étudier

« L'analyse du référent s'effectue à partir de l'interface textuelle. (...) Si l'ensemble des questions posées au texte composent une grille complète d'analyse, l'une d'elles concerne plus précisément ce que l'on dénomme le contenu : Qui? : Quoi? Qu'est-ce qui est dit? »¹

Cependant, pourrait-on considérer le manuel de langue comme un simple texte informatif? De plus, toute « pré-catégorisation thématique » repose nécessairement sur une part de subjectivité. Comme l'écrit Verdelhan, « toute grille de lecture ou ensemble de

¹Ibid., p.175

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

questions auxquelles on soumet un ouvrage reflète les attentes de l'auteur de ce questionnement » ; elle n'a donc « que l'apparence de l'objectivité »¹.

Il est donc essentiel de souligner que l'analyse de contenu est une méthode complexe aux multiples facettes, car de nombreuses techniques qui la composent sont élaborées de manière méthodique et systématique, sans nuire à la profondeur du travail ni à la créativité du chercheur. Elle offre une certaine liberté au chercheur, lui permettant d'interpréter les données selon sa propre perspective. Cependant, l'aspect subjectif introduit par les opinions personnelles du chercheur peut entraîner une préconception des résultats de l'analyse. L'analyse de contenu permet donc d'adopter d'abord une approche "scientifique", puis de passer à une perspective plus personnelle, donnant au chercheur les moyens de vérifier, confirmer ou infirmer ses hypothèses.

L'énonciateur ne tente pas de légitimer ses propos en s'appuyant sur une autorité extérieure. Son autorité découle naturellement du contexte d'énonciation, étant reconnu comme un expert et détenteur de savoirs. Ce que Maingueneau appelle « autorité montrée » diffère de l'« autorité dite ». L'objectif communicationnel de l'énoncé, ou la finalité du discours, est ici de transmettre des connaissances à des apprenants qui ne disposent pas des mêmes savoirs que l'énonciateur.

Dans notre corpus, le statut des partenaires de l'énonciation joue un rôle prépondérant : loin d'être sur un pied d'égalité, l'un des coénonciateurs est perçu comme un modèle, une référence savante, une autorité, tandis que l'autre est simplement le récepteur des connaissances transmises. De plus, la forme de diffusion du discours (sous forme d'ouvrage papier) empêche le coénonciateur-apprenant de contredire ou d'interrompre l'énonciation.

Selon Charaudeau², cette situation particulière d'énonciation monologique place l'apprenant dans une posture passive face aux énoncés. Cela renforce l'impact du discours, car sans possibilité d'interagir avec l'émetteur, l'apprenant est amené à accepter la vérité qui lui est présentée. Chaque genre de discours obéit à des conventions qui constituent un contrat entre les partenaires de l'échange. Le contrat didactique établi par le manuel est défini comme un cadre de reconnaissance auquel les parties adhèrent pour permettre l'échange et l'intercompréhension. Ce cadre appartient à l'imaginaire social. Dans ce type de contrat, le savoir transmis est perçu comme une vérité préexistante, considérée comme bénéfique pour l'individu, autrement elle ne serait pas enseignée.

¹VERDELHAN, M «*Problématique pour l'élaboration d'une grille d'analyse des manuels de langage en usage en Afrique* ». *Travaux de didactique du FLE*, n°30, Montpellier : Université Montpellier III, 1993, p.90

²CHARAUDEAU P., *Langage et discours*. Paris : Hachette, 1983, pp.157-158

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

Cependant, cette situation ne doit pas être considérée comme une simple relation monologique où l'émetteur construit son discours de manière abstraite et le récepteur reste complètement passif. Auger¹ souligne que, même en l'absence du co-énonciateur apprenant, l'auteur-énonciateur anticipe toujours les réactions discursives de son auditoire lorsqu'il élabore son discours.

La sélection des textes (ou extraits) dans les manuels étudiés reflète certainement une image, que le concepteur vise à transmettre, de manière explicite ou implicite. Ce choix repose sur certains critères qui assurent la bonne intégration du texte dans le manuel. En effet, les textes choisis obéissent souvent à des objectifs sous-jacents. Ainsi, les textes proposés par le concepteur sont élaborés en fonction de la représentation qu'il se fait de son destinataire. Cela implique qu'il doit prendre en compte la structure mentale de l'élève, ses connaissances, son âge, ses valeurs, ainsi que ses compétences linguistiques, entre autres.

Dans cette optique, le concepteur-énonciateur adapte et transpose un savoir académique en utilisant des textes qui, à l'origine, n'étaient pas conçus pour une finalité didactique.

Le discours pédagogique remplit une double fonction : il est à la fois didactique, cherchant à faire passer l'apprenant de l'ignorance à la connaissance, et didactisé, puisqu'il se déploie dans un cadre institutionnel spécifique, l'école, où une hiérarchie structure les relations entre les acteurs impliqués.

3.1.3 Les apports de l'analyse du discours

Certains théoriciens considèrent l'analyse du discours comme un cadre théorique opposé à l'analyse de contenu, laquelle traite séparément le « contenu manifeste des communications » et la situation de communication. En revanche, l'analyse du discours cherche à relier étroitement la structure linguistique, les conditions de production (historiques et politiques), les interactions subjectives, ainsi que les présupposés qui influencent le sens. Dans cette approche, le sens n'est pas perçu comme un simple message ou contenu préexistant avant son expression, car « toute activité énonciative est rapportée à un genre de discours : le lieu social dont il émerge, le canal par lequel il passe (oral, écrit, télévisé...), le

¹ AUGER Nathalie., *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. CortilWodon (Belgique) : Editions Modulaires Européennes (E.M.E.), coll. Proximités : didactique, 2007, P.30

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

type de diffusion qu'il implique, ne sont pas dissociables de la façon dont le texte s'organisé »¹

De plus, comme l'indique Auger², l'analyse du discours permet d'explorer divers points de vue — psychologiques, linguistiques, sociolinguistiques, méthodologiques, anthropologiques et culturels. Cette méthode révèle à la fois les représentations de soi et de l'autre, ainsi que l'ampleur de l'adoption d'une démarche interculturelle. Le manuel, en tant qu'objet de discours culturel et interculturel, vise une énonciation objective. Cependant, en raison de la densité des données culturelles qu'il contient, il reflète également les choix des auteurs et transmet implicitement leur voix au lecteur.

L'Analyse du Discours se concentre principalement sur une approche qualitative, privilégiant les conditions dans lesquelles les discours sont produits, circulent et sont reçus. Elle se focalise sur l'activité énonciative liée à un contexte spécifique et à un genre de discours, et n'exige pas que les corpus soient homogènes ou exhaustifs. L'objectif n'est pas tant d'analyser ce que disent les textes, mais plutôt comment ils le disent. L'analyste se penche moins sur le contenu que sur la manière dont il est exprimé. Chardenet souligne que l'analyse du discours « examine la formation linguistique des énoncés, leur ajustement lexical, syntaxique et textuel en tant que sources de sens »³.

Maingueneau⁴ définit l'analyse du discours comme une discipline qui ne se limite pas à une analyse linguistique du texte ou à une analyse sociologique ou psychologique de son contexte. Elle cherche à relier l'énonciation du texte à un certain cadre social. Cette approche s'intéresse aux genres de discours utilisés dans divers espaces sociaux (comme un café, une école, ou un commerce) ou dans des domaines discursifs spécifiques (comme la politique ou la science). Ainsi, dans une perspective d'analyse du discours, le terme « discours » désigne les énoncés en tenant compte de leurs conditions de production socio-historiques.

Pour notre part, nous avons décidé d'analyser notre corpus en nous concentrant uniquement sur certains aspects du discours présents dans les manuels, lesquels reflètent les représentations culturelles et interculturelles spécifiques à chaque manuel..

¹ MAINGUENEAU, D., *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod, 1998, p.2

² AUGER N., « *Les manuels : analyser les discours* », in BLANCHET P, CHARDENET P (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches conceptualisées*. Paris : Editions des Archives contemporaines, 2011, p.313

³ CHARDENET P « *L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données [entretiens et groupes de discussion]* », in BLANCHET P, CHARDENET P (dirs.), *Op.cit*, p.82

⁴ MAINGUENEAU, D., *Analyser les textes de communication*, *Op.cit*, p.11

3.2 Conciliation des deux approches

Comme le souligne Benveniste, « le langage a pour fonction de "dire quelque chose", ce qui pose immédiatement "la question de la signification" »¹. C'est précisément ce « dire quelque chose » et cette problématique de la signification qui sous-tendent le débat méthodologique entre l'Analyse de Contenu et l'Analyse de Discours. Durant les années 1970, l'opposition entre les défenseurs de ces deux approches était très marquée. Toutefois, elle tend aujourd'hui à s'estomper grâce à différentes tentatives de conciliation. Notre propre travail illustre cette réconciliation, car nous recourons à l'analyse de contenu pour identifier la conception de la culture dans les manuels de notre corpus, tout en utilisant l'analyse du discours pour dévoiler les représentations de soi et de l'autre ainsi que les démarches interculturelles mises en œuvre. En effet, les manuels reflètent les choix des auteurs et laissent percevoir leur voix à travers le texte.

Ainsi, en observant les récurrences discursives, nous nous proposons d'« écouter la langue s'exprimer ». Cette écoute nécessite inévitablement la création d'outils adaptés, autrement dit, l'élaboration d'une grille d'analyse spécifiquement conçue pour notre objet d'étude.

4. Présentation de la grille d'analyse

Dans cette section, nous présenterons la conception de l'outil qui nous a permis de mener notre analyse des manuels, à savoir une grille d'analyse des contenus culturels. Selon nous, l'utilisation d'une telle grille soulève une question essentielle, est de savoir collecter l'élément pertinent dans le manuel qui permet de répondre à la question envisagée par la grille ; d'autant plus que la complexité discursive et sémiotique du manuel, et la part de subjectivité dans le parcours interprétatif rendent de plus en plus la tâche ardue au chercheur.

Il existe plusieurs outils possibles pour analyser les contenus culturels dans le matériel pédagogique, que ce soit de manière qualitative ou quantitative. Nous avons opté pour la création de notre propre grille d'analyse afin de classer méthodiquement toutes les données culturelles en fonction des catégories définies à l'avance.

Notre grille est principalement qualitative et vise à mettre en évidence la conception de la culture dans les manuels de FLE du secondaire, issus de la réforme de 2003. Nous avons jugé pertinent d'examiner les éléments culturels présents dans ces manuels, ainsi que la

¹ BENVENISTE E., *Problèmes de linguistique générale*, Tome I. Paris : Gallimard, 1966, p.7

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

définition de la culture qui y est véhiculée, en lien avec notre cadre théorique. S'agit-il d'une culture érudite ? Anthropologique ? Peut-on observer l'intégration d'une véritable démarche culturelle et interculturelle ? Et si oui, quelles formes prend-elle ?

Nous avons décidé de ne pas inclure l'analyse des exercices, car ceux-ci servent principalement à renforcer les notions abordées dans les projets, qu'il s'agisse d'aspects grammaticaux ou syntaxiques.

Il existe diverses grilles d'analyse pouvant être utilisées pour examiner les contenus des manuels scolaires, parmi lesquelles les plus connues sont celles de Bertoletti et Dahlet¹ (1984) et de Thierry (1997). Ces grilles permettent d'examiner le contenu global des manuels.

Pour la première partie de notre propre grille, nous avons retenu certains éléments de celle de Thierry afin de constituer la fiche technique. Cette fiche inclut une description de chaque manuel, comprenant les informations suivantes : la fiche signalétique (titre, auteur(s), éditeur, date de publication), le public cible, la composition du matériel pédagogique, la structure de l'ensemble éducatif, ainsi que les objectifs visés.

La grille de Thierry nous a donc été utile pour cette première partie, mais étant donné que notre étude se concentre sur les contenus culturels, nous avons dû recourir à d'autres outils, car celle-ci ne permet pas une catégorisation précise de ces aspects.

Pour l'analyse des contenus culturels, nous avons utilisé la grille de Bertoletti et Dahlet, qui se divise en cinq sections : la présentation matérielle, les supports et documents d'apprentissage, les contenus linguistiques, les contenus notionnels et thématiques, ainsi que les tests et évaluations. Cependant, étant donné que l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles relève d'une autre problématique, et que nous ne prenons pas systématiquement en compte les exercices et bilans, nous avons écarté la section des tests et évaluations. Nous avons plutôt choisi d'utiliser la partie dédiée aux contenus notionnels et thématiques telle que décrite par Bertoletti et Dahlet, tout en y apportant quelques ajustements. Cette catégorie est subdivisée en cinq sous-domaines :

- ❖ Les contenus socioculturels : statut implicite ou explicite, représentations actualisées ou révolues, stéréotypées ou non.

¹ BERTOLETTI Maria-Cecilia, DAHLET Patrick (1984). « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ebauche d'une grille d'analyse », in *Le Français dans le Monde*, n°186, pp. 55-63. Paris : Hachette Edicef.

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

- ❖ Le caractère des relations interpersonnelles (psychologiques et sociales).
- ❖ Le profil socioculturel des actants (âge, profession, milieu social...).
- ❖ La description du contexte spatial et situationnel.
- ❖ L'adéquation des thèmes et contenus notionnels-fonctionnels aux objectifs d'apprentissage.

Les relations interpersonnelles seront traitées dans une section intitulée « Représentation endogène et exogène », qui se penche sur les représentations des Français ou francophones, ainsi que celles des Algériens, et sur la nature de leurs interactions. Cette catégorie abordera les perceptions réciproques des cultures étrangères et d'origine, ainsi que la manière dont ces liens sont présentés par les concepteurs des manuels.

Dans notre grille d'analyse, la caractérisation du contexte spatial et situationnel sera traitée dans différentes sous-sections de la partie intitulée « Toponymie ». Celle-ci couvrira divers éléments allant du macrocontexte au microcontexte, tels que les lieux de vie, les villes et pays mentionnés, les régions représentées et leurs particularités, ainsi que la vision de Paris et la présence (ou non) du monde francophone.

L'adéquation des thèmes et des contenus notionnels-fonctionnels aux objectifs d'apprentissage ne sera pas abordée dans une partie spécifique. Cependant, elle sera traitée indirectement à travers l'examen des thèmes développés dans les manuels, leur traitement et les recommandations issues des programmes éducatifs.

Par ailleurs, différents experts proposent diverses suggestions à propos du contenu culturel des manuels de langue étrangère et la façon dont la culture s'y reflète. Byram¹ propose une liste examinant dans quelle mesure et de quelle façon les manuels mettent l'accent sur chacun des domaines suivants:

- ❖ Identité sociale et groupes sociaux: classe sociale, identité régionale, etc.;
- ❖ Interaction sociale à des niveaux plus ou moins formels;
- ❖ Croyance et comportement: routines quotidiennes, morale, croyances religieuses;
- ❖ Institutions sociopolitiques: institutions gouvernementales, santé publique, ordre public, etc.;
- ❖ Socialisation et cycle de vie: familles, écoles, emploi, religion, etc.;
- ❖ Histoire nationale: événements historiques et contemporains considérés comme jalons de l'identité nationale;

¹BYRAM M cité par LAZAR I in « *intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants* », Bruxelles, Edition du Conseil de l'Europe, 2005, p.52

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

- ❖ Géographie nationale: facteurs géographiques considérés comme importants par les membres de la communauté de la langue cible;
- ❖ Patrimoine culturel national: artefacts culturels perçus comme emblèmes de la culture nationale;
- ❖ Stéréotypes et identité nationale: symboles de stéréotypes nationaux.

De nombreux points nous intéressent dans la grille de Byram, nous estimons que certaines catégories se recoupent. Pour les besoins de notre recherche, et afin d'établir la distinction entre contenu culturel cultivé et contenu culturel anthropologique, nous avons donc séparé ces deux types de contenus : nous avons inclus dans la culture cultivée les domaines suivants (Institutions sociopolitiques, Histoire nationale, Patrimoine culturel national, Stéréotypes et identité nationale), quant à l'Interaction sociale à des niveaux plus ou moins formels, nous l'avons incluse dans le contenu sociolinguistique. La culture anthropologique, quant à elle, comprendra d'après nous (Croyance et comportement, et Socialisation et cycle de vie).

Afin de mener une analyse exhaustive, nous examinons les dimensions culturelles des manuels sélectionnés pour cette étude en nous basant sur cinq niveaux de compréhension de la notion de culture :

- ❖ la culture patrimoniale (culture cultivée)
- ❖ la culture quotidienne (anthropologique)
- ❖ les contenus sociolinguistiques (normes d'interaction socio-langagières et rituels conversationnels)
- ❖ les références toponymiques
- ❖ et, pour finir, les représentations endogènes et exogènes.

5. Représentation (inter) culturelle : construction discursive de l'identité et de l'altérité

L'analyse des représentations endogènes (celles de la société de l'apprenant) et exogènes (celles de la société étrangère) présentes dans les manuels constitue un enjeu crucial pour comprendre les objectifs éducatifs poursuivis par leurs auteurs. Conformément aux orientations officielles, les représentations internes et externes intégrées dans ces manuels s'inscrivent dans une démarche de réforme visant à encourager l'apprenant à s'ouvrir à l'altérité et au monde qui l'entoure, tout en réfléchissant à sa propre identité. C'est dans cette

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

optique que nous avons choisi de concentrer notre analyse sur les représentations de soi et de l'autre véhiculées par ces supports pédagogiques, afin d'évaluer la mise en place d'une approche interculturelle.

Interroger la manière dont le manuel représente la société de l'apprenant et celles des pays étrangers est une démarche essentielle dans toute éducation. Elle permet à l'apprenant de prendre conscience de son appartenance culturelle et de son identité, tout en lui offrant la possibilité de déconstruire ou reconstruire ses perceptions sur les sociétés étrangères, en particulier s'il détient des stéréotypes à leur égard.

5.1 Des représentations culturelles aux représentations identitaires

« Les représentations sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances. Les représentations ne sont ni justes, ni fausses, ni définitives, dans le sens où elles permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres. Elles sont ainsi à considérer comme une donnée intrinsèque de l'apprentissage qu'il convient d'intégrer dans les politiques linguistiques et les démarches éducatives. Ces démarches doivent pouvoir réconcilier des tensions a priori contradictoires entre un besoin d'autocentrage et de rattachement au connu, et l'indispensable ouverture que nécessite l'apprentissage des langues »¹

Dans cette recherche, nous aborderons les représentations liées à l'identité culturelle, qu'elle soit présentée ou perçue. Nous analyserons les référents culturels mis en avant pour définir les identités collectives algérienne, francophone et française. Nous partons de l'idée que l'énonciateur, en parlant de l'Autre, se positionne également par rapport à lui-même. Ainsi, les représentations de l'Autre révèlent aussi des aspects de la société qui les produit. Les représentations culturelles sont souvent des représentations nationales.

Nous nous concentrerons donc sur les représentations de l'identité et de l'altérité. Comme le souligne Zarate, « Les représentations de l'étranger constituent paradoxalement l'une des voies les plus accessibles pour amorcer une réflexion sur le fonctionnement de son identité »². L'auteure soutient que les représentations de l'altérité reflètent également l'identité du groupe qui les génère. Les jugements portés révèlent, en quelque sorte, les

¹ CASTELLOTTI V, MOORE D., « *Représentations sociales des langues et enseignement* », in *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2002, p.21

² ZARATE G., *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, op.cit. p.30

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

valeurs de l'émetteur. Toute représentation renvoie à une norme intériorisée par celui qui ne s'y reconnaît pas.

Ces représentations reposent sur l'image que l'on se fait de l'Autre, d'un pays, d'une langue ou d'une culture, et sont donc essentielles à la construction identitaire. Elles permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser, en déterminant les traits qu'ils jugent pertinents pour définir leur identité par rapport aux autres. Ainsi, un individu peut choisir de se conformer aux représentations qu'il pense susciter chez l'Autre, que ce soit inconsciemment pour s'intégrer, ou consciemment dans un but stratégique.

Dans la perspective d'une mise au jour des représentations culturelles, endogènes et exogènes, il nous a semblé logique de repérer les marques linguistiques référant à soi et l'altérité. En effet, « il n'y a pas de communication sans identités et identification des personnes en présence (...) »

Nous pensons comme Auger que « *se concentrer sur l'étude de la référentiation identitaire va nous informer sur la culture qui lui est associée. La relation langue – culture ne doit pas faire oublier le troisième terme central, qui est le sujet lui-même. L'étude des représentations identitaires est donc pertinente pour cerner la communauté mise en discours et rendre compte de sa culture* »¹

De surcroît, Baggioni D, M-L.Moreau et D. de Robillard ne manquent pas de rappeler qu'en sociolinguistique, ce qui structure une identité collective est cette relation à trois termes : « le rapport entre langue et société, (et) le lieu au sein duquel ce rapport est observable(...) »². Il faut donc relever les désignants identitaires correspondants. Rechercher des désignants revient à étudier les identités mises en discours de façon explicite

Pour cela, nous adopterons la méthodologie qu'Auger a utilisée dans sa thèse de doctorat. Cette approche consiste à identifier les désignants identitaires (ethnonymes, toponymes et lectes) en lien avec la « communauté du Même » et celle de « l'Autre », en choisissant des termes qui renvoient à la notion d'identité.

5.2 Construction de la représentation de l'Autre

¹AUGER N., *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. Cortil-Wodon (Belgique) : Editions Modulaires Européennes (E.M.E.), coll. Proximités : didactique, 2007, p.22

²BAGGIONI D, MOREAUM-L.et de Robillard D cité par AUGER N in « *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue* », op. cit. p.10

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

L'Autre, ici, désigne le Français dont les apprenants apprennent la langue. Nous commencerons par identifier les désignants¹ qui renvoient à l'identité de l'Autre, tels que les toponymes, ethnonymes, lectes et anthroponymes.

La notion de territoire est cruciale en sociolinguistique, car l'espace est l'un des éléments qui consolide l'identité d'un groupe. Cette idée de spatialité se retrouve dans les termes sélectionnés. Le toponyme renvoie exclusivement à la territorialité, tandis que l'ethnonyme combine les notions de « territoire » et « habitants ».

Le lecte « français » unit les notions de « territoire » et « langue ». Il est important de souligner que, bien que cette langue soit originaire d'un territoire spécifique, elle peut être parlée par des locuteurs vivant en dehors de la France. C'est pourquoi il est aussi essentiel de relever les occurrences des termes « francophone » et « francophonie ».

Quant à l'adjectif « français », il a la particularité grammaticale de pouvoir qualifier n'importe quel substantif et constitue une expression explicite de la spatialité nationale.

5.3 Construction de la représentation de Soi

De la même manière que pour les désignants liés à l'identité de l'Autre, l'identité du Même est généralement exprimée à travers des substantifs qui font explicitement référence à la communauté linguistique à laquelle nous appartenons. Nous adopterons, pour l'étude du même, une méthodologie similaire à celle présentée pour l'observation de la construction de l'identité de l'autre. Nous chercherons donc à repérer les désignants identitaires exprimant la territorialité, la nationalité et la langue.

Les représentations endogènes, dans ce contexte, se réfèrent aux désignants associés aux Algériens, à l'Algérie, ainsi qu'aux langues arabe ou berbère. L'auteur-énonciateur d'un manuel destiné à un public national ne se contente pas d'aborder uniquement la culture cible. Il peut également évoquer la culture source, soit de manière explicite (en la comparant souvent à la culture cible), soit de manière implicite, en présentant les traditions, croyances et comportements de la culture cible comme exotiques ou folkloriques par rapport à sa propre norme culturelle. En représentant l'Autre, l'énonciateur dévoile simultanément en quoi il s'en distingue, révélant ainsi son identité à travers son discours.

¹ Désignants : n. m. pluriel, néologisme utilisé par AUGER N. dans sa thèse de Doctorat intitulée : *construction des identités dans le discours de manuels de français langue étrangère en usage dans l'union européenne. La dimension interculturelle du contrat de parole didactique*, soutenue le 15/01/2000 à l'université Paul Valéry-Montpellier III.

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

Comme le dit Barthes » l'orateur énonce une information et en même temps il dit : je suis ceci, je ne suis pas cela »¹

5.4 Le traitement des données

5.4.1 Le traitement quantitatif des désignants identitaires

Dans un premier temps, nous allons effectuer une analyse quantitative des désignants liés aux notions d'identité de l'autre et du même, afin de démontrer comment se forment les représentations endogènes et exogènes. Les désignants identitaires que nous prendrons en compte sont les suivants :

- ❖ Marqueurs ethniques (ethnonymes, adjectifs) ;
- ❖ Marqueurs spatiaux (toponymes) ;
- ❖ Marqueurs linguistiques (lectaux).

Cette section sera donc consacrée à la présentation de statistiques basées sur le nombre total de ces désignants.

Le décompte des désignants a été effectué manuellement. Il ne nous a pas été possible de traiter informatiquement pour plusieurs raisons. La première est que l'outil-manuel n'est pas facilement numérisable. Ensuite, les résultats ne peuvent pas nous donner la source énonciatives ni le type de document dont l'information est extraites. Nous pensons que cette modeste analyse quantitative va nous apporter les premières informations sur les stratégies participantes de la construction des représentations interculturelles.

L'objectif ici est de fournir une quantification des désignants identitaires spécifiques à chacune des deux communautés — celle du même et celle de l'autre. Il s'agit également d'analyser les mécanismes utilisés pour transmettre des représentations endogènes ou exogènes, que le lecteur du manuel peut interpréter, tout en observant si une démarche interculturelle se manifeste ou non.

Ces relevés seront d'intéressants indicateurs du degré de stéréotypisation de l'autre. En étudiant certaines occurrences caractéristiques, nous pourrons aussi en savoir un peu plus sur la vision du même et avoir accès aux représentations interculturelles

5.4.2 Traitement qualitatif : la remise en discours des désignants signifiants

¹BARTHES R., « *L'ancienne rhétorique. Aide-mémoire* », in *Recherches rhétoriques*. Paris : Points (1e éd. *Communications* 16), 1994, p.315

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

L'objectif ici est de fournir une quantification des désignants identitaires spécifiques à chacune des deux communautés — celle du même et celle de l'autre. Il s'agit également d'analyser les mécanismes utilisés pour transmettre des représentations endogènes ou exogènes, que le lecteur du manuel peut interpréter, tout en observant si une démarche interculturelle se manifeste ou non.

Nous partirons donc de « mots » représentatifs des identités d'un point de vue quantitatif tout en les recontextualisant afin de dégager les fonctionnements discursifs dont ils sont partie prenante. Bourdieu évoque à ce sujet que « le mot à toutes fins du dictionnaire n'a aucune existence sociale : dans la pratique, il n'existe qu'immergé dans des situations (...) »¹

Pour cela, nous utiliserons une démarche relevant de l'analyse de discours au sens large afin d'étudier les fonctionnements discursifs rentrant en jeu dans la construction de la représentation du même et de l'autre

Nous nous appuierons sur des "mots" symbolisant des identités d'un point de vue quantitatif, tout en les replaçant dans leur contexte, afin d'analyser les mécanismes discursifs auxquels ils participent. L'objectif sera d'examiner les choix effectués par les énonciateurs parmi les différents procédés discursifs disponibles.

Au final, et pour reprendre les propos de H.Perret « nous ne chercherons pas à dégager l'ensemble des règles discursives permettant la construction des représentations identitaires, entreprise impossible, mais quelques procédés discursifs significatifs relatifs aux jeux des désignants car : qu'y-t-il de plus hétérogène que les pratiques discursives ou on ferait mieux de ne pas invoquer des règles mais tout au plus de simples généralisations ? »²

5.3 Des procédés de valorisation/dévalorisation

Comme le souligne Nathalie Auger, l'auteur d'un manuel, ne pouvant s'appuyer sur son éthos pour convaincre directement son lecteur par un "Moi" explicite, recourt souvent au pathos, à l'émotion, visible dans les marques évaluatives ou affectives, pour faire adhérer les apprenants à sa vision du monde. La subjectivité de l'auteur reste toujours présente, que ce soit dans ses représentations de la communauté des apprenants ou de la culture cible. La sélection des contenus, leur traitement, la mise en scène des personnages et leurs discours reflètent des choix à la fois pédagogiques et idéologiques, ancrés dans une époque, une méthodologie et une perception particulière de l'étranger.

¹BOURDIEU P., *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard, 1982, p.16

²PERRET H cité par AUGER in « *construction des identités dans le discours de manuels de français langue étrangère en usage dans l'union européenne. La dimension interculturelle du contrat de parole didactique* », op.cit.p.69

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

La complexité du discours des manuels réside dans leur polyphonie : ces ouvrages incluent généralement des énoncés provenant de diverses sources (auteurs de chansons, articles, textes littéraires, etc.). Même un manuel qui n'utiliserait pas de textes authentiques met souvent en scène des personnages. Le récit, le dialogue ou les légendes qui accompagnent ces personnages sont toujours issus d'un énonciateur, qu'il soit directement un personnage ou non. L'auteur peut se cacher derrière ces personnages pour transmettre son message. Ainsi, il semble difficile de présenter des faits purement objectifs dans ce type de support.

La subjectivité de l'auteur se manifeste par divers procédés discursifs. Le chercheur peut ainsi mesurer cette subjectivité à travers l'analyse des représentations valorisantes ou dévalorisantes de l'Autre.

Nous chercherons à voir comment l'auteur-énonciateur présente-t-il « le Même » (Algériens), et les « Autre » (Français, Francophone) en nous basant sur les procédés de valorisations/dévalorisations déjà cités par Zarates¹ dans le deuxième chapitre 6-1 de la première partie, ainsi que sur l'axiologie des représentations.

À travers le discours des manuels locaux, il est possible d'identifier ce que la société d'origine questionne, valorise ou critique, ainsi que ce qu'elle trouve intéressant, étrange ou "anormal" dans la société cible. Ce discours met en parallèle deux mondes qui se rencontrent et se comparent.

Les représentations présentes dans ces manuels peuvent être de trois types : valorisantes (mélioratives), dévalorisantes (péjoratives) ou neutres. Nathalie Auger souligne que « les procédés de valorisation ou de dévalorisation font partie intégrante de tout discours produit par une communauté sur un autre groupe. »²

Ainsi, nous nous concentrerons sur l'orientation axiologique de ces représentations. En analysant ces procédés, il devient possible de discerner l'image du pays et des locuteurs cibles telle qu'elle est véhiculée par les outils pédagogiques.

Du côté du discours, nous observons que la subjectivité à l'œuvre dans le couple valorisation-dévalorisation émerge, non pas des déictiques de l'énonciateur qui sont neutralisés par le contrat de parole didactique, mais de ce que C.Kerbrat-Orrechionni appelle les « subjectivèmes ». Pour cette linguiste, « il va de soi que toute unité lexicale est, en un sens,

¹ZARATE G., *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, op.cit. p.14

² AUGER N. « Les représentations interculturelles dans des manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union Européenne », in ALEN-GARABATO Carmen, AUGER Nathalie, GARDIES Patricia, KOTUL Eva, *Les représentations interculturelles en didactique des languescultures : enquêtes et analyses*. Paris : L'Harmattan, 2003, p.40

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

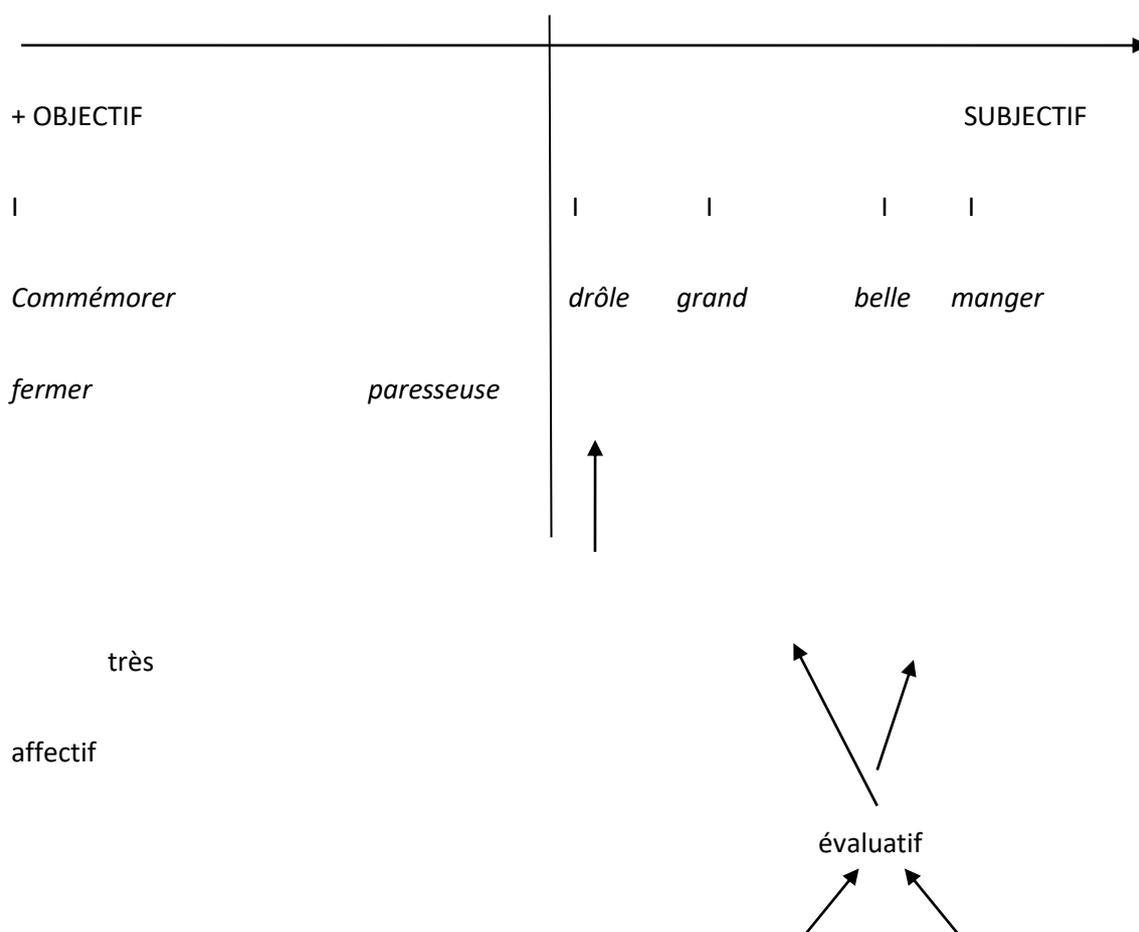
subjective, puisque « les mots » de la langue ne sont jamais que des symboles substitutifs et interprétatifs des « choses ». Ces marques sont « implicitement énonciatives »¹,

Ces unités ne se répartissent pas de façon binaire sur l'axe du subjectif/objectif, mais graduellement. On peut tout de même les catégoriser de façon dichotomique : ceux qui sont relativement plus objectifs et ceux qui sont nettement plus subjectifs.

Les subjectivèmes, qui sont dits objectifs, appartiennent à la classe dénotative qui a des contours stables et dont l'attribution « peut se vérifier facilement » C.Kerbrat-Orrechionni

Si l'on reprend l'axe de C.Kerbrat-Orrechionni² en y substituant certaines occurrences de notre corpus, nous obtenons ceci :

Figure 1 : L'axe graduel d'opposition objectif/subjectif C.Kerbrat-Orrechionni (1980/1997)



¹ KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. L'énonciation. De la subjectivité dans le langage. Paris : Armand Colin, 1980, P.70

² Ibid, p.72

5.4 L'axe graduel d'opposition objectif/subjectif C.Kerbrat-Orrechionni (1980/1997)

Pour cette linguiste, « il va de soi que toute unité lexicale est, en un sens, subjective, puisque les « mots » de la langue ne sont jamais que des symboles substitutifs et interprétatifs des « choses ». Ces marques sont « implicitement énonciatives »¹, ce qui nous fait dire qu'elles relevant de nouveau de la stratégie de « masque » de l'énonciateurs auteur. C.Kerbrat-Occhioni

Elle explique que « l'axe d'opposition objectif/subjectif n'est pas dichotomique mais graduel p81 » c'est-à-dire, Ces unités ne se répartissent pas de façon binaire sur l'axe subjectif/objectif mais graduellement. Mais on peut tout de même les catégoriser de façon dichotomique : ceux qui sont relativement plus objectifs et ceux qui sont nettement plus subjectifs.

Dans ce qui suit, nous allons exposer la liste des marqueurs subjectivisant tels que repris par C.Kerbrat-Occhioni :

5.4.1 Les adjectives

Les adjectifs sont les premiers sur la liste des marqueurs subjectivisant, puisque leur fonctions grammaticale est avant tout de qualifier un substantif, de produire un effet qualitatif.

Les adjectifs qui sont subjectifs peuvent relever de deux catégories : les affectifs et les évaluatifs. Les affectifs « énoncent, en même temps qu'une propriété de l'objet qu'ils

¹ Ibid, p.81

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

déterminent, une réaction émotionnelle du sujet »¹ tandis que les évaluatifs portent un jugement de valeur.

Ces évaluatifs peuvent être soit axiologiques soit non axiologiques. Ainsi les axiologiques (...) implique une double norme :

- ❖ Interne à la classe de l'objet-support de la propriété (...);
- ❖ Interne au sujet d'énonciation, et relative à ses systèmes d'évaluation (...).

Par contre, les non axiologiques, « sans énoncer de jugement de valeur, ni d'engagement affectif du locuteur (...), implique une évaluation qualitative ou quantitative de l'objet dénoté par le substantif qu'ils déterminent, et dont l'utilisation se fonde à ce titre sur une double norme :

- ❖ Interne à l'objet support de la qualité
- ❖ Spécifique du locuteur- et c'est dans cette mesure qu'ils peuvent être considérés comme subjectif »

5.4.2 Les verbes, les chiffres et les signes diacritiques

L'étude des verbes « implique (...) une triple distinction » C.Kerbrat-Occhioni ²

- ❖ « Qui porte le jugement évaluatif ?
- ❖ Sur quoi porte l'évaluation ?
- ❖ Quelle est la nature du jugement évaluatif ? »

La particularité des manuels implique que le jugement énonciatif ne semble pas avoir de source, si l'on en croit le peu de traces énonciatives laissées par l'énonciateur dans son discours. Les verbes évaluatifs axiologiques négatifs, qui sont les plus hautement subjectifs, sont le plus souvent masqués par le « on »

Le verbe est l'une des parties les plus importantes du discours parce qu'elle peut prendre la forme de mot ou de groupes de mots ayant chacun des caractéristiques particulières. Le verbe possède une morphologie variable car il a la possibilité de prendre différentes formes. Dans la syntaxe, le verbe tient un rôle central dans la phrase parce qu'il relie les éléments de la phrase. Certains grammairiens disent qu'il est le nœud de la phrase ou bien le pivot des propositions.

¹ Ibid, p.84

² Ibid, p.101

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

Catherine Kerbrat-Orecchioni atteste que certains verbes peuvent être plus ou moins marqués subjectivement. Par exemple, Le verbe « croire » est un verbe d'opinion qui pose, comme vraie ou fausse, la suite des évènements.

Pour qu'un jugement soit évaluatif à travers les verbes, il dépend de deux bases : la source et la nature. Pour cela, la source de ce jugement subjectif réside dans l'énonciateur ou dans l'acteur du procès de l'énonciation ; et la nature se positionne sur l'axe du bien et du mal ou du vrai et du faux

Les verbes occasionnels sont aussi appelés «verbes de modalités » ou « verbes évaluatifs d'attitude propositionnelle ». Il faut savoir que ces verbes mettent en jeu deux types d'évaluation bon/mauvais et vrai/faux. C'est l'agent du procès qui porte une évaluation sur l'objet du procès.

C. Kerbrat-Orecchioni établit une «triple distinction » afin d'étudier ces verbes subjectifs :

1) **les verbes de sentiment d'évaluation positive ou négative :** Les verbes de sentiments sont affectifs et axiologiques donc subjectifs car ils mettent en jeu l'état émotionnel, moral ou intellectuel de l'énonciateur. Ils expriment également un engagement affectif, un jugement de valeur et une disposition favorable ou défavorable d'un agent du procès à l'égard de l'objet déterminé. Par exemples : souhaiter, vouloir, désoler, éprouver, énerver ;

2) **les verbes locutoires : sont des verbes qui indiquent un comportement verbal. A titre d'exemple :** lamenter, regretter, parler, demander, commenter, confier, briefer, percuter, dire, parler. Ces verbes signifient que l'état affectif de l'agent s'exprime par un comportement verbal.

Il est possible de faire mention des verbes d'appréhension perceptible et intellectuelle. Dans la première distinction, les verbes impliquent une appréciation qui se situe sur l'axe du bien et du mal tels avoir l'air, avoir l'impression, donner l'impression. Dans la seconde distinction, les verbes d'opinion sont subjectifs parce qu'ils permettent à l'énonciateur d'informer l'énonciataire à l'aide de ces croyances, par exemple, les verbes sont : savoir, croire, confirmer, affirmer. Les verbes subjectifs sont souvent conjugués à la première personne du singulier « Je » et du pluriel « Vous » mais il existe une catégorie de verbes subjectifs par nature, impliquant une évaluation et ayant toujours pour source le locuteur, par exemple, les verbes sur l'axe du bien et du mal : ricaner, dégénérer, déplorer, détruire,

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

saccager, venger ; et les autres verbes sur l'axe du vrai et du faux : confier, révéler, mentir, avouer, dévoiler.

D'autres procédés discursifs sont éminemment subjectifs. L'énonciateur peut utiliser des chiffres pour introduire une évaluation axiologique. Il valide son dire en lui adjoignant le discours de l'expert statistique. Il peut, en même temps, s'éloigner au maximum d'une prise en charge de son énoncé. Ce procédé est répandu, surtout quand la représentation véhiculée est négative.

Il arrive aussi, très souvent, que l'évaluation soit doublée d'un procédé syntaxique tel que le comparatif ou le superlatif.

Enfin, les signes diacritiques, comme le point d'exclamation, qui donne une valeur d'exceptionnalité à la relation prédicative, sont également présent dans les manuels, surtout dans le cadre de dialogue qui ont recours à des marqueurs prosodiques.

Dans tous les cas, on peut remarquer que les procédés permettant d'introduire des marques de subjectivité sont souvent redondants, d'autant plus si l'énonciateur souhaite particulièrement mettre en valeur la valorisation ou la dévalorisation d'un énoncé.

Quant aux textes littéraires, ils sont souvent empreints d'évaluatifs concernant les référenciations identitaires lorsqu'il s'agit de « récits de vie », genre particulièrement propice à la mise en discours de problèmes identitaires.

Enfin les dialogues servent à l'apprentissage des actes de parole qui, eux, ne sont certainement pas objectif

5.5 Les modalisateurs

Les adverbes intègrent la plupart des termes axiologiques, non axiologiques, évaluatifs et affectifs que nous avons pu voir précédemment, c'est-à-dire les verbes et les adjectifs. Toutefois, les adverbes font partie de la classe des modalisateurs qui évaluent le degré d'adhésion de l'énonciateur dans son énonciation à l'aide de marques linguistiques telles que les guillemets et les « tournures attributives » (vraisemblablement, douteux, certain, incontestable).

L'évaluation de la subjectivité dans le langage conduit à une réflexion sur la modélisation dans la mesure où celle-ci désigne l'attitude du sujet parlant à l'égard de son propre énoncé. Les modalisateurs se trouvent ainsi dans les styles descriptif, énumératif et constatif correspondant au discours d'information.

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

Selon C. Kerbrat-Orecchioni, les modalisateurs relèvent de l'approximation et de l'incertitude à travers des expressions verbales, des adverbes, d'une structure interrogative implicite (ou avec le point d'interrogation) et des substantifs qui nuancent certains choix dénominatifs (sorte, sans doute). Les modalisateurs explicitent la prise en charge de l'énonciateur dans son énoncé, ils marquent le discours informatif de subjectivité, parce qu'avouer ses doutes, c'est faire preuve d'honnêteté et donner au récit une authentification.

Ces modalités renvoient à la fonction expressive dans la terminologie de R. Jakobson, celle-ci exprime la manière dont l'énonciateur évalue la compétence de l'énoncé. Cela peut être par le biais des syntagmes ou des propositions entières avec une des trois fonctions suivantes :

❖ **préciser la condition de réalisation d'un évènement** : certains modalisateurs indiquent la nécessité, le facultatif, la probabilité et la possibilité avec des verbes tels que vouloir et pouvoir, et des locutions adverbiales ou impersonnelles qui spécifient les conditions d'un évènement (sans doute, il est probable, il y a des chances, nécessaire, obligatoirement, etc.). Le temps conditionnel, vu plus haut, peut être employé pour introduire un point de vue ;

❖ **expliciter un jugement de locuteur à l'égard d'une partie ou de la totalité de l'énoncé** : l'énonciateur peut se positionner et évaluer explicitement son propos avec certains adverbes ou locutions adverbiales ;

❖ **acte de langage supplémentaire** : l'énoncé exprime un acte d'énonciation qui, grâce à des moyens linguistiques, tels que croire, paraître, sembler, supposer, ou des locutions prépositionnelle (sauf erreur, sous réserve) permettant d'atténuation d'une assertion ou au contraire son accentuation tels que : en vérité, il est certain que, il est évident que, selon toute vraisemblance, certainement.

En définitive, la modélisation constitue une alternative à la généralisation excessive. Elle réintègre des éléments subjectifs qui viennent nuancer un discours, lequel, s'il est interprété de manière littérale, ne devient rien de plus qu'une série de généralisations.

Nous verrons que ces différents cas de figures sont autant de mises en discours possibles que nous étudierons.

Conclusion

En résumé, dans ce chapitre nous avons exposé les raisons qui ont motivé notre choix à opter pour le manuel comme objet d'investigation

Chapitre 1 : Recueil des données et considérations méthodologiques

Par la suite, nous avons exposé notre méthodologie en fournissant des détails sur la méthode de recherche adoptée. En effet, notre propre travail se veut une illustration de réconciliation des deux méthodes. D'une part, nous nous appuyons sur l'analyse de contenu pour dégager la conception de la culture dans les différents manuels constituant notre corpus, et, d'autre part, en raison de la concentration des éléments culturels dans les manuels, l'analyse du discours nous permettra de révéler à la fois les représentations de l'identité et de l'altérité, ainsi que le niveau de mise en œuvre des démarches interculturelles. En effet, le manuel reflète les choix des auteurs et transmet leur point de vue au lecteur.

Dans un premier temps, nous avons examiné le contenu culturel de ces manuels en sélectionnant une grille d'analyse appropriée pour observer les éléments culturels qu'ils contiennent, tout en définissant la conception de la culture véhiculée, conformément à notre cadre théorique. Ensuite, nous avons exposé la méthode d'analyse des représentations endogènes et exogènes identifiées dans les différents manuels de notre corpus.

Nous allons maintenant, dans le chapitre suivant, présenter les résultats de notre étude.

LES POTENTIALITES CULTURELLES OFFERTES PAR LES MANUELS

| | |
|---|------------------------------------|
| Introduction | Erreur ! Signet non défini. |
| 1. Conception de la culture dans les manuels de 1 ^{ère} as, 2 ^{ème} as et 3 ^{ème} as | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.1. Manuel de 1 ^{ère} AS | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.1.1 Culture cultivé/culture populaire | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.1.2 Toponymie..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.1.3 La culture anthropologique..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.1.4 Les contenus sociolinguistiques et socioculturels | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.2. Manuel de 2 ^{ème} AS..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.2.1 Culture cultivé/culture populaire | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.2.2 Toponymie..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.2.3 La culture anthropologique..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.2.4 Contenu sociolinguistique | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.3. Manuel de 3 ^{ème} AS..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.3.1 La culture cultivée | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.3.2 Culture anthropologique | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.3.3 Toponymie..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 1.3.4 La composante sociolinguistique | Erreur ! Signet non défini. |

Introduction

Dans ce sixième chapitre, nous nous consacrerons à l'analyse des potentialités culturelles présentes dans les manuels de FLE utilisés dans l'enseignement secondaire en Algérie, issus de la réforme.

Nous avons cherché à définir les contenus associés à la notion de compétence culturelle en fonction des manuels utilisés à chaque niveau du secondaire. Notre objectif est de mieux comprendre comment cette notion est perçue par les concepteurs de matériel pédagogique en Algérie.

Porter une attention particulière aux contenus culturels permet de mesurer le degré d'ouverture des manuels afin de favoriser la rencontre interculturelle envisagée par les auteurs des programmes.

Pour mieux cerner le contenu culturel et la manière dont la culture est conceptualisée dans notre corpus, nous avons subdivisé cette notion en plusieurs types : la culture cultivée versus la culture populaire, la culture anthropologique (ou quotidienne, incluant les *habitus*), les références toponymiques, ainsi que les contenus sociolinguistiques et socioculturels présents dans les manuels analysés.

En analysant ces ouvrages à la lumière des recommandations nationales, nous tenterons de répondre aux questions suivantes : Quelle conception de la culture est enseignée à travers les trois manuels du secondaire ? Quels sont les objectifs des manuels en matière de compétence culturelle ? Quels écarts observe-t-on entre les recommandations officielles et le discours des manuels ?

En conséquence, notre étude portera à la fois sur le contenu des manuels, afin de comprendre les réseaux de représentations qu'ils instaurent, et sur le discours qu'ils véhiculent.

1. CONCEPTION DE LA CULTURE DANS LES MANUELS DE 1^{ERE} AS, 2^{EME} AS ET 3^{EME} AS

Comme nous le savons, la démarche interculturelle a pour objectif de favoriser la compréhension et l'acceptation de l'Autre, en encourageant des attitudes d'ouverture. Pour parvenir à cette compréhension, l'apprenant s'appuie sur sa compétence référentielle, c'est-à-

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

dire sur les connaissances déjà acquises qui lui servent de cadre de référence. Afin de comprendre un individu ou un peuple, l'apprenant doit avoir accès à une large gamme de savoirs encyclopédiques, qu'il s'agisse de culture savante, de culture populaire contemporaine ou de culture anthropologique. À l'instar du CECRL, nous considérons que ces savoirs généraux forment l'un des fondements des compétences globales d'un individu.

Nous divisons les savoirs académiques en deux sous-catégories : les savoirs encyclopédiques et les savoirs socioculturels. Les premiers concernent la culture générale, tandis que les seconds se rapportent à des connaissances spécifiques à la langue cible. Sur cette base de connaissances, l'apprenant pourra interpréter les énoncés et comportements qu'il rencontrera.

Tout d'abord, la culture cultivée joue toujours un rôle dans l'enseignement du FLE. Ces connaissances peuvent être spécifiques à une culture particulière ou évoquer des "constantes universelles" (CECRL : 16). Elles englobent aussi bien des savoirs jugés élitistes (tels que l'histoire, les mythes et les œuvres) que des connaissances contemporaines et populaires, souvent plus fluctuantes, comme les "emblèmes" au sens de Boyer. Ensuite, nous estimons que les savoirs encyclopédiques sont nécessaires mais insuffisants pour l'utilisation pragmatique de la langue. L'apprenant de langues doit savoir le fonctionnement général de la culture. C'est là qu'intervient la connaissance de savoirs socioculturels qui regroupent en réalité deux aspects complémentaires : la culture anthropologique et les savoirs sociolinguistiques.

La culture anthropologique, telle que définie par des ethnologues comme Lévi-Strauss, englobe le fonctionnement et les habitudes d'une communauté dans divers domaines (politique, éducatif, juridique, religieux, santé, etc.). Pour atteindre une compréhension interculturelle, il est essentiel de saisir un mode de vie et les pratiques générales qui établissent des normes. L'apprenant doit également prendre en compte les paramètres culturels et les normes sociales qui régissent la communication. Dans cette optique, un socle de connaissances sociolinguistiques est crucial pour éviter les faux pas dans la langue cible. Cet aspect pragmatique de la langue est fondamental pour une compétence communicative efficace, car il permet de déchiffrer les variations culturelles liées au contexte, au statut et aux relations sociales en jeu, afin de prévenir les malentendus interculturels.

1.1. Manuel de 1^{ère} AS

1.1.1 Culture cultivé/culture populaire

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

La culture cultivée comme nous l'avons vu dans notre première partie, est une culture raffinée, mise en valeur, qui prétend incarner l'universalité tels que l'art, la littérature et l'histoire et d'une façon générale, elle s'étend à toutes les œuvres de l'esprits, évoquant ainsi les techniques et les sciences, les littératures et les arts : architecture, théâtre, cinéma, peinture, musique et danse. Elle assure l'ouverture à d'autre société et la découvertes de nouvelle valeurs

Ces connaissances vont au-delà de l'enseignement linguistique, car elles nécessitent des savoirs académiques dans d'autres disciplines, notamment l'histoire, la littérature, la géographie, la sociologie et la politique. Cela pose un défi pour l'enseignant, qui peut avoir des difficultés à maîtriser toutes ces matières. Beacco souligne les enjeux liés à cette transdisciplinarité :

Nous allons examiner ici les auteurs des textes sélectionnés, ainsi que le statut des genres littéraires représentés et leurs principales thématiques, dans le but d'identifier certains éléments clés du signifié culturel.

Tout d'abord, nous avons observé une prédominance d'auteurs français, qui occupent une place importante au détriment des auteurs algériens d'expression française, ainsi que d'auteurs étrangers qui sont présents de manière marginale, comme Jules Verne, La Fontaine, Jacques Prévert, J. Renard, D. Buzzati et V. Hugo. Le tableau que nous avons élaboré à partir du manuel répertorie les auteurs sélectionnés, incluant des écrivains français et des auteurs étrangers de langue française ou traduits, sans toutefois les présenter aux apprenants avec des notes biographiques préliminaires.

Manuel de 1^{ère}as Lettres, édition 2005/2006

Tableau 14 : les œuvres littéraires sélectionnés du manuel de 1^{ère} AS

| Auteurs français | Auteurs étrangers au FLE |
|--|--|
| La Fontaine Jules Michelet Honoré de Balzac Victor Hugo Prosper Mérimée Charles Baudelaire Gustave Flaubert Jules Verne Emile Zola Pierre Loti Guy de Maupassant Jules Renard Jaques Prévert | Dino Buzzati Ernest Hemingway Gabriel Garcia Marquez Isaac Asimov |

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

| | |
|---|--|
| Blaise Cendrars Roger Caillois Albert Camus | |
|---|--|

Nous apercevons que les textes d'auteurs sont assez nombreux et variés, la diversité et le nombre d'auteurs constituent des critères fondamentaux dans la sélection du corpus d'un manuel, dans la mesure où ils induisent chez les apprenants le plaisir et le goût de lecture

Dans un souci d'authenticité, et pour se conformer le plus scrupuleusement aux instructions, les auteurs du manuel ont introduit de grands écrivains Français tels que "V. Hugo, E. Zola, J. Verne, G. Flaubert, H. Balzac, A. Camus, J. Prévert". Le choix retenu au sujet de la sélection des hommes de lettres français, reflète l'ouverture de l'apprenant sur son environnement et met en évidence la forte influence de la culture française cultivée.

L'inclusion de ces auteurs renommés dans les manuels permet d'explorer une période donnée et d'appréhender la réalité de la société française à différents moments de son histoire.

Nous retrouvons également quelques personnages emblématisés de la culture française, disséminés dans le manuel : (Charles X p.16, Martin Hugo Victor, Bonaparte Napoléon p.24, Louis Pasteur, p.42, Michel Serres p.75) l'insertion de ces quelques personnages emblématique qui ont laissé leur empreinte et influencé l'histoire de la société française, permettra à l'apprenant de bien comprendre la culture étrangère et à appréhender son mode de vie

En outre, le manuel couvre diverses périodes de la littérature française, allant de La Fontaine à Albert Camus. Plusieurs extraits y sont présentés, certains auteurs comme Daudet et Verne se distinguant particulièrement dans le domaine des contes pour enfants.

Les textes littéraires constituent une riche source de connaissances linguistiques et d'émotions esthétiques. Ils permettent aux apprenants d'approfondir leur compréhension d'autres cultures, de prendre conscience de la « différence » et de cultiver la tolérance. L'objectif est d'amener les apprenants à explorer des thèmes universels tels que l'amour, la guerre et la perte, qui reflètent la subjectivité de l'auteur et ses expériences personnelles.

Les œuvres littéraires aident également les apprenants à stimuler leur imagination, à développer leur empathie envers autrui et à encourager leur propre créativité. Les textes inclus dans le manuel rassemblent des œuvres françaises de différentes époques et styles, se déclinant en plusieurs genres, comme l'illustre le tableau ci-dessous :

Tableau 15 : la typologie de texte retenue du manuel de 1^{ère} AS

| Genre | Nombre de texte |
|----------|-----------------|
| Roman | 12 |
| Nouvelle | 4 |
| Récit | 4 |
| Conte | 1 |
| Lettre | 3 |
| Poésie | 6 |
| Théâtre | / |
| Fable | 2 |
| B.D | / |
| Autres | 13 |

Le genre du roman est le plus représenté en termes quantitatifs par rapport aux autres genres littéraires. Cette dominance se manifeste clairement par le nombre d'extraits catalogués comme récits, qui sont en réalité issus de romans. En revanche, le théâtre semble totalement absent des textes de base.

La nouvelle apparaît avec quatre occurrences, ce qui s'explique par un projet spécifique (projet III) de 36 pages dédié à ce genre. Le conte, quant à lui, n'est représenté que par une seule occurrence. Notons également que la poésie figure avec six occurrences.

En résumé, nous constatons une forte prédominance du narratif, qui est favorisé par le didacticien algérien au détriment des autres genres. Cela peut être lié à l'atteinte des objectifs pédagogiques ou au fait que le narratif englobe les divers types de textes que les élèves de première année du secondaire sont censés étudier.

En outre, les auteurs du manuels ont eu recours non seulement aux extraits d'œuvres littéraires mais également à la presse écrite sous toutes ses formes, quotidien, hebdomadaires, magazine, revue. En effet, pour garantir une plus grande authenticité, les auteurs du manuel ont intégré des contributions de journalistes reconnus, parmi lesquels figurent : Yves Agnès, spécialiste de la communication et directeur d'un centre de formation pour journalistes, Jean Michel Croissandeau, qui a été rédacteur en chef du « Monde de l'éducation » pendant dix

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

ans, Dominique Mataillet, journaliste pour Jeune Afrique l'Intelligent, ainsi que M. Brough et E. Ponti, journalistes à Afrique Magazine, et Denis Demonpion, journaliste pour Le Point.

La presse française est représentée par un quotidien, Le Figaro, ainsi que trois hebdomadaires : « L'hebdo des juniors », « Le Point » et « Marianne ».

Tableau 16 : la presse français retenue du manuel de 1^{ère} AS

| Presse française | N° de textes | pages |
|-------------------------|---------------------|---------------------|
| - Le Figaro | 01 | 42 |
| - Le Point | 01 | 75 |
| - Marianne | 05 | 129-136-138-139-149 |
| - Clérage Hebdo | 01 | 146 |

Le Figaro est un journal français fondé en 1826 sous le règne de Charles XII, ce qui en fait le plus ancien quotidien français toujours en circulation. En général, sa ligne éditoriale est orientée à droite ou au centre-droit, selon le cadre politique français habituel. Dans ce manuel, il est représenté par un seul article daté du 27 avril 1990, portant sur « l'eau de Javel ». Il est intéressant de noter que le produit « Javel » (texte p. 42) a vu le jour en France.

L'Hebdo des Juniors est un magazine français qui aborde des questions d'actualité tout en se concentrant sur la vie des enfants et des adolescents, qu'ils soient français ou d'origine immigrée. Ce magazine semble promouvoir la diversité culturelle et a depuis changé de nom pour devenir « Le Monde des ados ».

La presse algérienne d'expression française est également représentée dans le manuel par plusieurs extraits d'articles provenant de journaux bien connus en Algérie, tels qu'El-Watan, El-Moudjahid, Liberté, et le Quotidien d'Oran.

Le tableau ci-dessous offre un aperçu des différents quotidiens nationaux inclus dans le manuel:

Tableau 17 : la presse algérienne retenue du manuel de 1^{ère} AS

| Presse algérienne | Nombre de texte | page |
|--------------------------|------------------------|-----------------------------|
| - El-Watan | 07 | 37-128-129-129. 142-144-150 |
| - Liberté | 01 | 76 |
| - L'Hebdo | 01 | 90 |
| - El-Moudjahid | 03 | 124-144-145 |
| - Info-Soir | 02 | 131-131 |
| - Le Quotidien d'Oran | 02 | 134-136 |

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

| | | |
|---------------------|----|-----|
| - Le Soir d'Algérie | 01 | 146 |
|---------------------|----|-----|

La chanson est également présente dans le manuel, avec *“Qui a tué Davy Moore ?”* (*Manuel*, p.112) de Bob Dylan, ce grand chanteur américain est l'une des figures majeures de la musique populaire occidentale

La chanson « qui a tué Davy Moore » pose le problème des sports dangereux qui mettent péril la vie de leur adeptes tel que la boxe .Chaque couplet présente les alibis d'une catégorie de l'environnement du boxeur : L'arbitre, les spectateurs, le parieur, le manager, le journaliste et l'autre boxeur exposent tour à tour les raisons pour lesquelles ils ne se considèrent pas responsables de la mort de Moore. Malheureusement, l'analyse du texte poétique ne prend pas en compte certaines connotations culturelles spécifiques à la société américaine : Davy Moore fait partie intégrante de la vie américaine ; il a fui Cuba, où la boxe est désormais présente, et la renommée du chanteur passe inaperçue.

Dans le manuel de 1^{er} AS nous assistons à différente conceptualisation de la culture, la culture savante inclue également les savoirs encyclopédiques notamment *“La vulgarisation scientifique”* Celle-ci occupe le plus grand nombre de pages, s'étendant sur un total de 61 pages, ce qui lui confère l'espace le plus conséquent, et comportant trois thèmes : La communication, L'environnement et La ville.

Le thème de la communication comprend plusieurs textes sans titre, traitant de divers sujets tels que les langues (p. 7), l'écriture (p. 10), l'évolution du français (p. 14), le langage visuel (p. 18) et les différents types de communication (p. 22).

Quant au thème de l'environnement, il se compose de trois extraits aux titres qui renforcent cette thématique : La planète Terre (p. 26), La terre et l'eau douce (p. 29), et L'alimentation (p. 35).

Les textes de vulgarisation scientifique occupent une part significative par rapport aux textes littéraires. Cette répartition suggère que la démarche interculturelle n'est pas une priorité pour les auteurs de ce manuel.

Il n'en demeure pas moins que, les auteurs de manuels encouragent les apprenants à diversifier leurs sources d'apprentissage. Il est vrai que les ouvrages scolaires contemporains intègrent de nouvelles thématiques et explorent divers domaines du savoir, offrant ainsi un choix varié et stimulant grâce à des documents authentiques. Ces ressources incluent des

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

extraits littéraires, des textes scientifiques et techniques, des articles de presse, des interviews, des faits divers, et bien d'autres encore.

1.1.2 Toponymie

Dans cette section, nous analyserons la toponymie des espaces de référence fournis par les auteurs. En considérant que le manuel reflète une certaine réalité, notre objectif est d'« éclairer la manière dont un pays perçoit l'espace étranger ». Quelle importance est accordée à l'espace francophone dans le manuel ? La France métropolitaine est-elle le principal centre d'attention, ou d'autres pays y sont-ils également évoqués ? Dans quelle mesure la diversité régionale est-elle abordée ? Quelle image de Paris les auteurs véhiculent-ils ? Quels lieux récurrents de la vie quotidienne sont représentés pour les personnages ?

L'analyse met en avant la toponymie africaine en premier lieu, introduite par un extrait de D. Mataillet (page 7). Les références au Niger, au Congo, au Nigéria et au Cameroun visent à susciter chez les apprenants un sentiment d'appartenance à l'Afrique, un continent symbolisant des coopérations commerciales et culturelles entre ses habitants.

Un second extrait, provenant de R. Lesseps, évoque Gênes (Genova), un port important en Italie, où se trouve une carte marine datant de la fin du Moyen Âge. Ce document est le plus ancien sur lequel figure le nom « El-Djazair » ; un portulan du XIII^e siècle est conservé à Gênes (manuel, page 16).

La toponymie française est abordée avec Montpellier (manuel, page 31), une ville située à 753 km au sud de Paris, connue des adolescents pour son équipe de football, le F.C. Montpellier.

Le Rhône, un fleuve qui traverse la Suisse et la France sur 812 km (dont 522 en France), prend sa source à 1750 m dans le massif de Saint-Gothard. Il s'écoule du nord au sud entre le Massif central et les Alpes. Le manuel décrit le Rhône avec une certaine poésie : « Il tombe des Alpes avec une impétuosité terrible. Il traverse un lac de dix-huit lieues et s'élance vers la mer en mordant ses rivages. Moralisé et humanisé à Lyon par la Saône, son aimable et pesante épouse qui lui apporte en dot le Doubs » (manuel, page 31).

Dans cet exemple, le toponyme Le Rhône est à la fois personnifié et valorisé. De plus, nous retrouvons le Rhône dans un extrait de Foncin (manuel, page 31) : « Le Rhône reçoit : à droite, l'Ain, la Saône chargée du Doubs, et quelques rivières rapides, l'Ardèche et le Gard ; à gauche, l'Isère, la Drôme et la Durance ». Ici, l'auteur présente la région Rhône-Alpes, qui regroupe plusieurs départements : Ain, Ardèche, Drôme, Isère, Loire, Rhône, et

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

Savoie. On peut noter que les rivières mentionnées portent les noms des départements de cette région, similaire à notre culture avec des fleuves comme l'Oued Soummam.

Nous observons également qu'une place significative est accordée au toponyme « Paris » dans le manuel (pages 16, 55, 85, 106). Paris, en tant que capitale de l'art et de la culture universelle, est une ville riche en bibliothèques, églises, opéras et théâtres, se présentant comme un véritable musée à ciel ouvert avec ses bâtiments haussmanniens et ses monuments emblématiques.

Dans un texte de René Lesseps sur l'origine du nom « Alger », il mentionne la Bibliothèque Nationale de Paris, créée en 1994 suite à la fusion de la Bibliothèque Nationale (B.N) et de la Bibliothèque de France (B.D.F). Cette institution conserve tous les livres et périodiques publiés en France soumis au dépôt légal, ainsi que des collections d'estampes, cartes, médailles et manuscrits. La Bibliothèque Nationale d'Algérie a été fondée en 2000 et remplit une mission similaire : « Une carte pisane de la Bibliothèque Nationale de Paris est datée entre 1275 et 1300 » (manuel, page 16).

Un peu plus loin, un texte de J. Amrouche présente une lettre adressée à sa mère le 16 avril 1965, dans laquelle il évoque Paris : « En marchant dans Paris, il m'arrive de rêver que tu es à mon bras » (manuel, page 85). Dans ses déambulations parisiennes, l'auteur exprime le désir que sa mère l'accompagne, créant ainsi une atmosphère de ville nocturne qui ne connaît ni sommeil ni repos.

Dans un extrait du journal Marianne, J. Dion aborde Paris en mentionnant que « Lorsque Paris a présenté son dossier pour les Jeux Olympiques de 2012, certains ont affirmé que l'engagement de la France dans la lutte contre le dopage était un handicap ».

Paris a une histoire profondément liée au sport, avec des activités sportives bien organisées. Les athlètes parisiens remportent un grand nombre de médailles lors des compétitions internationales, et de nombreux athlètes algériens s'entraînent en France, témoignant du dynamisme et de la passion populaire qui entourent le sport dans le pays.

Poursuivons notre exploration de la toponymie française, où les auteurs ont choisi de mettre en avant les villes d'Évreux et d'Eure, toutes deux situées en Haute-Normandie. « J'ai fait mes débuts au Club d'Évreux, dans la préfecture de l'Eure » (manuel, p. 90).

En page 55, dans un poème intitulé "Je voyage bien peu", J. Cocteau (1923) évoque également Paris : « Je n'étais pas heureux dans ces villes que j'aime Mon cœur y souffrait nu

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

À Paris c'est de même » (manuel, p. 55). Dans ces vers, l'auteur exprime une tristesse persistante même dans la ville réputée pour son inspiration, symbole de succès et de gloire.

Concernant la toponymie étrangère, il est noté qu'elle couvre un espace universel, mais de manière déséquilibrée. Les villes européennes dominent le contenu pédagogique, souvent au détriment d'autres régions non européennes. G. Zárate souligne également ce constat, affirmant qu'un simple décompte des villes mentionnées par continent révèle que l'Europe, et en particulier l'Italie, bénéficie d'une attention particulière par rapport aux autres continents. Les villes italiennes citées incluent Venise, Rome, Milan et Florence (manuel, p. 55).

D'autres villes européennes apparaissent également, telles que Genève (p. 31), Grenade, Murcie, Alicante, Almería, Saragosse et Valence (p. 45), ainsi que Londres, Bruxelles (p. 55), Berlin (p. 106) et Prusse (p. 105).

L'espace non européen est représenté par des mentions du Brésil (p. 6), de l'Inde (p. 6-47), du Canada (p. 14), de New York (p. 43), de Tunis (p. 47), de Rades (p. 85) et du Michigan (p. 90).

1.1.3 La culture anthropologique

La culture anthropologique, au sens quotidien du terme, se compose d'un « *ensemble disparate mais cohérent de connaissances qui ne possèdent pas de statut clairement défini, se situant à l'intersection de plusieurs domaines scientifiques* »¹. Nous nous concentrerons ici sur le quotidien, les modes de vie et les habitudes des cultures différentes représentées dans notre corpus. Quelles sont les pratiques culturelles considérées comme « moyennes » et représentatives d'un peuple ? Ces pratiques englobent « *ce que font les membres d'une culture et d'une langue spécifiques, leurs perceptions du monde, leur comportement dans diverses situations, leurs croyances et leur représentation de l'autre, ainsi que leur vision de l'interculturel* »².

Nous allons mettre de côté les deux derniers aspects évoqués par Porcher, qui seront traités dans le septième chapitre, pour nous focaliser sur « les données factuelles » relatives à la vie quotidienne des membres de la société cible.

Le manuel met en lumière certaines spécificités de la société française, et les contenus culturels d'ordre anthropologique sont dispersés tout au long du texte. Nous trouvons

¹ BEACCO J-C, *Les dimensions culturelles des enseignements de langues*, p.111

² PORCHER L., *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette, 2004, p.55

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

plusieurs descriptions du mode de vie des cultures différentes, comme l'illustrent les exemples ci-dessous:

Le texte de la page 68, signé A. Camus, tiré de son manuel *l'étranger*, illustre le rattachement des français aux animaux, le texte parle d'un personnage affecté après la mort de son chien, que tout le train de sa vie avait changé après cette perte, un personnage faisant preuve d'une grande affection vis-à-vis de son chien même après sa maladie, « *tous les soirs et tous les matins, depuis que le chien avait cette maladie de peau, Salamano le passait à la pommade* » ou encore lorsqu'il ressent une grande affliction après la disparition de son chien : « *j'espère que les chiens n'aboieront pas cette nuit. Je crois toujours que c'est le mien* » (manuel 1^{er} AS, P.68)

Ce même rattachement aux chiens dans la culture occidentale, nous le trouvons dans le fait divers « le prodigieux retour de deux chiens » page.139 : « *Une vague avait fait passer le chien par dessus bord. Sally Miles sa propriétaire appelle dès son retour la police pour signaler sa disparition* »

Il est clair que les animaux occupent une place importante dans la culture d'un pays. Ils peuvent être considérés comme des symboles culturels, fournissant des informations sur les valeurs et les coutumes d'une nation et aidant ainsi à éviter les malentendus dans les interactions interculturelles. Dans les sociétés occidentales, les chiens et les chats sont des animaux de compagnie qui bénéficient d'une attention particulière en ce qui concerne leur alimentation, leur hygiène et leur santé. L'intégration d'animaux dans un manuel scolaire peut donc « révéler des facettes d'une société » et encourager une plus grande ouverture d'esprit.

Plus loin à la page 73, l'interview avec Smain, est évocatrice à plusieurs égards des particularités de la société française, une société multiculturelle dans laquelle les Français ne se promènent pas avec un béret sur la tête et une baguette de pain sous le bras ! une société qui compte en son sein la communauté des Beurs, qui ont tous des origines dans les pays du Petit Maghreb : Algérie, Maroc, Tunisie.

Ces derniers auraient créés un ensemble de comportements, de modes de vie, des modes vestimentaires, des films culte, une littérature, cinéma, musique, humour beurs etc., qui constitueraient la **culture beur**, pouvant exprimer parfois le mal-être de certains de ces Français que les clichés décrivent comme « partagés entre deux cultures », ainsi que les difficultés rencontrées dans leurs relation avec leur famille, souvent encore très marquée par leur pays d'origine, et la société française.

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

Smain : non, mais il est vrai que j'ai été plutôt déclencheur du phénomène beur dans les médias. J'ai revendiqué mon appartenance à la seconde génération d'origine maghrébine (manuel 1^{er} AS, p.73)

Tout au long de l'interview, il est question aussi du parti politique d'extrême droite, Smain s'en prend à ce parti raciste en lui consacrant un sketch qui les tournerait en dérision tout en dénonçant leur discrimination :

J'ai vu le président d'un parti d'extrême droite, que je ne veux même pas nommer, avec un de ses sbires d'origines maghrébine à ses côtés. J'étais choqué et énervé, comme je ne l'ai jamais été. Comment ce mec pouvait il parler ainsi ! Donc j'ai répondu à ma manière en écrivant ce sketch (manuel 1^{er} AS, p.73)

Nous pensons que, les auteurs du manuels à travers l'insertion d'un tel article semble s'inscrire dans une perspective interculturelle. En effet, Cet article sert de véritable opportunité pour des échanges interculturels en classe de langue. Il s'agit d'un article de presse dont la dimension culturelle est clairement mise en avant, ce qui permet une approche pédagogique dans les activités de classe. Le vocabulaire thématique est riche et varié, incluant des expressions telles que « phénomène beur », « seconde génération d'origine maghrébine », « porte-drapeau », « étranger raciste envers les étrangers » et « président d'un parti d'extrême droite » (p.73).

Pour notre part, nous soutenons pleinement ce choix, car nous considérons que ce support est à la fois exigeant et stimulant pour un public scolaire de cet âge.

La religion de l'autre est présente dans la page 82, où évoque Dans son poème « Demain, dès l'aube », V. Hugo évoque une tradition occidentale qui consiste à déposer un bouquet de fleurs sur la tombe d'un défunt. Il écrit : « Et quand j'arriverai sur la tombe. Un bouquet de houx et de bruyère en fleur » (manuel p.82).

Ce poème a été rédigé dans des circonstances douloureuses, suite au décès de sa fille Léopoldine, et il exprime l'intensité de son chagrin, allant jusqu'à nier la réalité de sa perte. Dans une perspective interculturelle, cela suggère que le manuel cherche à représenter la famille étrangère comme une unité solidaire, où les liens entre ses membres se manifestent souvent par des gestes d'attachement.

Le jeu est présent à la page 103 avec le texte : La tauromachie : sport, spectacle ou barbarie ? Ce terme désigne un type de compétition connu sous le nom de corrida, qui

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

constitue un aspect fondamental de la culture ibérique et se retrouve également en France sous le nom de « course camarguaise ».

« *Il en va ainsi de la course camarguaise en France, qui consiste à arracher au taureau divers attribues tels la cocarde placée au milieu du front ou les pompons fixés à ses cornes* » (manuel p 103)

Ce jeu sportif, la course camarguaise, est pratiquée dans une région qui s'étend bien au-delà du pays camarguais, des portes d'Avignon jusqu'à Montpellier, réunissant autour du delta du Rhône une partie du Languedoc, et de la Provence, selon une tradition qui remonte au Moyen Âge

A la page 106, un autre texte intitulé « La médaille cachée de l'athlétisme américain », vient représenter la société américaine qui accorde une grande importance au sport en général, et à l'athlétisme en particulier.

Le journaliste J. Dion parle dans le journal Marianne de la question de « dopage » qui constitue une préoccupation majeure pour l'Etat français qui lutte contre ce fléau. Ce thème est significatif pour les adolescents, car il leur offre l'opportunité de visualiser une société étrangère dans un contexte commun où se créent des liens d'affinité et d'amitié entre les peuples et leurs cultures.

La gastronomie est traitée dans le poème « La grasse matinée » de Jacques Prévert p.140, l'auteur décrit la misère de la vie et dresse une critique assez humoristique et acerbe de la société française après la fin de la deuxième guerre mondiale.

La grasse matinée, retrace l'itinéraire d'un homme affamé dans la ville à côté de nourriture abondante dont il ne peut se saisir. Nous retrouvons certains aliments, parmi lesquels le croissant, considéré comme étant un symbole gastronomique, et un élément emblématique du petit déjeuner, il représente une partie du patrimoine culturel auquel les Français sont très rattachés : « *ces pâtés* » « *ces bouteilles* » « *café crème* » « *Croissant chaud* » « *œuf dur café crème* » « *café arrosé rhum* » « *deux tartines beurrées* » p.140

1.1.4 Les contenus sociolinguistiques et socioculturels

Dans cette section, nous allons examiner la dimension ethnographique de la communication. La compréhension des codes qui régissent l'utilisation de la langue fait partie des connaissances culturelles des apprenants, comme nous l'avons souligné. Le manuel de 1er AS met-il en avant les différences entre les codes communicatifs de la langue cible et ceux de la langue source ? Les éléments sociolinguistiques et socioculturels sont-ils enseignés de

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

manière inductive, dans un contexte, à travers les textes, ou font-ils l'objet de leçons spécifiques?

La compétence sociolinguistique concerne la connaissance et les compétences nécessaires pour utiliser la langue dans son aspect social. Les questions relatives à l'usage de la langue seront spécifiquement abordées ici, comme indiqué dans le Cadre de référence :

- Marqueurs des relations sociales
- Règles de politesse
- Expressions de la sagesse populaire
- Différences de registre
- Dialecte et accent

Tableau 18 : Termes appartenant à la compétence sociolinguistique manuel de 1ère AS

| Termes appartenant à la compétence sociolinguistique | page |
|---|------|
| Les habitants de c'pays, Com'nous, il a pas toujours été com'ça...j'vois qu'tu piges pas, t'es trop p'tit pour ça mais j't'explique, heu, c'qu'elle est, c'qu'on, com'eux, heu, p'tit à p'tit, tiens ! heu..., com', on l'parle, de not'pays, maint'nant, tu m'diras c'que | 14 |
| Je Gueulais comme un âne | 23 |
| Bête comme ses pieds, gai comme un pinson, pourquoi comme ça et pas comme ça | 24 |
| La Tour Eiffel, précieux donc, notre squelette ! ils ne sont pas plus grands... qu'un grain de soja ! | 37 |
| Diable, c'est toujours l'eau de Javel ! eh bien !elle a toujours la cote, eh bien, pas du tout ! | 42 |
| On avait des prises de bec | 68 |
| C'est... heu..., comment j'vais dire ça, j'suis, p'tit, eh ben, j'savais pas que..., vous savez...quand on 'est p'tit, on... comment dire ça ?? moi...moi, elle avait le culot pour ça, c'que, eh ben non ! mes potes, j'ai...j'ai, c'était pas facile, ah ! les débuts..., lui... il est vraiment fortiche !, p'ti' à p'tit, ah oui !, se tenir au courant | 69 |
| Si l'on rit à plein poumon, un parti d'extrême droite, ce mec, et comment !, vous pensez bien que je fonce ! | 73 |
| Le bouche à oreille | 76 |
| Ma chère maman, Ton Jeannot n'est pas sorti de tes jupes, ton Jeannot | 85 |
| Me donner corps et âme, demain arrive à grand pas !!! Allez, salut ! | 87 |

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

| | |
|--|-----|
| Ça tombe bien, je t'embrasse très très fort. Ta maman | 89 |
| NBA | 90 |
| Je sais ce que t'as, ces trucs, cette attitude que t'as, un mec | 99 |
| La Tauromachie, la corrida, la course camarguaise | 103 |
| Un petit clic vaut mieux qu'un grand clac (slogan publicitaire), coup de lapin | 104 |
| Goliath de stade, leurs risques et périls, l'affaire Balco, Jeux Olympiques, | 106 |
| DJ, à qui mieux mieux, à portée de main, continent noir, CD, il est d'une hypocrisie sans nom ! | 107 |
| Papa, tu sais combien je t'aime, Ah, je vous sache gré ! | 109 |
| Davy Moore (boxeur Américain) | 112 |
| Chères Zineb, Grosses bises, | 114 |
| Monsieur le directeur de l'Ecole Normale Supérieure, Je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations distinguées | 114 |
| Pris leur jambes à leur cou | 134 |
| De plein fouet | 136 |
| Clébard | 139 |
| La grasse matinée, bistrot, café crème, croissant chauds, œuf dur, café-crème, café arrosé rhum | 140 |
| Dieu te bénisse, mon petit ? papa | 153 |
| Bah ! Oh ! de long en large | 154 |
| Bouche bée | 163 |
| Dépêchez vous ! dépêchez vous ! | 164 |
| Le cœur battant la chamade | 167 |
| Toucher du fer | 178 |
| Bouche bée | 179 |
| Sir, Votre majesté | 180 |
| A nous deux ! Bouhouhou !... dire que tu n'as jamais rien compris ! Hélas ! Quelle pitié ! | 183 |

Dans le manuel de 1er AS, les contenus sociolinguistiques sont uniquement enseignés de manière inductive et semblent être intégrés de façon aléatoire et progressive dans les séquences d'apprentissage. Cependant, de nombreux exemples sont fournis, couvrant la plupart des situations de communication auxquelles les apprenants peuvent être exposés dans la langue cible.

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

À la page 14, le questionnaire accompagnant le texte traite uniquement de la question de la situation d'énonciation et ne porte pas l'attention sur le fait qu'à l'oral, certaines lettres ne sont pas prononcées, qu'il a des conséquences sur la construction syntaxique, et n'apporte pas de renseignement sur la différence entre la langue orale et la langue écrite.

Le texte de la page 24 signé Jaques Prévert comporte plusieurs marques de la langue familière, des expressions figées, des jeux de mots, ce qui est très intéressant pour montrer l'imaginaire collectif auquel revoit la langue et son aspects sociale, en plus du fait qu'il introduisent une sensation d'authenticité permettant aux apprenant de découvrir l'usage quotidiens de la langue.

Le texte p.69 c'est un texte transcrit de l'oral, des phrases inachevés, des expressions qui maintiennent le contact, les constructions des phrases, les marques de la langue orale. À travers ce choix de texte, les auteurs du manuel souhaitent enseigner aux élèves à identifier les caractéristiques de la langue orale, telles que les phrases inachevées, les hésitations et la spontanéité de l'expression. Cela est abordé dans les deux textes, tout en leur permettant de découvrir les règles qui régissent la langue écrite dans le second texte à la page 69, qui est en réalité une transcription, car le journaliste a réécrit et restructuré l'entretien enregistré.

Les codes sociolinguistiques à l'écrit sont également abordés dans l'ouvrage. Dans la lettre de la page 87, un garçon s'adresse à son ami en utilisant des formules d'ouverture comme « très chère + prénom » et des formules de clôture telles que « allez, salut ! ». Le registre employé est familier, car les correspondants se tutoient. Cependant, l'auteur a veillé à ne pas se limiter à un seul registre de langue et à présenter des situations à la fois formelles et informelles.

Dans les deux lettre de la page 114, c'est la même personne qui écrit deux lettres, l'une formelle, l'adressant au directeur de l'Ecole Normale Supérieure ayant pour objet sa candidature au poste de professeur de littérature et la seconde lettre porte sur le même contenu, mais adressé à une amie. Les auteurs cherchent à travers ces deux exemples à démontrer les différents registres de langues employés et les formules de politesse utilisées dans une lettre formelle et une lettre informelle

Différentes expressions idiomatiques jonchent le manuels lui conférant un cachet d'authenticité : « Je Gueulais comme un âne p.23 », « Bête comme ses pieds p.24 », « gai

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

comme un pinson p24 », « Pris leur jambes à leur cou p.134 », « le cœur battant la chamade p.167 »

L'insertion de poèmes de l'œuvre de Prévert, qui a un talent exceptionnel pour jouer avec les mots et leur donner vie, permet de décrire des moments simples tout en étant profondément émouvants. L'utilisation de ces culturèmes en classe de FLE peut être enrichissante pour découvrir ces références culturelles. Ses textes contiennent des allusions à des figures historiques et littéraires marquantes de l'histoire française, telles qu'Hugo et Napoléon.

Ces expressions imagées, qui peuvent être interprétées au premier ou au second degré, évoquent des états d'âme et des sentiments, et appartiennent à la langue française tout en partageant un même univers culturel avec l'auteur. Cela permet aux apprenants de comprendre qu'une langue possède de nombreuses tournures pour exprimer une réalité donnée. Le poème, défini comme un « art du langage », représente un usage réinventé de la langue qui autorise une utilisation spécifique. Les poètes, tout en utilisant les mêmes mots que nous, les manipulent de manière originale, leur conférant de nouveaux sens et les associant de façon inattendue pour capter l'universalité de l'expérience humaine tout en la rendant unique. Selon Prévert, « la poésie se conçoit comme une pratique langagière qui saisit et dévoile l'être immédiat du monde dans son épaisseur sensible et singulière ».

Prévert, poète français renommé pour son langage et ses jeux de mots, est mentionné dans le guide du professeur, qui souligne que « le poème proposé à l'étude justifie son inclusion car il englobe plusieurs notions abordées dans cette première séquence : marques de la langue orale, champs sémantique, énonciation, ponctuation... ». Dans ses écrits, il interroge l'arbitraire du langage avec des phrases comme « Faut être bête comme l'homme... que bête comme ses pieds » et « gai comme un pinson, le pinson n'est pas gai », entre autres.

Prévert se prête à ce jeu en utilisant l'arbitraire du signe pour servir des intérêts en dehors du texte, en reflétant dans « Paroles » la condition populaire et modeste. Sa force réside dans sa capacité à s'adresser à tous les Français, à vouloir écrire pour chacun d'eux. Dire le peuple et parler pour le peuple devient une nécessité de son époque.

A la page 178, l'auteur italien du K, D.Buzzati, utilise l'expression « toucher du fer », cette expression est l'équivalent en France et dans la culture algérienne de « toucher du bois », expression utilisée pour conjurer le mauvais sort

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

Ainsi que des les expressions pour relancer l'interaction sont présentées de manière désordonnée: « tiens ! heu..., com', eh bien ! , pas du tout ! C'est... heu..., on... comment dire ça ?? Bah !, etc

Nous soutenons l'approche adoptée pour traiter cette dimension sociolinguistique de la langue, mais nous aurions souhaité qu'elle soit abordée de manière plus explicite dans les questionnaires destinés à faciliter la compréhension. En effet, apprendre une langue étrangère implique également l'appropriation d'une nouvelle culture, de modes de vie, d'attitudes et de façons de penser qui diffèrent de celles auxquelles on est habitué. Cela enrichit le capital de connaissances et améliore la compréhension des comportements individuels.

Un travail en classe sur le poème pourrait être mené par l'enseignant pour expliquer le sens des mots et des expressions imagées qui y figurent, représentant des états d'âme ou des sentiments. Il serait pertinent d'explorer les culturèmes en classe de FLE et d'étudier comment les utiliser. Robert Galisson souligne que ces termes, en plus d'être représentatifs de la société qui les utilise, peuvent servir de « monnaie d'échange interculturelle », car ils éclairent les différences entre deux cultures. Il serait utile d'expliquer des mots qui peuvent être inconnus des apprenants, comme « pinson » ou « pintade », et de faire remarquer que dans certaines cultures, les comparaisons se font souvent avec des animaux ou des parties du corps, comme dans l'expression « bête comme ses pieds ». Il serait intéressant de demander aux apprenants si ces comparaisons existent également dans leur langue maternelle et, par conséquent, dans leur culture.

1.2. Manuel de 2^{ème} AS

1.2.1 Culture cultivé/culture populaire

Sous l'effet de la mondialisation, la planète se rétrécit, le monde devient un village planétaire. Face à ces changements qui émergent, le système éducatif algérien a entamé une batterie de réforme notamment à l'égard de l'enseignement des langues étrangères dans tous ces paliers afin de vivre dans cette atmosphère de mondialisation

Dans ce contexte, le manuel de 2^{ème} AS, tout comme les autres manuels du pallier secondaire, fait partie intégrante de la refonte du système éducatif, qui sert à réaliser le programme officiel et s'inscrit dans une vision de changement, sensée refléter fidèlement, tant sur le fond que sur la forme, les changements apportés à l'enseignement du FLE. dans le cycle secondaire algérien.

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

Il va sans dire, qu'à partir du moment que ce manuel s'insère dans le cadre de la réforme, les supports choisis et les auteurs retenus devront refléter, forcément, cette atmosphère. Il est certain aussi de rappeler que les thèmes traités ne sont pas choisis d'une façon anodine. Ils dépendent, incontestablement, d'un contexte social, d'une politique éducative et d'une idéologie, souvent inconsciente lors de l'utilisation du manuel.

Voici la liste des auteurs retenus :

Tableau 19 : les auteurs de textes sélectionnés du manuel de 2ème AS

| Objet d'étude | Auteurs retenus | Page |
|---|--|-------------|
| Le discours objectivé | Manuel de biologie/Hatier/5 ^{ème} | 15 |
| | Manuel de biologie/Bordas/5 ^{ème} | 17 |
| | C. Patin et J.C Boisson/1971 | 19 |
| | Albert Jacquard | 20 |
| | Manuel de biologie/Bordas/5 ^{ème} | 24 |
| | Albert Jacquard | 26 |
| | Manuel de biologie/Bordas/4 ^{ème} | 29 |
| | Le courrier de l'UNESCO | 34 |
| le plaidoyer et le réquisitoire | Le courrier de l'UNESCO | 52 |
| | Albert Jacquard | 53 |
| | Aide en Action | 56 |
| | A.Benfodda / association Santé | 58 |
| | Emir Abdelkader | 60 |
| | Mike Robinson / Le Courrier de l'Unesco | 63 |
| | Albert Jacquard | 64 |
| | F. Edelmann / Le Monde | 66 |
| | Le Courrier de l'Unesco | 67 |
| Ch. Laurent / Le courrier de l'Unesco | 70 | |
| Relater pour informer et agir sur le destinataire | M. Réda Brixi / Carnet de voyage | 90 |
| | Eugène Fromentin / Carnet de voyage | 92-95 |
| | Tahar Djaout | 99 |
| | C.Framuz | 101 |
| | Boualem Bessaih | 102 |
| | Mouloud Feraoun | 103-106 |
| | Guide de Vancance | 108 |
| | Ali Beloud | 110 |
| La nouvelle d'anticipation | Kit Read | 119 |
| | Jacques Prévert | 122 |
| | Michel Jeury | 125 |
| | Pierre Van de Ginte | 127-131 |
| | Joel de Rosnay | 135 |

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

| | | |
|----------------------|---------------------|---------|
| | Martine Betty Cusso | 137-140 |
| Le discours théâtral | Jacques Prévert | 153 |
| | Jean Tardieu | 154-155 |
| | Le Cid | 160-161 |
| | Raymond Queneau | 165 |
| | Eugène Ionesco | 170 |
| | Claude Scasso | 174-177 |

Nous retenons de ce tableau, qu'à l'exception des classes lettres qui ont comme objet d'étude le discours théâtral, le discours littéraire semble être banni de l'ensemble du manuel occasionnant par là l'évincement des grands romanciers français connus des apprenants algériens.

La presse écrite, sous toutes ses formes et représentée par ses journalistes, est largement absente de ce manuel. De plus, la présence d'auteurs algériens d'expression française y est très limitée.

En outre, un examen de plus près des types de textes retenus à l'E/A, nous laisse remarquer que, le discours littéraire, en raison de sa place dans la hiérarchie des discours retenus pour l'apprentissage, ne semble pas être une priorité pour les auteurs du manuel. L'intérêt pour les grandes œuvres littéraires et artistiques a diminué au profit d'une culture davantage orientée vers les sciences et la technique.

Tableau 20 : La typologie textuelle retenue du manuel de 2^{ème} AS

| La typologie textuelle | Nombre de textes |
|-------------------------|------------------|
| 1. Textes explicatifs | 08 |
| 2. Textes argumentatifs | 05 |
| 3. Le reportage | 05 |
| 4. Textes de théâtre | 04 |

A travers ce choix d'auteurs et des typologies textuelles retenus, il en résulte que la conceptualisation de la culture savante dans le manuel de 2^{ème} AS est une culture encyclopédiques qui porte notamment sur « La vulgarisation scientifique » celle-ci occupe le plus grand nombre de pages, donc occupant l'espace le plus important, avec trois pages s'étalant sur 127 pages. Les textes de compréhension retenus comportent les thèmes suivants :

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

Tableau 21 : les thèmes des supports abordés dans le manuel de 2^{ème} AS

| Projets | Texte de compréhension | Thème du support |
|-------------------------|---|--|
| 1 ^{er} Projet | La société des abeilles Les relations dans un écosystème La cellule animale La science La lutte biologique Manipulation du vivant Trois clés de la génétique | La biologie/les insectes La biologie/l'écologie La biologie Le savoir La biologie la biologie/le savoir La biologie/la génétique |
| 2 ^{ème} Projet | Plaidoyer pour l'action Parrainer un enfant dans le monde Protéger le patrimoine Dérive de la science La solution des petits réacteurs La peste et le choléra | La connaissance Le mouvement associatif Le mouvement associatif Le savoir le nucléaire le mouvement associatif |
| 3 ^{ème} Projet | De Niamey à Gao De Djelfa à Laghouat Azeffoun, la mer et le reste Le départ pour l'exil Winston, le prodige ! Une journée ordinaire dans la vie d'Ida et Leo en 2020 | le récit de voyage le récit de voyage le récit de voyage le récit de voyage Le monde animal/le chien Le monde futur |
| 4 ^{ème} Projet | Monsieur moi Le Cid Pinocchio le robot | Le théâtre Le théâtre le monde futur |

Ce tableau présente l'ensemble des thèmes choisis comme supports d'apprentissage. nous remarquons, que tous les sujets n'occupent pas un espace équitable dans le manuel, créant un déséquilibre en faveur des thèmes à caractère scientifique et technique, où l'objectivité prime et les connotations culturelles sont absentes en classe.

Les auteurs semblent ainsi accorder davantage d'importance à la langue qu'à sa dimension culturelle, comme en témoigne le discours objectif qui domine l'enseignement/apprentissage du premier projet. Les thèmes scientifiques et techniques sont mis en avant, tandis que le littéraire est relégué au second plan. Le domaine de la biologie et de la connaissance occupe une place significative dans le manuel, s'inscrivant dans une démarche de transmission de « connaissances générales » non spécifiquement destinées à un public particulier. La dimension culturelle est minimale, au profit d'une culture générale plus large pour l'apprenant.

Les sujets abordés relèvent principalement des sciences expérimentales :

- ❖ La société des abeilles (Manuel, p.15),

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

- ❖ 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).

La majorité du lexique employés dans le premier projet cautionne ce type de culture scientifique et technique (Ecologiste, Ecosystème, Epicentre, Hypocentre, Nouvelles technologies, lithosphère, lutte biologique, lutte chimique, Manipulation du vivant, Mariage de la biologie, mécanismes chimiques Molécule, Phénomène climatique, plantes cultivées, réseau trophique, révolution biotechnologique). S'ajouterait à cela des acronymes d'un registre spécialisé qui installent d'emblée, l'apprenant dans un univers de science et technologie (ADN (acide désoxyribonucléique), MST (maladies sexuellement transmissibles), OGM (organismes génétiquement modifiés), SIDA (syndrome d'immunodéficience Acquis)

Nous observons le peu d'importance accordée à la dimension culturelle dans ce projet ; tout simplement parce qu'il s'agit d'un discours objectivé dont l'intention communicative est d'exposer pour présenter les réalisations scientifiques et techniques de notre époque et restituer l'information d'une façon objective.

Les textes du premier projet, au nombre de huit, sont de courtes narrations dénuées d'émotion, se rapprochant davantage de la vulgarisation scientifique. Ils ressemblent à des articles d'encyclopédies destinées aux jeunes (dont trois sont effectivement tirés de ce genre de sources), avec une orientation principalement informative et objective. Ces textes sont rédigés par des scientifiques français, tels que C. Patin, J.C. Boisson et Albert Jacquard, ou par des auteurs de manuels de biologie. Cela correspond parfaitement à l'objectif du premier projet, qui se concentre sur l'étude de discours à caractère objectif.

Même constat pour le lexique du deuxième projet, qui regorge de terme techniques issus du déferlement des découvertes scientifiques qui ont entraîné un torrent de réalisation tel que : bombe atomique, énergie nucléaire, manipulation génétique, molécule, Nouvelles technologies, plantes transgéniques, révolution biotechnologique

Le choix du thème du mouvement associatif s'avère particulièrement pertinent. Il permet à l'apprenant de découvrir le fonctionnement de ce type d'organisation, de développer ses propres idées à ce sujet et de s'impliquer dans le projet. Ce thème offre également une excellente occasion de s'ouvrir à l'altérité et constitue un tremplin pour aborder les questions culturelles et interculturelles en classe.

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

Le thème de l'énergie, notamment celui du nucléaire, est également un choix judicieux. Sujet d'actualité souvent controversé, il offre à l'apprenant une opportunité d'explorer les avantages du nucléaire dans le contexte du réchauffement climatique, causé par les émissions de carbone et l'utilisation de combustibles fossiles. Ce thème sensibilise également l'élève à la citoyenneté responsable, en le confrontant aux enjeux mondiaux, et favorise l'ouverture à d'autres perspectives.

Carnet de voyage est un choix avisé, il favorise l'échange, la découverte et le partage d'expérience personnelle. Il permet de s'ouvrir au monde et aux autres. En tant qu'outil pédagogique, le carnet de voyage incite à la démarche réflexive ; il peut prendre divers formes. En effet, le voyage peut être proche ou lointain, vécu ou imaginaire, construisant ainsi des représentations dans les échanges culturels et interculturels

Quant au 04 eme projet, la totalité de ces références montre une information culturelle fondamentalement basée sur l'Autre. Cette prédominance de la culture étrangère parmi toutes les références vient appuyer notre observation précédente de l'importance d'utiliser les documents authentiques, notamment les textes littéraires, pour approcher l'autre et élargir les horizons des apprenants en se frottant à d'autres cultures

Cela dit, le texte littéraire reste à notre sens, la source authentique par excellence de par sa richesse culturelle, sa dimension esthétique et sa force émotive. Il rend possible les rencontres culturelles. Ainsi, si nous souhaitons adopter une approche interculturelle, il est essentiel de réhabiliter la typologie littéraire en lui accordant une place de choix dans la répartition des objets d'étude sélectionnés pour l'enseignement et l'apprentissage.

Il est donc souhaitable que les prochains manuels reconsidèrent davantage la typologie littéraire à travers le choix de textes d'auteurs qui peuvent être des passeurs culturels pour la classe de FLE. L'auteur reprend des citations d'écrivains qui, par leurs réflexions sur la langue française et le dialogue entre les cultures, permet cette approche interculturelle. Nous pensons que par le biais des textes littéraire francophones, l'intérêt pour la lecture et l'écriture sera ravivé

1.2.2 Toponymie

À l'instar d'autres éléments culturels, on constate que les toponymes sont présentés de manière désordonnée à l'apprenant, s'alternant de façon aléatoire tout au long du manuel. De plus, la toponymie ne semble pas suivre de critères spécifiques ni respecter une progression définie quant à sa récurrence dans le manuel.

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

Les auteurs du manuel font état de la diversité géographique française : C'est le fleuve de la Seine qui a le privilège d'introduire la toponymie française par le biais d'un extrait, de J.Michelet,

*« La Seine, doucement épanchée des coteaux de la Bourgogne, est en tous sens le premier de nos fleuves, le plus civilisable, le plus perfectible. Elle n'a ni la capricieuse et perfide mollesse de la Loire, ni la brusquerie de la Garonne, ni la terrible impétuosité du Rhône »*p.7

Dans cet exemple, on assiste à une valorisation du toponyme *La Seine*, d'après Michelet, elle porte la pensée de la France:

*« La Seine (...) est en tous sens le premier de nos fleuves, le plus civilisable, le plus perfectible », « Il faut la voir entre le Pont de l'Arche et Rouen, la belle rivière »*p.7

Un autre extrait sur la Seine tiré d'un Cours de Géographie 5^{ème} Armand COLIN (page 7).

« La Seine reçoit à droite, l'Aube, la Marne et l'Oise grossie de l'Aisne qui sont aussi des rivières tranquilles. À gauche, la Seine reçoit l'Yonne, rivière rapide descendue du Morvan et l'Eure ». (Manuel page 7). Ici l'auteur nous présente toutes les rivières dont la Seine prend sa source. Nous pouvons remarquer que toutes les rivières cités dans cet exemple prennent le nom des départements de cette région : l'Aube, la Marne, l'Oise, l'Aisne, l'Yonne. C'est le cas dans notre culture (oued el Harrach)

La focalisation toponymique principale reste « Paris », un espace livresque important lui est consacré (pages 88, 127, 137,160). Paris, ville des lumières, est le symbole de la culture Française, de par ses nombreux monuments, églises, bibliothèque, Musées. Elle demeure le centre de la culture et de l'art. Paris occupe également une place prépondérante dans le monde dans le milieu de la mode, du luxe et de la haute gastronomie

Dans carnet de voyage de Niamey à Gao, Reda Brixî évoque le Musée de l'homme à Paris : qui est un musée national français installé depuis 1937 dans le palais de Chaillot à Paris, dont la vocation est de présenter le genre humain dans sa diversité anthropologique, historique et culturelle. Il s'agit d'un département du Muséum national d'histoire naturelle, sous la tutelle conjointe du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et du ministère de l'Écologie, du Développement durable et de l'Énergie.

« L'écomusée de Niamey ressemble drôlement à celui du musée de l'homme à Paris ».p88

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

La ville de Paris est citée également dans le deuxième projet ayant comme intention communicative la représentation d'un monde futur avec deux textes :

Le texte « *une journée ordinaire dans la vie d'Ida et Léo en 2020* » présente un couple qui « *apprécie le plus de s'être établie dans cette petite ville à une heure de Paris* »p.127

Le texte présente le quotidien d'une famille de l'an 2020, dont le quotidien regorge d'inventions high-tech, côtoyant des robots sensés leur faciliter la vie.

Idem pour le texte « *2006-2106 ces inventions vont changer nos vies* » qui propose une immersion dans un monde futuriste se tenant encore une fois à Paris. Un monde où une semblable technologie a atteint un point de non retour :

« *Il est 5 heures, **Paris** s'éveille en ce matin du 15 Septembre 2070* »p.137

« *A cette heure, les rues de **Paris** sont encore paisibles, à peine troublées par le souffle des climatiseurs géants* »p.137

Aussi, le passage qui suit démontre que la ville de Paris est découpée en divisions administrative, communément désignés sous le nom d'« arrondissements ». En effet, ceux-ci sont des divisions administratives intracommunales, ils partagent Paris en vingt arrondissements municipaux :

« *Guy Leclerc se félicite de son récent emménagement dans cet immeuble moderne du Xème arrondissement* » p.137

Paris est aussi la ville des théâtres, à la page 160, il est fait référence au théâtre du Marais où a été créée la fameuse tragi-comédie « Le Cid » de Pierre Corneille. Il est indéniable susciter l'intérêt des apprenants que la ville de Paris regorge de salle de spectacle répartis dans les différents arrondissements de la capitale. Les Théâtres Parisiens, tel que le théâtre du gymnase ou le théâtre de Montparnasse, proposent une programmation exceptionnelle autant par leur qualité que par leur diversité.

Cette fois ci, le choix s'oriente à nouveau vers la toponymie française, sur la ville de Marseille, dans le texte de Mouloud Féraoun de la page.105, pour évoquer l'émigration. Marseille est en réalité une ville carrefour, une cité de transit dont la population actuelle s'est construite sur des vagues migratoires notamment celles des Maghrébins. Elle est une cité de migrations diverses, ainsi qu'un lieu d'accueil et de passage pour de nombreux migrants et réfugiés :

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

« Nous embarquâmes le soir, à six heures, il y aura bientôt cinq ans de cela. N'est ce pas Said ? « une excellente traversée », diront les carte postales expédiées de Marseille »

En page 139, le texte « 2006-2106 » ces inventions vont changer le monde » qui a pour thématique le monde futuriste fait également référence à plusieurs villes françaises : Lyon, Orly, Fleury en Bière

« Beaucoup plus lent, mais tout aussi spectaculaire, le dirigeable électrique alimenté par une pile à combustible transportera de lourdes charges à partir des anciennes installations d'Orly sur terre, le TGV dépassera le 500km/h entre Lyon et Rome dès 2029 » p139

« Un bouchon s'est formé un beau matin en 2021 au péage de Fleury-en –Bière »p.140

Le quatrième projet du manuel, destiné aux classes lettres, regorge de toponymie française, nous retrouvons à la page 153 une référence au Château de la Loire :

« Enfin ! Je ne suis plus mon maitre, donc je suis mon maitre et je ne visiterai pas les châteaux de la Loire »p153, encore une fois, l'occasion est donné à l'enseignant d'ouvrir une brèche pour évoquer la richesse du patrimoine français dans une approche purement interculturelle

D'autres villes françaises sont cités, nous recensons : les Hautes-Alpes (p.131) le Havre, Marseille (p.165), Cannes, Nice, Bayonne, Chamonix (p.169), Strasbourg, Orléans, Lyon, Toulouse, Avignon, Lille (p.170)

Au-delà de la toponymie française, la toponymie étrangère semble couvrir l'ensemble du globe, avec une représentation de tous les continents, mais de manière inégale. Les villes européennes dominent visiblement le contenu pédagogique, accordant davantage de valeur à ces espaces au détriment des régions non européennes. Par exemple, les villes italiennes mentionnées sont : Cité des doges (p.66-108), Italie (p.67) Venise (p.66-108), Rome (p.139), Italie (p.67), Eglise Franciscaine de Frari (p.108), Ile de la lagune : Torcello (p.108), Burano (p.108), Ca Rezzonica (p.108).

D'autres villes européennes sont évoquées aussi, tels que La Haye (p.52), Allemagne, Suède, Suisse, Espagne (p.67), Tchernobyl (p.69)

Les régions en dehors de l'Europe sont représentées par : l'Inde (p.67-140), Kyoto (p.68), l'Asie du Sud Est (p.67), Chine (p.67), Egypte (p.99). Il est fait également référence à : Djedda, Médine, Mekka, Djebbel Errahma ou Arafat, Minna, Djebel Nour (p.111), l'inscription de ces villes dans une activité dont le but est de tracer l'itinéraire relatif au

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

programme OMRA, nous semble-t-il une façon de valoriser l'appartenance de l'apprenant algérien à ces valeurs Arabo-musulmane. Cela dit, faire référence au vécu quotidien des apprenants algériens, dans une perspective interculturelle, permettrait une réelle formation citoyenne.

1.2.3 La culture anthropologique

L'exclusion du texte littéraire dans le manuel de 2^{ème} AS a conduit à un manque de thèmes liés à la vie en société, tels que le quotidien, les modes de vie, les fêtes, la gastronomie, les célébrations nationales et religieuses, les rites de passage comme les décès et les naissances, ainsi que les formules de politesse, de félicitations, les tabous, et les mœurs. Ces aspects culturels, qui offrent une opportunité précieuse pour une approche interculturelle, sont négligés.

En conséquence, les sujets abordés dans ce manuel présentent un déséquilibre pédagogique, avec une quasi-absence de thèmes sociaux. La communication sociale, pourtant essentielle pour une approche culturelle et interculturelle, passe ainsi inaperçue.

Cependant, nous allons exposer entre autres, les quelques passages dans lesquelles nous avons pu déceler la culture anthropologique relative à la société étrangère à partir des supports présidant l'E/A :

A la page 56, le texte « *parrainer un enfant du bout de monde* » révèle une facette des pratiques culturelles de l'altérité. En effet, le texte aborde le thème du parrainage humanitaire qui consiste à subvenir aux besoins d'un enfant démuné dans le monde ou en difficultés sociales, en lui permettant ainsi de rester dans son milieu familial. Il se fait par le biais d'associations ou d'organisations

Dans le texte, Ce parrainage se caractérise par un soutien de nature matérielle, d'une française à une enfant démunie issue du tiers monde :

« Aujourd'hui, Parvati prend chaque matin le chemin de l'école, dans son village indien. Parvati sait qu'elle doit cette chance d'aller à l'école à la générosité de sa marraine de France »p.56

Le parrainage se fait à travers l'association Aide et Action qui est une ONG de solidarité internationale d'origine française créée en 1981 par Pierre-Bernard Le Bas. Elle

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

œuvre particulièrement dans le domaine de l'éducation, qu'elle considère comme un levier du développement. L'association s'assure du bon emploi des fonds versés au service de l'enfant.

Ce support, riche en contenu culturel, offre à l'apprenant et à l'enseignant une opportunité idéale pour adopter une approche interculturelle, en explorant des perspectives sur d'autres horizons culturels.

Autre aspect de la culture anthropologique qui prend forme dans le manuel, est une référence à une fête traditionnelle italienne, en l'occurrence, le carnaval de Venise. Le texte de la page 108 évoque la fête et le mystère du carnaval avec ses bals masqués et costumés ainsi que les grands classiques d'un séjour à Venise, à travers la visite guidée du palais des Doges, les promenades en gondoles, les toiles de Tintoret et celle du Titien. Le texte laisse entrevoir une culture italienne qui plongerait l'apprenant dans un univers de pratique culturelle étrangère. Ce texte est par conséquent à notre sens un alibi pour aborder la dimension interculturelle

Plus loin encore, le texte « une journée ordinaire dans la vie d'Ida et Leo en 2020 » expose l'apprenant à quelques particularités sociétales françaises à travers le thème de la « nourriture et les repas » :

« Olga et Luc (6 à 10 ans) débarquent : c'est l'heure des câlins du matin » p.128

8h12 à table !

« Le petit déjeuner, c'est sacré » répète souvent Ida, elle a fait du repas du matin une cérémonie familiale incontournable » p.128

« Lemidi, chacun mange là ou il peut, sur le pouce et trop vite et le soir on dîne souvent en société. D'où l'idée d'élever le petit déjeuner au rang de « repas de santé » et d'en profiter pour transmettre aux enfants de saines habitudes alimentaires.p.128

« Pour préparer le petit déjeuner, Ida sort du pétrin un superbe pain tout chaud (...) ida attrape lait, fromage blanc, confiture, céréale et framboise » p.129

Nous pouvons remarquer dans cet exemple, que l'alimentation constitue un point d'entrée pour explorer les habitudes de la culture cible. Le manuel donne l'exemple du petit déjeuner chez les français, illustrant leurs habitudes de consommation : on apprend par exemple que les Français n'y mangent pas des choses salées. Leur petit déjeuner est constitué de pain, de confiture, de lait. Ils y mangent aussi des céréales et des fruits

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

Le texte évoque également l'engouement particulier des français pour le fromage et montre le soin avec lequel ils le choisissent, comme le montre l'exemple ci-dessous :

Mais un camembert choisi par ordinateur, c'est impensable pour Ida. p.129

Nous remarquons à travers cet exemple que les français attachent une grande importance à la qualité des produits et notamment aux fromages qui ont une grande place dans leur imaginaire collectif. Et quand il s'agit de célébrer un événement important, c'est avec le champagne qu'ils le font :

« Si son major d'homme a choisi de la déranger, ce doit être important. Ida ouvre son organisateur : « contrat Leeds signé, prépare le champagne, Marc » p.130

Le texte fait également allusion à la fête de Noël et au fait qu'on s'offre des cadeaux à cette occasion ainsi qu'au jeu du Rodéo :

« Il faut qu'il se précipite sur le stimulateur que Léo s'est offert à Noël » p.131

« Eric avait passé la soirée « Rodéo » arquebouté sur un canasson pas commode »

Aussi, nous avons remarqué que le quatrième projet, destiné aux classes de lettre, prend en charge le discours théâtral. En effet, le théâtre est défini comme une forme particulière de la littérature, sa pratique constitue un formidable outil pour intégrer non seulement l'apprentissage du français dans une activité originale, ludique et motivante, mais jouerait également un rôle positif dans le développement des compétences sociales de l'élève, notamment, ce qui a trait à l'empathie, à la régulation des émotions et à l'épanouissement complet de la personne.

Par le choix des trois textes, d'Eugène Ionesco : « l'appel » p.166, « avoir ou ne pas avoir quelque chose » p.167, « Divers », les auteurs des manuels nous présentent un univers caricatural de la classe de français. Il s'agit d'une suite de petits sketches mettant en scène un professeur et ses élèves parodiant le discours didactique, l'exagérant, l'amplifiant, allant jusqu'à le rendre absurde.

S'intéresser à l'humour en langues étrangères, essayer de comprendre de quoi et pourquoi l'autre rit de quelque chose qu'on saisit mal, est peut-être un des meilleurs moyens d'approcher ces différences interculturelles qui font toute la saveur de nos relations avec l'« étranger ». Car, il est difficile pour un apprenant de comprendre les incursions humoristiques d'un texte, du fait, que la langue n'existe pas sans ressorts humoristiques. Ces ressorts mélangent divers registres de langue, diverses situations, etc. par voie de conséquence,

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

un travail sur l'humour, pourrait en fait en avoir un impact positif sur la compétence interculturelle de l'apprenant en langues.

Le théâtre en langue étrangère se révèle être un outil précieux pour développer la compétence interculturelle des apprenants. Il facilite la découverte des habitudes françaises, favorise une meilleure compréhension de leur propre environnement et enrichit l'expérience des différences culturelles. Cela dit, les opportunités pédagogiques qu'il offre requièrent une stratégie d'exploitation qui mette en valeur les dimensions textuelles, représentatives et interculturelles du théâtre.

Ainsi, c'est cette rencontre d'éléments langagiers et culturels nouveaux qui sera en mesure de susciter le « débloqué » de l'expression de l'apprenant.

Nous cautionnons pleinement le choix de ce texte et l'intégration du discours théâtral dans l'ensemble du projet. Nous croyons que les activités de jeux de rôle et de simulations permettent d'appliquer concrètement les connaissances dans des contextes spécifiques. Ainsi, les savoirs déclaratifs sont mobilisés lors de contacts et d'interactions interculturelles. L'apprenant pourra se projeter dans l'univers référentiel de son futur interlocuteur, en s'appropriant les schémas d'interaction dans la langue cible, surtout que l'apprenant algérien n'a pas l'opportunité d'interagir réellement avec un interlocuteur natif en classe. Il est donc louable que l'enseignant favorise la représentation théâtrale de l'ensemble des textes qui constituent le projet N°04.

1.2.4 Contenu sociolinguistique

Tableau 22 : Termes appartenant à la compétence sociolinguistique manuel de 2ème AS

| Termes appartenant à la compétence sociolinguistique | page |
|---|-------------|
| Onu, tpi tpr hcr unesco unicef oms | 21 |
| Adn | 33 |
| Mdp, co2, ong | 52 |
| Association Aide et Action, parrain, filleul | 56 |
| Unesco | 58 |
| Ah ! | 61 |
| La cité des doges | 66 |
| Co2, onu | 67 |
| Co2 | 68 |
| Co2, ocde | 70 |

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

| | |
|---|-----|
| Le branle bas de combat, s'en donnent à cœur joie, arriver à bon port, contre mauvaise fortune, faisons bon cœur, crier au martyr, Aie ! | 89 |
| J'ai le cœur gros, monte vite, c'est plein ! Va-t'en ! | 103 |
| Petit chenapan, papa, papa, je le vois/oh, papa comme il est petit/oh, quel amour ! Oh regarder, il a fait pipi !, le pauvre/allons, chéri/oh maman, /chut/Allez wintonn, allez wintson | 112 |
| Cinq mille dollars de foutu en l'air ! Prof, Q.I ? Ma petite femme, se sont retirés en Europe avec un joli paquet | 113 |
| Chut/ Hé, t'as entendu ça, petit morveux, tu t'es fait avoir | 114 |
| Taloche, petit crétin, tais toi, une prise de bec, piqua une colère, eut le culot, bridge | 115 |
| Fondait en larme, donner une fessé, attrape-nigaud, firent gorges chaudes, se fout de nous | 116 |
| Une âme saine dans un corps sain, son air de chien battu, c'est...c'est tout, Bon dieu, ouais, faire la tête | 117 |
| Cinq mille dollars de foutu, ça ira ? | 118 |
| Les imperfections ! Parlons-en des imperfections, bobo, mon popussin, mon babichou | 122 |
| Le fou rire+ | 124 |
| Ma vieille, pépé, t'envoie balader, le compte à rebours ! | 127 |
| Se réveilla du bon pied | 128 |
| C'est l'heure des câlins du matin | 129 |
| Bordeaux, camembert | 130 |
| Msg | 131 |
| Noel, Soirée Rodéo, piano cocktail | 137 |
| Xème arrondissement | 139 |
| Ogm, super concorde, airbus, tgv | 153 |
| Bon, bon, bon, bon !, Ouf !, Bravo, bravo ! Bien... oui, dame ! Hé Hé ! Là, poum ! Crac ! Eh bien ! Oh, pardon ! | 155 |
| Qui ça, moi ? Non !/oh ! Non ! Oh, non, non, non, non !, Bigre ! Boum ! | 160 |
| Le comte | 165 |
| Que diable !, Icare, ce petit truc là, Merci du conseil, monsieur/j'y penserai, monsieur, j'y penserai. Avec mes remerciements | 166 |
| Bonjour messieurs, bonjour mesdemoiselles | 169 |

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

| | |
|---|-----|
| Oui, chéri. Bien monsieur... Bonjour messieurs ! Je te prie.... Je te remercie Je voudrais ... Je vous conseille Je vous prie... Jusserand Merci Monsieur Pardon Monsieur Si vous voulez | 170 |
|---|-----|

Les contenus sociolinguistiques sont distillés tout au long du manuel d'une façon inductive, Les auteurs offrent une diversité de codes, incluant des discours de référence tels que scientifique, journalistique et dialogique, ainsi qu'une variété de registres de langue et d'expressions de la sagesse populaire.

Parmi les termes du registre spécialisé, on trouve de nombreux acronymes liés aux domaines de la science, de la technologie, des transports et de l'éducation. La prévalence des acronymes scientifiques s'explique par l'importance accordée au thème du progrès scientifique et technique dans le manuel. Étant donné que la langue française regorge d'acronymes, il est pertinent de les intégrer dans les textes du manuel, ce qui en fait une ressource précieuse pour les élèves des filières scientifiques.

Les auteurs veillent également à ne pas se limiter à un seul registre de langue, en présentant des situations à la fois formelles et familières. Par exemple, dans le texte « WINSTON, le prodige ! », un langage « jeune » et oral est employé, avec des expressions familières, des adjectifs, des substantifs et des articulateurs de discours typiques de la langue parlée «Petit chenapan,..., quel amour !oh regarder, il a fait pipi !, ...Cinq mille dollars de foutu en l'air ! ...Prof,...Chut/ Hé,... t'as entendu ça, petit morveux,... tu t'es fait avoir Taloché,... petit crétin,... une prise de bec,... eut le culot, ..., donner une fessé, ...firent gorges chaudes, se fout de nous,... son air de chien battu, c'est....c'est tout, Bon dieu, ouais, faire la tête,...Cinq mille dollars de foutu, ça ira, ... bobo, mon poussin, mon babichou »(p.112-119)

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

Ainsi, quasiment tous les registres de langue sont insérés mais leur exposition se fait d'une façon inductive. Nous estimons de ce fait, Une explication claire pendant les leçons pourrait, selon nous, faciliter la prise en compte des situations de communication les plus fréquentes auxquelles l'apprenant sera confronté dans la langue cible. Savoir comment les français parlent dans leur vie quotidienne produira une sensation d'authenticité dans les textes du manuel et donnera une image différente de la France.

Le quatrième projet porte sur le discours théâtral, Les personnages mis en scène emploient des éléments ritualisés de la conversation, mais aucune séquence ne clarifie les rituels conversationnels à adopter selon les contextes. Toutefois, de nombreux exemples sont présentés, couvrant la plupart des situations de communication auxquelles les apprenants peuvent être confrontés dans la langue cible : salutations, excuses, remerciements et prises de congé, qu'il s'agisse d'interactions formelles ou informelles (échanges entre jeunes, adultes, commerçant/client, conversations téléphoniques). L'utilisation d'appellations (civilité, prénom selon le contexte) est systématique. La méthode semble privilégier l'assimilation des codes par la répétition :

« Merci du conseil, monsieur/j'y penserai, monsieur, j'y penserai /Avec mes remerciements » p.165

« Bonjour monsieur, je voudrai.../ bien, monsieur »p.169

« Oui, chéri »p.170

1.3. Manuel de 3^{ème} AS

La politique linguistique définit les objectifs de l'enseignement d'une langue étrangère en établissant les principes qui régissent le système de valeurs de la société de l'apprenant ainsi que celles des autres sociétés représentées dans le manuel, à travers une sélection de textes et d'auteurs qui offrent des ressources culturelles exploitables en classe pour des fins interculturelles.

De plus, la manière dont la culture est conceptualisée peut révéler le projet de société auquel les auteurs adhèrent, les objectifs visés et les valeurs défendues par l'institution éducative en général. Ainsi, nous allons analyser toutes les composantes culturelles présentes dans les manuels de FLE afin d'évaluer leur réhabilitation dans le cadre de cette réforme.

La diversité des supports utilisés dans le manuel de 3^{ème} AS semble témoigner de l'engagement des auteurs envers la réforme actuelle. Cette variété se manifeste par l'emploi de

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

documents authentiques tels que des articles de presse, des interviews, des faits divers, des textes scientifiques et techniques, ainsi que des extraits littéraires et de poésie.

1.3.1 La culture cultivée

La culture cultivée ou savante, naît d'un figement de l'imaginaire patrimonial, elle comprend des connaissances dont la nature est encyclopédique. Son objectif est d'enrichir les connaissances générales sur les bases de la culture cible. Cette compétence référentielle est essentielle, car elle permet à l'apprenant de saisir la plupart des sous-entendus présents dans la langue.

Nous aborderons ici le « domaine documentaire », qui inclut les personnages, les œuvres, les dates et les événements de référence pour la majorité d'un peuple. Nous allons tout d'abord, dresser un tableau reprenant tous les auteurs retenus à l'E/A dans ce manuel de 3^{ème}AS, en usage, aujourd'hui, dans les classes de langue.

Tableau 23 : Les auteurs retenus à l'E/A dans le manuel de 3^{ème}AS

| Auteurs Français | Auteurs Etranger | Auteurs Algériens |
|-----------------------------|-------------------------|-------------------|
| Dominique Sourdel/1980 | Tahar Ben Jelloun | Mahfoud Kadache |
| Didier Daenincks | Jorg Roheder et Joachim | M.Yousfi |
| Catherine Vincent | Hirzel | Salem Boubakeur |
| JC Membre | Adam L. Penenberg et | Kateb Yacine |
| P. Viansson Ponte L. | Mother Jones | Réda Malek |
| Schwartzenberg. | Andrew Keen | K. Taleb Ibrahimi |
| Paul Valéry | Katie Hafner | Mohamed Dib |
| Jean Jaques Rousseau | Jean Rostand | Slimane Benaissa |
| Guy de Maupassant | Amadou Mahtar M'Bow | |
| Voltaire (2) | Nicolas Gogol | |
| L'Abbé Pierre | Alessandro Barico | |
| Pr Jean François Delfraissy | Dino Buzzati | |
| Guy de Maupassant (7) | | |
| Théophile Gautier | | |
| Victor Hugo | | |

Le choix des auteurs présents dans ce manuel, selon nous, représente un critère didactique qui peut éclairer le contenu culturel transmis dans l'ouvrage et sur le degré d'ouverture de l'apprenant sur les autres cultures présentes dans l'espace scolaire

Le tableau met en évidence la présence d'écrivains français, d'écrivains algériens de langue française, ainsi que d'écrivains francophones au sens large. On constate que les écrivains français dominent largement. Cette prédominance, à notre avis, offre aux apprenants l'opportunité de s'immerger dans les œuvres des grands auteurs et d'explorer la richesse de la littérature française.

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

Le manuel cite de grands auteurs et des œuvres renommées qui permettent aux apprenants d'accéder à la culture étrangère, le texte littéraire étant un témoin privilégié du contexte socioculturel des peuples. La lecture de ces textes offre également l'occasion de mettre en avant le travail linguistique de l'auteur. La littérature reflète les traditions, mœurs et coutumes de son époque et de sa société d'origine. Parmi les grands écrivains mentionnés, on trouve par exemple V. Hugo, Voltaire, G. de Maupassant, T. Gautier, J.-J. Rousseau, Paul Valéry et J. de La Fontaine.

Nous pensons que le texte littéraire occupe une place essentielle dans le manuel, car il constitue une source inestimable pour l'enseignement interculturel, remettant en question les stéréotypes que peuvent avoir les apprenants, éduquant leur regard, évitant les malentendus, et favorisant un climat d'amitié, de tolérance et de paix entre les peuples et leurs cultures.

En ce qui concerne les écrivains non français ou algériens, le manuel présente également une variété de textes d'auteurs étrangers, reflétant l'ouverture sur l'Autre, sa langue et sa culture, avec des noms comme Edgar Poe, Dino Buzzati, Nicolas Gogol, Alessandro Baricco et Tahar Ben Jelloun.

Les écrivains algériens de langue française occupent également une place importante, notamment dans les premières pages, avec des contributions de Mahfoud Kaddache, M. Yousfi, Salem Boubakeur, Réda Malek et K. Taleb Ibrahim.

Ce large éventail d'auteurs algériens met en avant la culture nationale de l'apprenant, lui permettant de plonger dans un passé colonial qui évoque l'Algérie à un moment clé de son histoire, renforçant ainsi les valeurs et les sentiments patriotiques.

Il est important de rappeler aussi, que ces valeurs sont déjà consolidés à travers d'autres disciplines telle que l'Histoire où l'apprenant se frotte à l'histoire coloniale dans ses moindres détails. Ce qui signifie implicitement que l'entrée de l'E/A par ce choix d'auteurs, montre une valorisation de la culture nationale de l'apprenant et une reconsidération des valeurs patriotiques, jugées prioritaires par cette équipe de concepteurs.

Nous avons remarqué également une mise en exergue des valeurs arabomusulmanes, par le biais d'auteurs étrangers, en l'occurrence, Dominique Sourdel (Manuel, p.14), et l'institut du monde arabe à Paris (p.55) pour évoquer l'Islam et les Arabes et de leur apport à la civilisation. L'adoption d'un tel choix, semble être un désir des auteurs de cet ouvrage pour influencer sur le regard de l'apprenant et sa façon d'agir ainsi que sur sa vision du monde auquel il appartient

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

En outre, La culture cultivée revêt différentes formes allant des extraits de romans, jusqu'aux articles de journaux français très connus, plusieurs références sont distillées ponctuellement tels que le Monde (les textes pages 74, 66, 62) et l'Humanité (page 143), en passant par des nouvelles et des poèmes (sept poèmes dont cinq sont écrits par des français V.HUGO, Boris VIAN, Jacques SALOME). Les genres des textes offrent des approches très diversifiées. Le manuel regorge par conséquent de références culturelles diverses, dans les textes comme dans l'iconographie, il contient aussi des affiches publicitaires (pages 146, 141, 136, 103), des photos (pages 53, 12,06) et une image caricaturale page 99. Tous ces éléments indiquent que l'aspect culturel de l'altérité est pris en compte dans le manuel

Toutefois, nous aurions aimé que les auteurs du manuels, ne se contentent pas de compiler les références aux grands auteurs et à leur œuvres mais qu'ils les expliquent davantage, en donnant par exemple, la biographie de l'auteur, le situer dans son époque pour une meilleure compréhension et afin que l'apprenant puisse accéder à l'univers socio-culturel de l'auteur

Etant donné que la culture cultivée est sensée retracer le maximum de connaissance encyclopédique sur l'histoire du pays et ses grands écrivains, nous dresserons le tableau suivant qui reprendra les textes retenus à E/A et les thématiques qui s'en dégageront de chaque texte pour mieux décrypter les composantes de cette culture :

Tableau 24 : textes et thématiques retenus à E/A dans le manuel de 3^{ème} AS

| L'objet d'étude | Le texte de support | Le thème retenu | page |
|--------------------------------|---|--------------------------------|-------------|
| Textes et documents d'histoire | Histoire de la coupe du monde | Le football | |
| | Brève histoire de l'informatique | L'informatique | |
| | La colonisation française | La colonisation | |
| | Histoire des arabes : L'islam et les conquêtes | L'histoire des Arabes | |
| | La société européenne d'Algérie | La colonisation | |
| | La population urbaine en Algérie dans les années 1920 | La colonisation | |
| | Chant populaire kabyle | | |
| | Delphine pour mémoire | La révolte | |
| | Histoire du 8 mai 1945 | Le massacre du 17 octobre 1961 | |
| | Le 1er novembre 1954 à Khenchela | Le massacre la lutte armée | |
| | Femmes algériennes dans les camps | | |
| | Dans la gueule du loup | La prison coloniale | |

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

| | | |
|----------------------|--|--|
| Débats d'idées | <p>Une guerre sans merci Le bras de fer avec l'ordre impérial Les Algériennes et la guerre Les OGM en question Hamid Saraj réunit les fellahs</p> | <p>La résistance La guerre coloniale La lutte armée</p> |
| | <p>Comment reconnaître le racisme ? Le racisme expliqué aux lecteurs... Le Titanic et les OGM Faut-il dire la vérité au malade ? La crise des certitudes Les enfants trouvés La propriété privée...inégalité La naissance d'un géant Insatiable Google Votre vie privée n'a plus de secret Par-delà le bien et le mal La philanthropie version 2.0 Appel du secours populaire algérien Appel au peuple algérien Protégeons notre planète</p> | <p>Le racisme Le racisme La biotechnologie La maladie chronique Conservatisme/modernité Protection de l'enfance La propriété privée Les TIC/Internet Les TIC/Internet Les TIC/Internet Les TIC/Internet Les TIC/Internet Les TIC/Internet La résistance La résistance Inquiétude d'un biologiste</p> |
| L'appel | <p>Appel du directeur de l'Unesco Appel de l'Abbé Pierre du 1er fev. 54 L'appel du 31 octobre 2000 La recherche d'un vaccin/le sida La langue française une part ou une tare de notre histoire</p> | <p>La solidarité/L'altérité La solidarité/L'altérité La condamnation/torture Le sida La guerre d'Algérie</p> |
| Nouvelle fantastique | <p>Le nez La main La ficelle Un homme d'action Suicide au parc La peur</p> | <p>Un fait insolite Un fait mystérieux La vie en société La filature Une intrigue La peur indéfinie</p> |

En effet, nous remarquons à travers ce tableau, que le manuel entame l'E/A par des thèmes inscrit dans une ère coloniale, s'appuyant sur des textes qui reprennent une période

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

pénible pour le peuple algérien et où sont exposés longuement les grandes lignes de l'histoire de l'Algérie (le colonialisme, la lutte armée, les massacres du 08 mai 1945...etc). Il s'agit là, d'un travail de mémoire et un renforcement des valeurs d'appartenance du jeune algérien.

Il est indéniable de rappeler aussi que'il s'agit d'une première dans le manuel, dans la mesure où les auteurs n'avait jamais évoqué l'histoire coloniale avec un tel volume dans un manuel de FLE d'enseignement secondaire ; ceci transparait à travers le choix des textes :

- ❖ "Delphine pour mémoire" (Manuel, p.27),
- ❖ "Histoire du 8 mai 1945" (Manuel, p.30).
- ❖ "Le premier novembre 1954 à Khenchela" (Manuel, p.33),
- ❖ "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).
- ❖ Appel du secours populaire algérien (p.127)
- ❖ Appel au peuple algérien (p.128)

A travers ce choix, il est fait référence aux grandeurs et et aux gloires de l'Algérie, l'apprenant est plongé dans un passé lointain où la résistance héroïque du peuple algérien, toutes tranches d'âge confondues, contre le colonisateur, est mise à l'honneur. Ce qui consolide une culture nationale très présente et pesant de tous son poids sur l'ensemble du manuel

En outre, le manuel semble réserver une place importante, tout au long de ses pages aux valeurs patriotiques, soulignant un passé colonial associé à la langue de l'ancien colonisateur : « La langue française : un héritage ou un fardeau de notre histoire » (p. 150). Ces valeurs sont également mises en avant dans une large section du manuel, comme en témoigne le nombre conséquent de pages consacrées à cette thématique patriotique.

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

Comme nous le savons, La culture cultivée est sensé retracer le maximum de connaissance encyclopédique sur l'histoire du pays et ses grands écrivains, or ce que nous constatons de ce manuel, c'est que c'est plutôt l'Histoire nationale qui est mise en avant. Ce qui implique que la langue française véhicule une culture algérienne patrimoniale, et fait émerger à la surface un travail de mémoire

Certes, il ne disconvient pas de déclarer que cette démarche renforce, les valeurs d'appartenance et l'imaginaire collective algérien, mais, à notre sens, elle est contraire à l'esprit d'une démarche interculturelle, qui encouragerait plutôt la compréhension et l'acceptation de l'autre. Car, consacrer un espace livresque aussi important à cette thématique de la « colonisation française », va selon notre humble avis, attiser la hargne de l'apprenant algérien, ce qui, dans un cours de langue, est contraire à une démarche interculturelle, ou il serait plutôt question d'apaiser les esprits, tout en prônant les valeurs de tolérance et d'empathie entre les peuples

Il en découle aussi du tableau une culture scientifique et technique. Il semblerait que les auteurs du manuels du cycle secondaire accordent une place non négligeable aux thèmes à vocations scientifiques et ne sont pas prêts à en découdre à l'instar de : *La biotechnologie, la maladie chronique, le sida, les technologies informatiques de communication...*

Toutefois, nous pensons que la prolifération de tels textes, à caractère objectif, neutralisé culturellement et dont le lexique est du ressort de la langue de spécialité, peut poser le problème de la motivation d'un public adolescent, peu enclin à ce type de support. Ce qui laisse entendre, que l'ouverture mentionnée explicitement dans le programme ne se reflète pas dans ces supports à l'E/A, où l'opportunité d'explorer la culture est atténuée

Le manuel est aussi truffé de textes qui parlent de la technologie internet mais semble viser que la compétence référentielle sans toucher l'aspect pragmatique de la technologie communicative à laquelle nos jeunes apprenants sont extrêmement rattachés de nos jours, notamment à travers les différents réseaux sociaux et médias. A l'exemple de ces textes sélectionnés 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).

1.3.2 Culture anthropologique

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

Dans cette section, nous examinerons la vie quotidienne, le mode de vie et les habitudes des autres cultures décrites dans notre corpus. Nous analyserons les pratiques culturelles des locuteurs d'une langue spécifique, leur perception du monde, leur comportement dans différentes situations, ainsi que leurs croyances. En somme, nous rassemblerons toutes les informations factuelles concernant la vie des membres de la société cible

Tout d'abord, il convient de noter que L'altérité dépeinte n'est pas exclusivement franco française, elle touche différentes nationalités, et la culture anthropologique s'en trouve éclatée, dans la mesure où le manuel met en scène des personnages de différents horizons. La société en question n'est donc pas uniquement la société française mais la société occidentale.

Dans le texte « le nez », le manuel présente la société russe, identifiée par le patronyme '*Ivan Iakovlevitch, Prascovia Oscipaavina*' (p.169) et par le toponyme '*Saint-Pétersbourg*' (p.169).

Il est fait référence dans ce texte à un des aspects de la vie quotidienne, le petit déjeuner : « Aujourd'hui, Prascovia Ossipovna, je ne prendrai pas de café, dit Ivan Iakovlevitch ; je mangerai plutôt du pain chaud et d l'oignon (Ivan Iakovlevitch se serait volontiers régala de café et de pain frais » p.169

Aussi, Nous remarquons que le texte représente la société étrangère négativement, comme étant dévastées par les problèmes sociaux, tels que l'alcoolisme, les conflits conjugaux : '*Le nez*' (p.169)

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).

L'apprenant est donc amené à penser que ces comportements représentent la réalité quotidienne de tous les Russes.

Il en va de même avec le texte « *la main* » (p.172), où l'auteur du manuel renoue avec sa représentation négative de la société étrangère, illustrée par la toponymie '*Ajaccio*', La Corse'' ainsi que des prénoms étrangers. En effet, ce récit fantastique fait part des représentations d'une habitude culturelle de l'altérité, se rapportant aux affaires de Vendetta

Ainsi, le texte met en lumière une tradition séculaire en Corse, où les membres de deux familles rivales s'engagent dans une vengeance mutuelle pouvant aller jusqu'au crime, et se trouvent progressivement pris dans l'engrenage d'une vendetta. Celle ci implique tous les parents et alliés jusqu'à un certain degré de parenté ou d'alliance

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

Le texte regorge d'un répertoire important de concepts culturels :

- ❖ *'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).*

Le texte remet en question le stéréotype de l'Anglais, réputé pour être flegme et raide : - *'préjugé corse', un Anglais', 'il n'avait rien de la raideur dite britannique',* nous pensons à notre sens, que L'apprentissage des codes socioculturels constitue un excellent moyen de comprendre comment l'Autre perçoit le monde, comme l'illustre l'exemple suivant : *« Un soir enfin, comme je passais devant sa porte, je l'aperçus qui fumait sa pipe, à cheval sur une chaise, dans son jardin. Je le saluai, et il m'invita à entrer pour boire un verre de bière. Je ne me le fis pas répéter »p.175*

De cette façon, on fournit ainsi une indication sur une pratique de l'altérité consistant à convier une personne à prendre un verre dans le but de faire connaissance, parler de soi, échanger, tisser des liens d'amitiés ou autres... .L'apprenant peut prendre ainsi conscience de la relativités des pratiques culturelles

De ce fait, cette rencontre avec l'altérité, exigera de l'apprenant une remise en question de soi même et une relativisation de son système de référence qui semble aller de soi et relever d'un niveau inconscient ce qui implique reconnaître l'existence d'autre point de vue. S'installer dans une perspective de relativisme culturel, conduira l'apprenant à considérer les comportements d'autrui avec plus de tolérance, tout en chassant les idées préconçues

La concentration sur les différences culturelles peut conduire l'apprenant à se distancier et à s'appropriier les traits distinctifs d'une culture autre que la sienne pour mieux connaître sa culture et reconnaître ses valeurs, pour développer une identité capable de s'adapter à la complexité du monde.

Dans le texte « la ficelle » p.185, deux représentations sociales propres à la société normande apparaissent, pour rappel, la normandie est un territoire géographique et culturel, situé dans le Nord-Ouest de la France. Les Normands cultivent ou subissent, parmi les

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

Français, une image distincte et ambivalente, ils sont réputés être Prudents, chicaniers, et à l'affût des bonnes affaires. Le texte retenu comme support à E/A relaye ce genre de vision à l'instar de, « Hauchecorne, économe en vrai Normand », « avec sa finaude de Normans »

Dans le texte « la langue française : une part ou une tare de notre histoire » p.150, il est fait référence aux vacances scolaires françaises de Noël et de Pâques, durant la période de la présence française en Algérie. Cela pourrait constituer un axe d'exploration des pratiques dans la culture cible et offrir une opportunité pour un enseignement interculturel en sensibilisant les apprenants à la relativisation des vacances scolaires à travers le monde ; leur expliquer que les dates et les durées varient considérablement dans chaque pays. Ceci constitue une opportunité pédagogique permettant à l'apprenant de se frotter à la culture étrangère.

Le texte p.191 signé Théophile Gautier dépeint une habitude culturelle de la société française de son époque, qui consiste à acheter des meubles anciens chez les Marchands d'antiquité, l'auteur décrit avec minutie quelques meubles anciens à l'exemple de :

« Une duchesse du temps de Louis XV allongeait nonchalamment ses pieds de biche sous une épaisse table du règne de Louis XIII »

Des objets culturels contemporains, faisant partie du patrimoine collectif français, sont également mis en valeur, comme « des tasses de Saxe et de vieux Sèvres ».197

L'altérité est représentée cette fois par des symboles de société italienne, le texte parle d'un italien qui aime les voitures, le texte regorge de références de marque de voitures italiennes Fiat 600, Ferrari, Maserati, Jaguar accéder à des représentations sociales propres à une communauté déterminée dans le temps et dans l'espace.

Une autre facette de la culture anthropologique peut être décelée à partir du manuel. En effet le texte, « les OGM en question », démontre l'intérêt que manifestent les Français à l'égard des phénomènes de société comme l'écologie. Le texte décrit un débat public, ayant trait aux grands projets *d'intérêt national*. Des projets qui peuvent avoir des répercussions sur l'environnement et qui présentent de forts enjeux socio-économiques. Il s'agit d'une forme de démocratie participative, dont le but est que tous les citoyens intéressés par un projet *d'aménagement se réunissent, argumentent et puissent peser sur sa réalisation*, ce qui permettrait d'instaurer une culture de la participation et des ambitions démocratiques fortes. Cette forme de démocratie participative inclut les citoyens dans des débats de société.

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

Dans la même lignée, et pour représenter les fondements essentiels d'une société démocratique, le texte l'appel du 31 Octobre 2000, constitue la preuve vivante de la liberté d'expression en France. En effet, Le quotidien communiste "L'Humanité" a publié, le 31 octobre 2000, un "appel à la condamnation de la torture durant la guerre d'Algérie", signé par douze intellectuels, parmi lesquels Henri Alleg, auteur de "La Question", et les historiens Madeleine Rebérioux, Pierre Vidal-Naquet et Jean-Pierre Vernant. Les signataires demandent au président de la République, Jacques Chirac, et au premier ministre, Lionel Jospin, "de condamner ces pratiques par une déclaration publique" ils réclament que ces actes soient reconnue comme une faute dont il faut se repentir et "que les plus hautes autorités françaises condamnent la responsabilité du gouvernement d'alors". "Sans cela, ajoutent-ils, demeure une équivoque sur la raison d'Etat dont se recommandent toujours les tortionnaires

Aussi, nous avons pu apercevoir une allusion furtive dans le texte de Thierry Jonquet p.184 à une habitude culinaire française, ouu le personnage de l'extrait s'affairait à « *découper de la bavette et de l'aloiau et du rumsteck et de la blanquette jusqu'au soir à vingt heure* »p.184.En effet, les Français attache un engouement particulier pour la blanquette de veau qui représente un de leur plats de terroir favoris

Il est essentiel de noter que certains thèmes se prêtent particulièrement à une approche interculturelle, tels que le racisme, les technologies de l'information et de la communication (TIC), et la solidarité. Des sujets comme « Les Inquiétudes d'un biologiste » soulignent l'importance de l'altérité. Cependant, pour exploiter pleinement cette dimension, il est crucial d'adopter une démarche qui allie langue et culture, afin d'éduquer le regard des apprenants. Il serait donc souhaitable que cette dimension soit intégrée dans le cadre scolaire, en fournissant aux enseignants et aux apprenants les outils nécessaires pour l'explorer.

1.3.3 Toponymie

Tout comme d'autres éléments culturels, il est évident que les toponymes sont présentés de manière désordonnée aux apprenants, s'alternant sans logique tout au long du manuel. De plus, la toponymie semble ne suivre aucun critère ou progression qui régulerait leur fréquence dans le contenu du manuel. Les auteurs du manuel font état de la diversité géographique française :

C'est les communes de Brassempouy, des Landes, du Tran et Garonne qui ont le privilège d'introduire la toponymie française à travers le texte « Main »,

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

« la main façonna les premiers outils et brisa les silex pour en faire jaillir le feu. Elle sculpta il y a plus de deux mille ans, la tête de la femme en ivoire de Brassempouy, découverte dans les Landes, ou la statuette de mammoth en bois de renne de Bruniquel, trouvée dans le Tarn-et-Garonne »p.8

Mais la focalisation toponymique principale reste « **Paris** », un espace livresque imposant lui est dévolu (pages 18, 27, 39,43, 46, 93, 139, 142, 143, 172, 188,204). Paris, est employé cinq fois dans un contexte colonial, où le joug impérialiste sévissait :

Dans le texte « la société européenne d'Algérie » tiré de *La Conquête coloniale et la Résistance* de l'historien Mahfoud Kaddache, évoque la situation sociale et économique qu'a connu l'Algérie durant la colonisation française, il décrit la vague d'immigration orchestré par Paris : « *Après la guerre franco-allemande de 1870, Paris offrit 100 000 hectares en Algérie aux habitants d'Alsace-Lorraine* »p.18

A la page 27, dans le texte *Delphine pour mémoire*, Paris est associé aux massacres commis par l'O.A.S à l'encontre d'innocentes personnes : « *... consultant les archives des journaux à la Bibliothèque Nationale, je suis tombé sur le 17 Octobre 1961, le plus important massacre d'ouvriers à Paris depuis la commune* »p.27

Dans le meme texte, il est fait référence à plusieurs quartiers parisiens, nous citons à titre d'exemple : Aubervilliers, une commune française située dans la banlieue immédiate de Paris au nord, Charonne, un quartier du 20^e arrondissement de Paris, « Bonne Nouvelle », Bonne-Nouvelle, une station des lignes 8 et 9 du métro de Paris, située à la limite des 2^e, 9^e et 10^e arrondissements de Paris et Avenue de la République, une voie du 11 arrondissement de Paris, reliant la place de la République au cimetière du Père-Lachaise.

Plus loin à la page 43, et toujours d'après l'historien Mahfoud Kaddache, Paris est reprise pour expliciter les véritables alibis qui étaient derrière la conquête de l'Algérie et l'expédition de Sidi Ferruch en 1830 :

« Les véritables causes de la conquête furent tout autres. On peut en dénombrer plusieurs : les suites d'une affaire louche et malhonnête montée par des négociants, Bacri et Busnach, et des politiciens de Paris, concernant du blé vendu à la France »p.43

Dans le même esprit colonial, Paris est évoqué dans le texte *le bras de fer avec l'ordre impérial* lorsqu'il a été question d'attenter au FLN en arraisonnant l'avion qui transportait ses dirigeants : « *c'est que le FLN loin d'être un simple courant d'opinion,*

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

*s'affirmait de plus en plus comme le garant de la volonté populaire et l'instrument de sa réalisation(...) de cette particularité, les gouvernements de **Paris** n'avaient cure »p.46*

Néanmoins, Paris est cité également dans des textes à visé interculturelle qui visent à contrecarrer l'atmosphère colonialiste du 1^{er} Projet et démontrer *qu'il existerai des Français qui ont refusé de prendre les armes contre le peuple algérien et lui ont apporté aide et protection de façon à ruiner le système colonial, le texte l'appel du 31 octobre 2000 en est l'illustration parfaite : « il reste que la torture, mal absolu, pratiquée de façon systématique par « une armée de la république » et couverte en haut lieu à Paris, a été le fruit empoisonnée de la colonisation et de la guerre »p.142*

L'appel est signé à « Paris le 31 Octobre 2000 »p.143

Idem pour le texte Appel de l'Abbé Pierre du 1^{er} février 1954, ouu la ville de Paris devient la scène de la solidarité, de l'amour de l'autre et de l'entraide, plusieurs quartiers parisiens y sont invoqués : (boulevard Sébastopol, le panthéon rue de la montagne sainte Geneviève, Courbevoie, rue de la Boetie) p.139-140

Paris est également le lieu où se déroule l'histoire des trois textes fantastiques du 4^{ème} projet : « ...depuis un mois, cet inexplicable crime affolait Paris. Personne n'y comprenait rien » p172

« partis de Paris depuis trois heures, nous allions vers le centre de la France sans rien voir des pays traversés »p.204

D'autres villes françaises sont cités, nous recensons : Evian (p.12) Pyrénées, Languedoc, Roussillon, Carcassonne, Nîmes, Rhône, Lyon, Autun, Gascogne, Bordeaux, Poitiers (p.15), Bezons, Vincennes (p.28), Bretagne, Provence(p.160), Saint-Cloud (p.172), Ajaccio, Marseille(p.174), Goderville (p.185), Montivilliers (p.186), Lavilledieu (p.189), Bretagne, le Finistère, Pointe du Raz, Penmarch(p.208), Pont-L'abbé, Toulon (p.210)

Au-delà de la toponymie française, la toponymie étrangère couvre l'ensemble de espace universel, mais de manière déséquilibrée, avec une prédominance des villes européennes dans le contenu pédagogique, au détriment des autres régions non européennes. Ainsi, les villes européennes cités sont : Séville, Cordoue, Tolède, Salamanque, Tolède, Espagne, Portugal, Andalousie Orientale (p.14) Saint petersbourg(p.169), Sibérie, Saranza, (p.188), Italie p.189, Milan p.191, Turin, rue Moscova, le cours Garibaldi, rue Montello, la rue Elvezia, les ruines du châteaux des Sforza, rue canonica, rue Manfredini, p.200-201

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

L'espace non européen est représenté par : Santa Cruz, Argentine (p.8), Uruguay, Italie, Brésil, Angleterre, Allemagne (p.10), Etats-Unis (p.74), Université d'Elite Stanford, San Francisco, (p.104)

Californie p.105, Silicon Valey p.105, Faculté de droit Santa Clara dans la Silicone Valley , High Tech Law (p.107), Afrique sub-saharienne, Inde, Thaïlande, Cambodge, Etat Unies, (p.147) , la Chine, Saxe, Japan, (p.191),

A cela s'ajoute l'évocation de l'espace toponymique arabe tel que : Syrie, Suez, Egypte, Babylone, Héliopolis, Caire, Alexendrie, Tripolitaine, Suffetula, Al Kayrawan, le Maghreb, Djabal Tariq, (p.14) Le texte met en relief l'étendue géographique que les arabes ont conquit durant cette période

1.3.4 La composante sociolinguistique

Nous nous sommes donc intéressés dans cette section aux contenus sociolinguistiques et la façon avec laquelle le manuel de 3^{ème} AS les abordent, autrement dit, sont ils enseignés d'une façon inductive ou en contexte, à travers les textes ou font-elles l'objet de leçons spécifiques ?

Afin de pouvoir dégager ces données de nature sociolinguistique, nous nous sommes appuyé sur la définition du CECR, qui d'après ses auteurs, les contenus sociolinguistiques comprennent :

- ❖ Les marqueurs de relation social(les salutations, le degré de familiarité...)
- ❖ Les règles de politesse
- ❖ Les expressions de la sagesse polpulaire, proverbe, expressions imagés
- ❖ Les différences de registre de langue
- ❖ Les acronymes

Tableau 25 : Termes appartenant à la compétence sociolinguistique dans le manuel de 3^{ème}AS

| Termes appartenant à la compétence sociolinguistique | page |
|---|-------------|
| Fifa | 8 |

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

| | |
|---|-----|
| Univac ibm pc microsoft windows95 | 9 |
| Udma mtld cnra onu cce gpra | 10 |
| Oas | 27 |
| Fln | 33 |
| Dst | 45 |
| Fln cntra cce gpra udma | 47 |
| Branle bras- bras de fer, s'y taillèrent la part du lion, n'avaient cure | 47 |
| Ogm | 83 |
| Un crétin Enfant-Trouvés Au jour la journée-frippon | 93 |
| AOL MTV MCDONALD MICROSOFT Silocon valey, la série Star Trek Nsacookies LA TOILE Adresse IP | 105 |
| La dévotion d un capucin, duc, permettez moi de grace, satrape, la Révélation, déisme (domaine du religieux) | 106 |
| Se remettre à flot | 110 |
| La raison du plus fort est toujours la meilleure", Sir, Votre Majesté, je me vas, | 113 |
| Cgt, caid agha bach agha ppa | 140 |
| Unesco | 137 |
| A l'attention des chefs d'Etats et de gouvernement STYLE FORMEL | 149 |
| Vih anrs | 158 |
| Amnesty international | 156 |
| ABBE PIERRE, au secours... je vous prie, Merci ! | 151 |
| CHEIKH MEDERSSA, vacances de NOEL ET DE PAQUES | 160 |
| Je fermerai ma porte au nez des annes mortes, vous etes bon apotre | 160 |
| A l'attention de monsieur le directeur (formule de politesse), en espérant avoir... veuillez agréer, monsieur, mes salutations distinguées | 164 |
| A l'attention de madame...., dans l'attente, je vous prie d'agréer, madame, l'expresion de mes salutations distinguées | 165 |
| Ici on pratique aussi la saigné, l'imbécile ! Animal ? Canaille ! Ivrogne ! Brigand ! | 169 |

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

| | |
|--|-----|
| Plus mort que vif | |
| Les affaires de Vandetta, prix du sang, Sir John Rowell | 170 |
| Une sorte d'hercule, la raideur dite britannique, un français accentuée d'outre –Manche, | 174 |
| Entrer pour boire un verre de bière (marqueur des relations sociale, qu'on invite quelqu'un à prendre à verre c'est qu'une affinité s'est installé), <i>cette payscette rivage, j'avé eu bocoup d'aventures, oh ! Yes</i> 175 | 175 |
| <i>Oh !No, le plus mauvais c'éété l'homme</i> (l'auteur insiste sur le fait que l'Anglais écorche le français, il le parle avec son accent d'anglais), un bon rire de gros anglais, <i>j'avé beaucoup chassé l'homme aussi, c'éété une drap japonaise, c'éété ma meilleur ennemi, il vené d'Amérique. Il avé été fendu avec le sabre et arraché la peau avec une caillou coupante, et séché dans le soleil pendnat huit jours.</i> Aoh, très bonne pour moi, <i>cette,</i> | 180 |
| <i>Aoh yes ; mais jé éété plus fort que lui. J'avais mis cette chaine pour le tenir,</i> Sir John | 181 |
| <i>Elle voulué toujours s'en aller. Cette chaine éété nécessaire</i> Sir John C'était à s'arracher les cheveux, Au jugé (familier), à la grace de dieu | 183 |
| Se lever de très bonne heure, chanter la belle de Cadix, découper de la bavette et de l'aoyau et du rumsteck et de la blanquette (cuisine française) | 185 |
| Marchand de bric à brac, Duchesse, Louis XV, Louis XIII, tasse de Saxe, Vieux Sèvre (Porcelaine produite par l'ancienne manufacture de Sèvre, avant la Révolution) Hélas ! Hélas !, les septs glaives de la douleur | 188 |
| Fiat 600, casser les pieds de ses amis, Ferrari, Maserati, Jaguar, que le diable les emporte !, Fichtre ! Bah ! Daimler, doux comme le vent d'Avril, Oh ! Va comprendre les femmes ! L'avait planté là, à tout bout de champ, faire une farce, pauvre petite, un salaud, je suis un salaud, une ordure, quel cochon, quels dégoutant j'étais Eh bien, moi, Monsieur,/ oui, Monsieur, /Feux follets ! | 189 |

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

| | |
|--|-----|
| Eh bien, moi, Monsieur./ oui, Monsieur, /Feux follets ! | 191 |
| Père eternal, fleuve d'ovide | 193 |
| Fuir à toutes jambes, oh ! Quelle peur ! Tenez, Monsieur/ être Crane / comme un de ces anciens génies du mal que conjuraient les prêtres barbare | 208 |
| Horreur ! Rien que du néant ! | 211 |

Les contenus sociolinguistiques sont répandus tout au long du manuel d'une façon inductive, les auteurs étalent une variété des codes et en particulier des discours de référence (historique, scientifique, littéraire...) mais aussi une variété des registres de langues et des expressions de la sagesse populaire. Néanmoins, de nombreux cas de figure sont présentés et couvrent la majorité des situations de communication auxquelles les apprenants peuvent être confrontés en langue cible.

Les codes sociolinguistiques à l'écrit font aussi partie du manuel. Dans la lettre (p.164), une jeune fille écrit une lettre de motivation au directeur d'un institut pour son éventuelle admission dans l'école: les formules d'ouverture (monsieur) ainsi que les formules de clôture (veuillez agréer, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées). Le registre est, dans ce cas, formel car le vouvoiement est de mise entre les destinataires.

Toujours dans le registre formel, le texte *l'appel du 31 Octobre 2000* utilise un niveau de langue assez soutenu, dans la mesure où, il s'agit d'un appel destiné à un président de la république et à son premier ministre, en l'occurrence, M. Jacques Chirac et M. Lionel Jospin :

« dans cet esprit, et dans cet esprit seulement, tourné vers un rapprochement des personnes et des communautés et non vers l'exacerbation de leur antagonismes, nous demandons à M.Jacques Chirac, président de la République, et à M.Lionel Jospin, premier ministre, de condamner ces pratiques pa une déclaration publique » p.143

Idem pour le texte *« Appel lancé par tous les prix Nobel de la paix en 2001 »* de la page .152 ouu c'est le registre soutenu qui prévaut tout au long du texte.

Les auteurs du manuel ont veillé à ne pas se limiter à un seul registre de langue et ont inclus des situations à la fois formelles et informelles. En effet, le 4^{ème} projet dédié au récit fantastique, offre un large panel de registre familial. Par exemple le texte « le nez » (p.169),

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

présente une société étrangères ravagée par les fléaux sociaux, tels que l'alcoolisme et les conflits conjugaux d'où la profusion des termes argotiques :

« *il n'a qu'à manger du pain, l'imbécile !* »p.169

« *où as-tu coupé ce nez, animal ? s'écria-t-elle furieuse. Canaille ! Ivrogne ! je vais te livrer à la police brigand !*p.170

« *Tais toi mon pé, y en a qui trouve et y en a un qui r'porte, ni vu ni connu, je t'embouille !* »p.186

« *c'est des raisons d'menteux (certains mots se rétraquent à l'oral), se ranger les sangs* »p.186

« *casser les pieds de ses amis* »p.197

« *que le diable les emporte !* »p.197,

« *Fichtre !* »p.199

« *je suis un salaud, une ordure...* »p.201

« *quel cochon, quels dégoutant j'étais* » p.201

« *marchand de bric à brac* »p.191

Cela dit, malgré la pertinence des faits socioculturels et l'opportunité qu'offre leur exploitation pour un enseignement interculturel, Ils sont exclus du questionnaire d'appui à la lecture analytique. En effet, toutes les questions portent sur le fonctionnement du genre fantastique, sans tenir compte de la dimension extralinguistique qui pourrait aider l'apprenant à mieux comprendre le sens, au lieu de se limiter à une explication littérale.

Il est essentiel de rappeler que la compétence sociolinguistique inclut également la capacité à reconnaître les marques linguistiques. Cette association entre le linguistique et le culturel permet à l'apprenant d'explorer toutes les voies d'accès au sens, telles que la classe sociale, l'origine régionale, l'origine nationale ou le groupe professionnel. Ces marques englobent des éléments lexicaux, grammaticaux, phonologiques et des traits vocaux.

Ainsi, la reconnaissance des dialectes et des accents est présente à travers certains passages du texte « la Main » de Guy de Maupassant :

« *il n'avait rien de la raideur dite britannique et il me remercia vivement de ma délicatesse en un français accentué d'outre-manche* »

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

« j'avé eu bocoup d'aventures, oh ! yes » p.175

« Oh !no, le plus mauvais c'été l'homme. », « j'avé beaucoup chassé l'homme aussi », « cété une drap japonaise », « Il avé été fendu avec le sabre et arraché la peau avec une caillou coupante, et séché dans le soleil pendant huit jours. Aoh, très bonne pour moi, cette. » p.177

L'auteur Guy de Maupassant insiste sur le fait que l'Anglais écorche le français, et le parle avec son accent d'anglais.

De plus, toutes sortes d'expression de la sagesse populaire, des adverbes et des expressions imagées ponctuent plusieurs textes support, Ceux-ci représentent également une manière indirecte de mettre en avant les valeurs culturelles d'un pays, ainsi que ses tabous et son cadre de référence, à titre d'exemple :

- ❖ « La raison du plus fort est toujours la meilleure » p.164
- ❖ « Vous êtes bon apôtre » p.172 à confirmer la page
- ❖ « La raison du plus fort est toujours la meilleure » p.124
- ❖ « C'était à s'arracher les cheveux » p.183
- ❖ « Econome en vrai Normand » p.185
- ❖ « Avec sa finauderie de Normand » p.186
- ❖ « Fuir à toutes jambes » p.208

Il n'en demeure pas moins que, Le vocabulaire à charge culturelle, distillé tout au long des textes, n'est pas traité méthodologiquement et reste abandonner au bon vouloir de l'enseignant, qui aura la tâche d'ouvrir une brèche dans le cours de langue pour expliciter la dimension extralinguistique qui permettra d'accéder à des représentations sociales spécifiques à une communauté donnée, tant sur le plan temporel que spatial, ce qui favorisera une compréhension approfondie

Enfin, Le registre de spécialité est également présent à travers un nombre considérable d'acronymes se rapportant à plusieurs domaines comme la science, l'informatique, la santé, etc. Parmi ces acronymes faisant partie du registre spécialisé, nous citons : (FIFA, UNIVAC IBM, PC, adresse IP, OAS, OGM, UNESCO, VIH, ANRS)

Cela étant dit, nous pensons qu'il serait souhaitable que les auteurs de manuels scolaires aborderaient les faits culturels présents dans les textes par un traitement méthodologique efficace afin d'aider l'apprenant dans un premier temps, à atteindre d'autres voies d'accès au sens en dehors de la langue et dans un second temps, de prévenir les

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

malentendus linguistiques et culturels qui pourront naître de l'incompréhension des cultures d'autre peuple

Pour cela, il est conseillé de recenser le vocabulaire culturel lié à la langue cible. Par la suite, les connotations culturelles qui favorisent une approche interculturelle devront être traitées méthodiquement, afin de permettre à l'apprenant d'accéder aux significations implicites et d'enrichir les échanges interculturels avec son environnement.

Conclusion

En résumé, nous pouvons affirmer que la conceptualisation de la culture choisie permet d'identifier le projet sociétal des auteurs, ainsi que les objectifs et les valeurs que l'institution éducative cherche à promouvoir. C'est pourquoi nous avons analysé en profondeur les différentes dimensions culturelles présentes dans les manuels de FLE, afin d'évaluer leur réhabilitation dans le cadre de cette réforme.

La richesse des supports utilisés et des thèmes introduits dans les manuels de 1^{ère} AS, 2^{ème} AS 3^{ème} AS, semble marquer l'adhésion des auteurs du manuel à la réforme en cours. Cette variété se traduit par l'introduction de documents authentiques se déclinant en des articles de presse, des interviews, des faits divers, des textes scientifiques et techniques, des extraits littéraires et de poésie.

❖ Manuel 1AS

Dans le manuel de 1^{er} AS nous assistons à différente conceptualisation de la culture, nous trouvons la culture savante incluant les savoirs encyclopédiques qui traitent notamment "La vulgarisation scientifique" celle-ci occupe un espace volumineux important s'étalant sur 61 pages, comparé aux textes littéraires. La place accordée au texte littéraire dans cette répartition suggère que la démarche interculturelle n'est pas une priorité pour les auteurs de ce manuel.

Le manuel de 1^{ère} AS aborde également certaines spécificités sociétales françaises, mais les contenus culturels anthropologiques sont dispersés à travers des descriptions du mode de vie d'autres cultures, comme cela a été montré dans la section...

En ce qui concerne les contenus sociolinguistiques, ils sont enseignés de manière exclusivement inductive et semblent être intégrés de façon désordonnée et arbitraire dans les séquences d'apprentissage. Cependant, de nombreux exemples sont fournis, couvrant la plupart des situations de communication auxquelles les apprenants peuvent faire face dans la langue cible.

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

❖ Manuel 2AS

Nous retenons dans le manuel de 2 AS, qu'à l'exception des classes lettres qui ont comme objet d'étude le discours théâtral, le discours littéraire semble être banni de l'ensemble du manuel occasionnant par là l'évincement des grands romanciers français connus des apprenants algériens.

L'intérêt pour les grandes œuvres littéraires et artistiques a cédé la place à une culture scientifique et technique

A travers ce choix de textes et l'espace qui lui est imparti, il en résulte que la conceptualisation de la culture savante dans le manuel de 2^{ème} AS est une culture encyclopédique portant notamment sur "La vulgarisation scientifique"

Dans le domaine de la culture anthropologique, l'absence de texte littéraire dans le manuel de 2^{ème} AS a entraîné une carence en thèmes liés à la vie sociale, tels que le quotidien, le mode de vie, les célébrations, la gastronomie, ainsi que les événements marquants comme les décès et les naissances, sans oublier les formules de politesse, les tabous et les mœurs. Ces éléments sont essentiels pour une approche interculturelle. Ainsi, les sujets abordés dans ce manuel présentent une disproportion pédagogique, avec des thèmes sociaux quasiment absents.

Les contenus sociolinguistiques sont introduits de manière inductive tout au long du manuel. Les auteurs y intègrent une diversité de codes, en particulier des discours de référence (scientifiques, journalistiques, dialogues), ainsi qu'une variété de registres de langue et d'expressions de la sagesse populaire.

❖ Manuel 3AS

La manière dont la culture est présentée dans le manuel de 3^{ème} AS est souvent riche mais dispersée, ce qui souligne le caractère non systématique de la représentation de la culture cible. Étant donné que l'information est fragmentée, le manuel conserve sa fonction de fournir des connaissances générales et synthétiques. Il se décline sous différentes formes ; ainsi, de grands auteurs et des œuvres célèbres y sont mentionnés, offrant aux apprenants l'opportunité de s'ouvrir à l'autre à travers le texte littéraire, qui est un reflet essentiel du contexte socioculturel des différentes communautés.

Il en découle aussi du manuel un invariable auquel les auteurs ne sont pas prêts à en découdre, traduit à travers une culture scientifique ; celle-ci jouit d'une place non négligeable dans le manuel, à travers l'insertion des thèmes à vocations scientifiques et technique

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

Le manuel de 3^{ème} AS nous a interpellés par l'insertion des thèmes évoquant l'ère coloniale avec un volume important, ce qui constitue une première dans le manuel.

En effet, plusieurs textes reprennent une période pénible pour le peuple algérien où sont exposés longuement les grandes lignes de l'histoire de l'Algérie (le colonialisme, la lutte armée, les massacres du 08 mai 1945...etc).

Ce qui implique que la langue française véhicule une culture algérienne patrimoniale, et fait émerger à la surface un travail de mémoire

Certes, il ne disconvient pas de déclarer que cette démarche renforce, les valeurs d'appartenance et l'imaginaire collective algérien, mais, à notre sens, elle est contraire à l'esprit d'une démarche interculturelle, qui encouragerait plutôt la compréhension et l'acceptation de l'autre. Car, consacrer un espace livresque aussi important à cette thématique de la « colonisation française », va selon notre humble avis, attiser la hargne de l'apprenant algérien, ce qui, dans un cours de langue, est contraire à une démarche interculturelle, ou il serait plutôt question d'apaiser les esprits, tout en prônant les valeurs de tolérance et d'empathie entre les peuples

Il convient aussi de noter L'altérité dépeinte n'est pas exclusivement franco française, elle touche différentes nationalités, et la culture anthropologique s'en trouve éclatée, dans la mesure où le manuel met en scène des personnages de différents horizons. La société en question n'est donc pas uniquement la société française mais la société occidentale.

Nous pensons à notre sens, que l'acquisition des codes socioculturels constitue une excellente manière de comprendre comment l'Autre perçoit le monde. Cela permet à l'apprenant de prendre conscience de la relativité des pratiques culturelles

Ainsi, cette rencontre avec l'altérité exigera de l'apprenant une remise en question de soi et une réévaluation de son propre système de références, souvent inconscient. Cela l'amènera à reconnaître l'existence d'autres perspectives. Adopter une approche de relativisme culturel l'incitera à observer les comportements des autres avec plus de tolérance et à envisager les choses du point de vue d'autrui, tout en écartant les idées préconçues.

Les contenus sociolinguistiques sont intégrés tout au long du manuel de manière inductive. Les auteurs y présentent une diversité de codes, incluant des discours de référence (historique, scientifique, littéraire) ainsi qu'une variété de registres de langue et d'expressions issues de la sagesse populaire. De plus, de nombreuses situations de communication sont

Chapitre 2 : Les potentialités culturelles offertes par les manuels

abordées, couvrant les principales expériences auxquelles les apprenants peuvent être confrontés en langue cible.

Après avoir examiné la conceptualisation de la culture dans les trois manuels du cycle secondaire dans la première partie de ce chapitre, nous analyserons les représentations de l'identité et de l'altérité présentes dans notre corpus. Cette analyse se déroulera en deux étapes: d'abord, les représentations endogènes (ou auto-représentations, représentations du Même), puis les représentations exogènes (ou hétéro-représentations, représentations de l'Autre).

Les représentations véhiculées par les manuels étudiés permettront d'évaluer le traitement de l'identité et de l'altérité dans le matériel pédagogique, ainsi que le degré d'ouverture des manuels pour favoriser la rencontre interculturelle proposée par les auteurs des programmes.

LES REPRESENTATIONS DU « MEME » ET L'« AUTRE » DANS LES MANUELS DU SECONDAIRE ET ANALYSES DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

-
- Introduction**Erreur ! Signet non défini.
1. Les représentations du même et de l'autre dans le manuel de 1ère AS **Erreur ! Signet non défini.**
 - 1.1. Analyse quantitative de la représentation de l'Autre.....**Erreur ! Signet non défini.**
 - 1.2. Analyse qualitative et interprétation des résultats**Erreur ! Signet non défini.**
 - 1.3. Analyse qualitative et interprétation des résultats**Erreur ! Signet non défini.**
 - 1.4. Répartition quantitative des désignants:**Erreur ! Signet non défini.**
 2. Les représentations du même et de l'autre dans le manuel de 2ère AS **Erreur ! Signet non défini.**
 - 2.1. Analyse quantitative de la représentation de l'Autre : Projet 1, 2, 3,4.....**Erreur ! Signet non défini.**
 - 2.2. Analyse quantitative de la représentation du Même : Projet 1, 2, 3...**Erreur ! Signet non défini.**
 - 2.3. Analyse qualitative et interprétation des résultats**Erreur ! Signet non défini.**
 - 2.4. Répartition quantitative des désignants**Erreur ! Signet non défini.**
 3. Les représentations du même et de l'autre dans le manuel de 3^{ème} AS..... **Erreur ! Signet non défini.**
 - 3.1. Analyse quantitative de la représentation de l'Autre : Projet 1, 2, 3..**Erreur ! Signet non défini.**
 - 3.2. Analyse qualitative et interprétation des résultats**Erreur ! Signet non défini.**
 - 3.3. Analyse quantitative de la représentation du Même : Projet 1, 2, 3...**Erreur ! Signet non défini.**
 - 3.4. Analyse qualitative et interprétation des résultats**Erreur ! Signet non défini.**

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

| | | |
|------------------------|--|------------------------------------|
| 4. | Analyse des pratiques enseignantes par des questionnaires | Erreur ! Signet non défini. |
| 4.1. | Description et distribution du questionnaire..... | Erreur ! Signet non défini. |
| 4.2. | Analyse et interprétation des résultats | Erreur ! Signet non défini. |
| 4.2. | Synthèse..... | Erreur ! Signet non défini. |
| Conclusion..... | | Erreur ! Signet non défini. |

Introduction

Dans le septième chapitre, nous allons analyser les représentations de la langue et de la culture françaises à travers deux axes : les manuels de FLE utilisés au niveau secondaire en Algérie, issus de la réforme, et le discours des enseignants.

L'attention portée aux représentations véhiculées par ces manuels nous permettra d'explorer comment l'identité et l'altérité sont traitées dans le matériel pédagogique et d'évaluer le degré d'ouverture des manuels, dans le but de favoriser la rencontre interculturelle proposée par les auteurs des programmes.

L'analyse principale se concentrera sur le traitement de l'identité et de l'altérité dans le matériel pédagogique, en identifiant les auto-représentations et hétéro-représentations présentes dans notre corpus. Cette analyse sera réalisée en deux temps : d'abord, les représentations endogènes (auto-représentations, représentations du Même), puis les représentations exogènes (hétéro-représentations, représentations de l'Autre), afin d'envisager une rencontre interculturelle qui favorise la compréhension et l'acceptation de l'Autre.

Nous nous appuierons sur une analyse quantitative et qualitative des procédés discursifs, tels que les ethnonymes, les toponymes et les registres de langue, qui permettent à l'auteur-énonciateur de traduire une idéologie éducative en projetant deux identités nationales : celle de la communauté source et celle de la culture cible. Ce chapitre aborde ainsi les représentations et la conceptualisation de la culture sous l'angle d'un médium d'enseignement non neutre.

En somme, notre analyse se focalisera sur les contenus culturels et les discours relatifs à l'identité et à l'altérité (axiologie des représentations). Les deux axes d'étude retenus sont les suivants : les représentations des acteurs du champ pédagogique viendront compléter cette analyse principale. La quatrième section du chapitre 7 sera dédiée au discours des enseignants, à travers des entretiens individuels, en explorant leurs pratiques et leur formation.

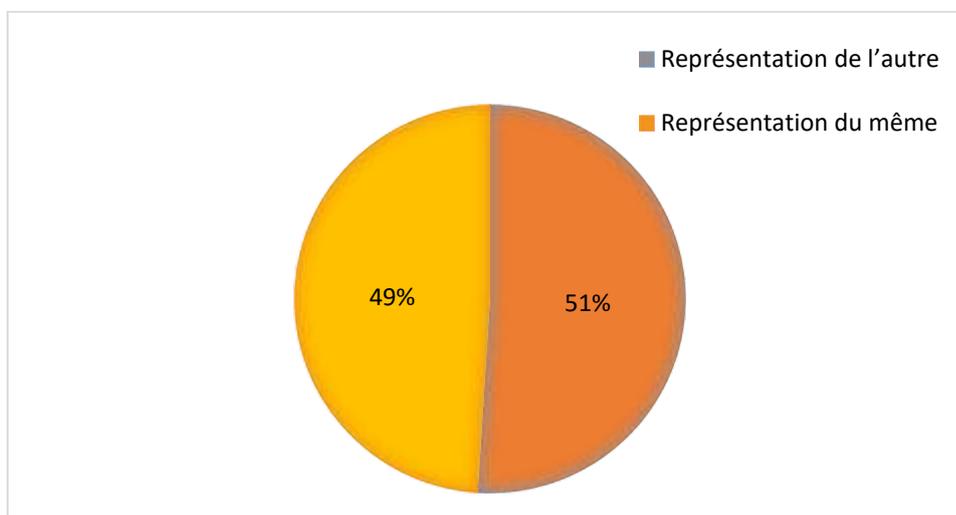
Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Nous avons distribué une soixantaine de questionnaires, dont 45 se sont révélés exploitables pour une analyse empirique. Notre choix délibéré de questions ouvertes et fermées a complexifié l'analyse statistique des données. Cependant, cela a enrichi la diversité des réponses, incluant des perspectives que nous n'aurions peut-être pas envisagées avec un questionnaire à choix multiples. Ce dispositif d'enquête nous permettra donc de présenter des résultats à la fois quantitatifs (statistiques) et qualitatifs (discours des enseignants).

1. Les représentations du même et de l'autre dans le manuel de 1ère AS

Tableau 26 : Les représentations du même et de l'autre dans le manuel de 1ère AS

| | Nombre de désignant identitaire | Entrée en pourcentage % |
|---------------------------|---------------------------------|-------------------------|
| Représentation de l'autre | 72 | 51% |
| Représentation du même | 69 | 49% |
| Total | 141 | 100% |



Dans ce manuel, qui compte 192 pages, nous avons trouvé un total de 141 désignants identitaires. Parmi lesquels, 72 sont des désignants identitaires faisant référence à la culture de l'Autre, soit une proportion de 51% du total des désignants identitaires, c'est-à-dire 51 %, montrent des indices culturels éminemment étrangères (français/francophones). Les désignants identitaires du même qui contiennent de l'information culturelle

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

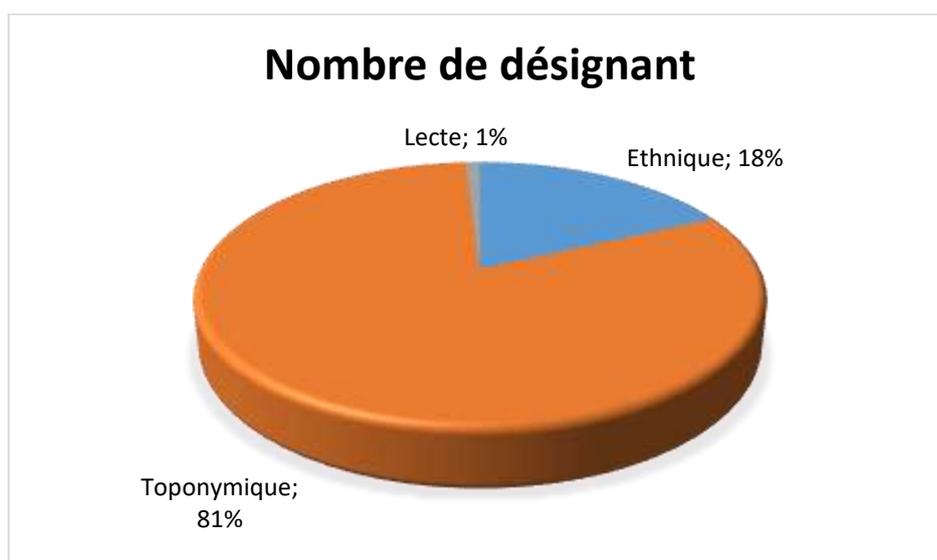
principalement algérienne présente 69 désignants, soit une proportion de 49 % du total des désignants identitaires

Le tableau ci-dessous montre en détail le pourcentage d'entrée de chaque désignant identitaire relatif à la représentation de l'autre

1.1. Analyse quantitative de la représentation de l'Autre

Tableau 27 : Analyse quantitative de la représentation de l'Autre dans le manuel de 1^{ère} AS

| désignants identitaires | Nombre de désignant | Pourcentage % |
|-------------------------|---------------------|---------------|
| Ethnique | 13 | 18 % |
| Toponymique | 58 | 81% |
| Lecte | 1 | 1% |
| Total | 72 | 100% |



Rappelons que le nombre total de désignants identitaires dans *Le manuel de 1^{ère} AS* est de 72 désignants identitaires relatifs à l'autre, parmi lesquelles nous avons recensé 13 désignants identitaires ethnique, soit une proportion de 18%, 58 sont des désignants

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

toponymiques c'est-à-dire 81 %, montrent des indices culturels éminemment étrangers (français/francophones) et une seule occurrence relatif au lecte

1.2. Analyse qualitative et interprétation des résultats

❖ Le toponyme

L'analyse du tableau montre que le désignant, en tant que repère géographique, est le plus fréquemment utilisé. Il paraît logique que l'auteur du manuel présente à l'apprenant l'aire géographique de référence pour l'enseignement de la langue.

La mise en avant de la diversité géographique évite de réduire le pays cible à sa seule capitale. Le manuel déconstruit cette représentation (la France = Paris) en proposant une vision de la France rurale. L'auteur fait appel à un énonciateur-relais, un sociologue français, qui offre un regard expert sur les représentations du pays. Ce recours à un spécialiste, issu de la culture cible, empêche l'apprenant de remettre en question la véracité de ce discours.

Dans le texte de la page 31, le Rhône est valorisé par l'utilisation d'adjectifs mélioratifs soulignant la puissance du fleuve. Les représentations de l'Autre, en l'occurrence les Français, sont perçues de manière positive lorsque celles-ci émanent des Français eux-mêmes, comme en témoigne le texte de J. Michelet.

Le Rhone est humanisé et moralisé (aimable, pesante) « *son aimable et pesante épouse qui lui apporte en dot le Doubs* » ce passage peut faire l'objet d'une explication d'ordre culturelle dans la mesure où il fait référence à une vieille pratique sociale occidentale. En effet, à une époque révolue, une coutume largement répandue en Europe voulait que les femmes apportaient la dot au moment de leur mariage à l'époux, Cette pratique met en évidence la dimension économique des rapports conjugaux, et invite à explorer le rôle économique joué par les femmes dans les sociétés du passé ainsi que la constitution de sociétés de commerce entre beau-père et gendre, resserrant ainsi les réseaux d'affaires.

Nous pensons que ceci peut être exploité dans une optique interculturelle dans le sens où le flux est inversé, dans la culture locale ou la dot va de la famille de l'époux aux parents de l'épouse.

Compte tenu de la richesse de la toponymie, l'apprenant est amené à prendre connaissance de plusieurs villes, rivières, fleuves français

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Le texte « les plans de villes dans le Tiers monde » de la page.47, oppose les villes du tiers monde et les villes des pays développés, en s'appuyant sur plusieurs exemples qui démontrent le résultat de la juxtaposition des deux civilisations, la culture de l'Autre représenté par la conception de sa ville, se trouve valorisé comme le montre l'exemple ci-dessous :

A Tunis, la médina (...) fait contraste avec la ville de l'époque française dont l'avenue centrale et les rue perpendiculaires sont devenue maintenant le centre des affaires et le point de départ de la croissance urbaine p.47

Ainsi, l'adjectif « française » donne l'occasion à l'auteur du manuel de mettre en discours « la vie culturelle » et « sociale » ainsi que le fonctionnement urbain de l'Etat (le centre des affaires et le point de départ de la croissance urbaine). Il renvoie par son emploi à une aire géographique et à son urbanisation

❖ Le lecte

– La langue située par rapport à un espace

Le texte de la page 14 parle de la constitution de la langue française et explique comment elle s'est formée en empruntant à plusieurs langues pour devenir ce qu'elle est devenue maintenant. Mettre en discours la langue de l'autre dans le manuel, renvoie à une localisation. La langue française dans l'exemple qui suit, est située par rapport à un espace donné, qu'il s'agisse de la France, d'une de ses régions ou d'une aire géographique en dehors de la métropole : « *le français se parle également dans une partie de la Belgique, du Canada, de la Suisse, dans les territoires français d'outre mer (DOM-TOM). Il est également parlé plus ou moins dans les anciennes colonies* »p14

Pour L'apprenant, le fait d'apprendre une langue étrangère l'amène à faire coïncider la langue aux variations géographiques. L'énonciateur auteur met davantage la répartition géographique du français en discours dans un but de valorisation de la langue

Les langues, ayant évolué au fil de l'histoire de l'humanité, sont nourries et enrichies par divers apports tout au long de leur parcours. C'est dans ce cadre que le texte de la page 10 aborde l'histoire et l'origine des écritures. Ce passage présente un aspect culturel en relatant les différentes origines de la langue française. Il est d'ailleurs souligné dans le guide du professeur qu'il a été sélectionné pour son contenu culturel, en mettant en lumière les liens

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

qui existent dans une aire géographique (le bassin méditerranéen) à un moment donné de l'histoire humaine.

Ainsi, ce texte, empreint d'une connotation anthropologique, montre à l'apprenant qu'une langue évolue à travers le temps et interagit avec d'autres mœurs et cultures, ce qui contribue à son développement et à son enrichissement. Sa diversité, ancrée dans le pragmatisme humain, est destinée à perdurer à travers les âges.

– Du métalangage : de la simple consigne à l'étude de la variation

C'est précisément ce que souligne le texte de la page 14, qui aborde l'histoire de la langue française, sujet central de notre étude. En réalité, ce texte présente deux discours qui explorent la même thématique : l'origine du français. L'un des discours met en avant les spécificités de la langue orale, en étant spontané et transcrit à partir de l'oral, tandis que l'autre se concentre sur les traits de la langue écrite.

Dans les deux textes, cette dichotomie familier/standard, l'énonciateur-auteur du manuel indique qu'il s'agit de deux langages différents. Nous remarquons que cette opposition est rendue visible dans les plus petites unités de la langue, donc en phonétique, mais aussi au niveau de l'ensemble du discours dans le cadre des registres de langues

À travers ces deux discours, nous pouvons observer une intention éducative visant à faire comprendre à l'apprenant que la langue française s'est développée au fil du temps et des conquêtes humaines, enrichie par diverses cultures. L'enseignant pourrait saisir cette occasion pour fournir un bref historique expliquant pourquoi un apprenant algérien est confronté à cet enseignement, tout en lui ouvrant les yeux sur cette réalité.

Ce type de texte a une finalité claire : il offre une portée interculturelle qui éclaire l'apprenant sur l'origine et l'évolution des langues. Cela souligne que la langue évolue avec la culture, étant ouverte à toutes les influences. Selon les anthropologues, la culture est intrinsèquement diverse, créolisée et métissée, et aucune civilisation n'est pure. Ainsi, les concepteurs du manuel semblent vouloir rendre l'apprentissage de cette langue pertinent et efficace, contribuant ainsi au développement d'une éducation multiculturelle.

❖ L'ethnonyme

– Personnages référant à des personnes réelles :

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

L'article de la page 90, se rapporte à une interview à laquelle prend part le basketteur français Tariq Abdul Wahid :

*je suis le **premier** basketteur **français** à jouer en NBA, le prestigieux championnat américain.*

*Je suis aussi l'un des **piliers** de l'équipe de France*

L'ethnonyme français est mis en discours, il est repéré par rapport à un espace, une région, et donne des informations sur les activités sportives de l'Autre. Dans l'exemple cité ci dessus, l'ethnonyme est employé dans l'énoncé dont le thème renvoie au sport du basket ball, celui-ci est évalué positivement (premier, piliers)

Le choix de cet article représente pour l'apprenant algérien une véritable occasion de rencontrer l'altérité : il décrit un jeune Français qui part étudier aux États-Unis, joue en NBA et se convertit à l'islam en changeant de nom, illustrant ainsi la liberté de culte (p.90). Plusieurs phénomènes observés ici, à notre avis, entraînent des significations particulières et servent de tremplin pour un enseignement interculturel. Tous les éléments sont réunis pour exploiter pleinement la dimension interculturelle.

– Une altérité périphérique : un parcours difficile, mais réussi

Dans l'extrait suivant : L'article de la page 73, reprenant une interview recueillie dans Afrique Magazine avec le célèbre humoriste **français** 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).

L'analyse du tableau montre que le désignant, en tant que repère géographique, est le plus fréquemment utilisé. Il paraît logique que l'auteur du manuel présente à l'apprenant l'aire géographique de référence pour l'enseignement de la langue.

La mise en avant de la diversité géographique évite de réduire le pays cible à sa seule capitale. Le manuel déconstruit cette représentation (la France = Paris) en proposant une vision de la France rurale. L'auteur fait appel à un énonciateur-relais, un sociologue français, qui offre un regard expert sur les représentations du pays. Ce recours à un spécialiste, issu de la culture cible, empêche l'apprenant de remettre en question la véracité de ce discours.

Dans le texte de la page 31, le Rhône est valorisé par l'utilisation d'adjectifs mélioratifs soulignant la puissance du fleuve. Les représentations de l'Autre, en l'occurrence

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

les Français, sont perçues de manière positive lorsque celles-ci émanent des Français eux-mêmes, comme en témoigne le texte de J. Michelet.

les auteurs de l'ouvrage encouragent l'apprenant à envisager un monde artistique à travers le personnage de Smain, un humoriste français d'origine algérienne qui a brillamment réussi et occupe une position sociale privilégiée en France. En intégrant Smain, figure emblématique représentant la seconde génération d'origine maghrébine, les auteurs contribuent à présenter une image de l'altérité qui ne se limite pas à un groupe homogène. Le manuel met en avant non seulement la « principale altérité » française, mais également ce que Dervin appelle les « altérités périphériques », incluant les francophones, les descendants d'anciennes colonies françaises, et les immigrés, qui figurent dans le discours médiatique actuel.

Smain lui-même souligne son rôle dans le phénomène beur des médias, affirmant : « J'ai revendiqué mon appartenance à la seconde génération d'origine maghrébine » (p.73). Dans cet exemple, son nom renvoie à une personne réelle, célèbre pour ses talents artistiques, qui bénéficie d'une valorisation discursive et est mise en lumière : « À un certain moment, et malgré moi, on m'a considéré comme un porte-drapeau. Je ne suis pas du tout communautariste, je suis un fédérateur. Si on rit dans la salle, toutes origines confondues, je suis heureux. »

Ce texte permet à l'apprenant de suivre le parcours d'un migrant d'origine algérienne, dont le succès a été acquis au prix de nombreuses épreuves, tout en faisant face à l'hostilité de partis d'extrême droite opposés à l'immigration et à la société multiculturelle. Son objectif est de renforcer les liens entre le Même et l'Autre, en mettant en avant des représentations valorisantes pour tous. La description évite les stéréotypes du migrant cherchant un meilleur niveau de vie.

Cependant, nous regrettons que l'altérité périphérique francophone, comme le décrit Dervin, ne soit que faiblement représentée dans le manuel, se limitant essentiellement à Smain. Malgré cela, le contenu du texte est pertinent pour une approche culturelle et interculturelle, car il renferme un champ lexical riche en concepts culturellement chargés, essentiels pour éduquer sur la diversité et ouvrir l'esprit à l'altérité. Parmi les éléments du champ lexical interculturel présents dans le texte, on trouve : phénomène beur, seconde génération d'origine maghrébine, porte-drapeau, communautariste, toutes origines

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

confondues, étranger raciste, parti d'extrême droite, mes origines, et la terre de mes aïeux (Manuel, p.73).

Par ce choix, le discours du manuel évite les associations simplistes. Il montre qu'on peut être français tout en portant un nom ou en ayant des traits physiques étrangers, ou encore être d'origine migratoire avec ou sans prénom français. Ce choix permet d'apporter une certaine nuance dans la représentation des personnages, remettant ainsi en question les idées réductrices qui lient l'apparence physique ou le prénom à une appartenance ethnique ou nationale.

Autre tendance de mise en discours de l'ethnonyme transparait dans le troisième Projet3, dont l'objet d'étude est le fait divers. Nous constatons une dévalorisation de l'Autre traduite par une représentation négative de l'ethnonyme. Le manuel présente certaines situations incitant l'apprenant à adopter un regard négatif sur des sociétés étrangères, comme en témoignent des exemples tels que : "Un chercheur bordelais voulait se suicider et ne rien laisser à personne..." (Manuel, p.129) ou "Trois Français soupçonnés de drogue ont été arrêtés..." (Manuel, p.131).

Nous pensons qu'il serait préférable que les représentations sociales des sociétés étrangères dans les manuels scolaires favorisent une perception plus positive, facilitant ainsi la cohabitation, la tolérance et l'amitié entre les peuples. Il serait également judicieux de contrebalancer les représentations négatives afin de maintenir un équilibre pédagogique basé sur des critères objectifs. Cela contribuerait à remettre en question les clichés, les stéréotypes et les idées reçues, tout en encourageant l'apprenant à s'engager dans une vision du monde pluriculturelle où l'ethnocentrisme et l'impérialisme culturel n'ont plus leur place.

Analyse quantitative de la représentation du Même :Projet 1, 2, 3

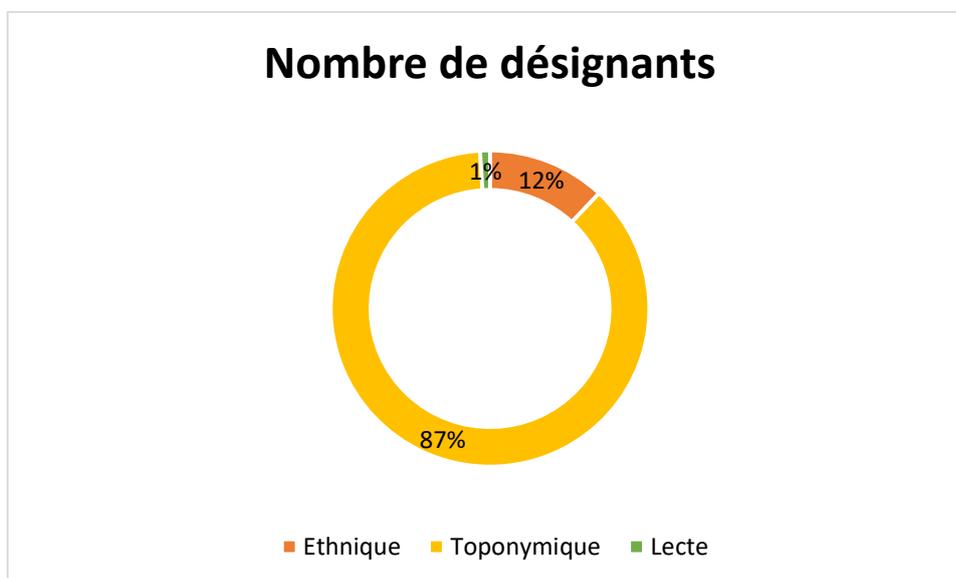
Tableau 28 : Analyse quantitative de la représentation du Même dans le manuel de 1ère

AS

| | Nombre de désignants | Pourcentage% |
|-------------|-----------------------------|---------------------|
| Ethnique | 8 | 12% |
| Toponymique | 60 | 87% |
| Lecte | 1 | 1% |

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

| | | |
|-------|----|------|
| Total | 69 | 100% |
|-------|----|------|



Rappelons que le nombre total de désignants identitaires dans *Le manuel de 1^{ère} AS* est de 69 désignants identitaires relatifs au meme, parmi lesquelles nous avons recensé 08 désignants identitaires ethnique, soit une proportion de 12%, 60 sont des désignants toponymiques c'est-à-dire 87 %, montrent des indices culturels éminemment étrangers (français/francophones) et une seule occurrence relatif au lecte

1.3 Analyse qualitative et interprétation des résultats

❖ Toponyme

– Le mal être du même

Dès le premier texte proposé comme évaluation diagnostique, l'apprenant algérien est positionné géopolitiquement dans le monde, identifié comme appartenant aux pays du Tiers-monde, aux côtés du Brésil, de la Tunisie, de l'Inde et du Venezuela. L'auteur procède à une identification des caractéristiques sociales tout en soulignant les similitudes entre ces nations. Il semble sous-entendu que dans ces pays, le mal-être et les conditions de vie précaires sont omniprésents. Cela est notamment renforcé par un lexique axiologique dépeignant les citoyens du Tiers-monde comme occupant "les derniers degrés de l'échelle humaine". Par analogie, la misère vécue par les Algériens serait comparable à celle des Brésiliens, Tunisiens et Indiens, un état de fait reflété par des termes tels que "bidonvilles",

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

"gourbi", "villes démunies", "ne possédant rien" ou encore "marginiaux". Ce vocabulaire est accompagné d'expressions fortes qui plongent d'emblée l'apprenant dans une atmosphère de peur, de frayeur et d'insécurité.

Le texte met ainsi en parallèle l'apprenant avec d'autres entités du Tiers-monde, opérant un processus d'identification généralisé. Le choix de ce type de texte incite probablement l'apprenant à réfléchir sur son statut en tant qu'acteur social, évoluant dans un monde autrefois marginalisé, mais aujourd'hui en pleine transformation. Un raisonnement ouvert et tolérant, dans une perspective interculturelle, permettrait à l'apprenant de développer des compétences d'observation, de compréhension et de relativisation des réalités sociales.

– L'histoire : l'effet d'union des personnages et du toponyme

L'article extrait de la Revue Africaine n°67, à la page 16, offre une perspective diachronique sur l'étymologie du terme français "Alger" (p.16). Il met en lumière les différentes transcriptions qu'a subies le nom arabe "El Djazaïr" au fil du temps. Celles-ci sont à l'origine des rapports qu'entretenaient certaines parties de l'Europe avec Alger, ce qui dénotent d'un fond historique commun :

Le nom français, à savoir « Alger » tire son origine des premières transcriptions de « El-Djazair » par les navigateurs catalans, pisans et génois qui commerçaient avec le pays.
p.16

Le texte « la population d'Alger au XIX siècle » p.45 montre les différents groupes qui constituent la population d'Alger, une ville cosmopolite composée d'habitants d'origine berbère, d'arabe venu d'Orient, de Maures, réfugié andalous chassé d'Espagne après la reconquête chrétienne, des juifs, des Livournais et de Turcs. Marquée par le passage de plusieurs civilisations au fil des siècles, possède un riche et diversifié patrimoine culturel, que l'on retrouve dans sa musique, sa peinture, ses traditions et sa littérature. Dans une démarche de prise de conscience identitaire, certains écrivains s'identifiant comme Algériens ont abondamment écrit sur l'Algérie

Nathalie Auger¹ pense qu'il est caractéristique d'observer que l'Histoire mise en discours avec les entités du même et de l'autre permet « l'union » des deux communautés.

Pour notre part, nous estimons que les exemples cités plus haut viennent implicitement mettre en relief la culture nationale qui s'est enrichie de l'apport d'autres

¹ Auger.N, Op.Cit, P.286

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

cultures et renforcer les valeurs patriotiques de l'apprenant algérien au sein de l'espace scolaire implique de considérer les textes sous un angle interculturel. Cela met en lumière le riche patrimoine culturel de l'apprenant ainsi que son identité nationale, fondamentalement pluriculturelle. Dans cette optique, le choix des supports pédagogiques est tout à fait pertinent

L'autre sur le territoire du même : Eloge de la ville d'Alger par des auteurs français

Le même peut être repéré par rapport au toponyme. La valorisation du même s'effectue selon un type de procédé qui selon lequel, l'autre se trouve sur le territoire du même. En effet, en faisant la démarche de se déplacer sur le territoire du même, cela prouve que l'autre est intéressé par le même. Cette mise en scène obéit simplement à une valorisation de soi.

A la page 48, on trouve des extraits de récits de voyages d'écrivains français des XVIII^e et XIX^e siècles tels que Guy de Maupassant, Louis Bertrand, et Claude Farrère. Ils y décrivent la ville d' « Alger » représentant pour eux « l'Orient », ailleurs lointain et fantasmé, et leur fascination pour l'exotisme pointée sous la minutie des descriptions.

La valorisation du toponyme Alger, s'est produite avec un énonciateur-personnage qui se pose en *je*. En effet, les auteurs du manuel donnent la parole aux auteurs Français pour valoriser la culture locale représentée par la ville d'Alger, de par sa situation géographique, son histoire et la description de ses quartiers.

Ainsi, dans les exemples qui suivent, l'apprenant peut considérer que des énoncés valorisant sa communauté sont prototypique des situations d'énonciation où le même est l'objet du discours de l'autre:

Dans le 1^{er} texte, l'auteur L. Bernard fait l'éloge de la ville d'Alger par l'emploi de plusieurs adjectifs mélioratifs, L'axiologie des représentations endogènes est ainsi systématiquement valorisante et laudative. :

Alger, n'est pas seulement une « grande ville », c'est une ville moderne, (...) que sans sortir de chez vous, vous avez la sensation de participer aux derniers raffinements de la civilisation occidentale (...) On domine les siècles, on se meut dans un décor qu'on a l'illusion de faire naître ou de dissiper au gré de sa fantaisie. Cet exotisme à discrétion, ce contraste perçu à tous les instants, ont été une de mes plus vives jouissances et un de mes plus

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

féconds enseignements. C'est ce que j'ai aimé tout particulièrement à Alger et que je n'ai retrouvé nulle part ailleurs.

Même cheminement d'idée dans le texte de Guy de Maupassant, la valorisation de la ville d'Alger est inéluctable, nous remarquons la présence de subjectivisme évaluatifs (féerie, ravit l'esprit, jolie, éblouissante) avec une nette tendance axiologique positive :

Féerie inespéré et qui ravit l'esprit ! Alger a passé mes attentes. Qu'elle est jolie, la ville de neige sous l'éblouissante lumière !

Dans la même lignée, C.Farrere est frappé par la beauté d'Alger aussi :

Elle (Alger) est une gigantesque cité (...) Alger jouit de ce privilège qu'elle fut, de tout temps, posée sur un piédestal. Rien au monde ne donne une plus solide impression de capitale

Nous déduisons des exemples cités plus haut que sur le plan de l'énonciation, l'énonciateur-Même (auteur ou personnage algériens) cède le discours sur la culture source à des énonciateurs-relais français. L'Autre valorise la culture source autant que le Même. La valorisation de l'identité collective algérienne est donc unanime et pas spécifique à l'identité de l'énonciateur.

Réitérer une image positive ou négative soit-elle, façonne incontestablement consciemment ou inconsciemment l'esprit de l'apprenant. Nous pensons alors qu'il est du rôle et du devoir de l'enseignant d'orienter l'apprenant dans son analyse du texte et son interprétation.

– Liens à la société d'origine : attachement aux racines

L'interview de la page 74 avec l'humouriste Smain dans cette interview se déploie la personnalité de Smain, personnage français issu de l'immigration mais fier de ses origines algériennes. Dans cet extrait, se déploie le rapport de Smain à son pays d'origine traduit son émotion à l'évocation de son pays d'origine

Pour les personnages représentant des personnes réelles, le manuel fait le choix de montrer chez le migrant un attachement à ses "racines". Le lien avec le pays d'origine peut se manifester de différentes manières, notamment à travers la prédiction de retours dans ce pays d'origine

Journaliste : Vous y êtes retourné ?

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Smain : Bien sur ! Je suis allé à Constantine voire ma terre, la terre de mes aïeux, j'étais ému, bouleversé, heureux

L'expression par un je d'un attachement affectif à ce pays :

Journaliste : etes vous resté proche de l'Algérie ?

Smain : ma réussite ne m'a jamais éloigné de mes origines. Au contraire, je les revendique haut et fort. Je suis né là bas(...) c'est mon histoire, elle est gravée en moi. Je me passionne pour ce pays, pour son passé, et je me tiens informé de ce qui s'y passe

– Dévalorisation du même à travers le toponyme

Projet3 L'axiologie méliorative des représentations endogènes, relatif au désignant identitaire toponymique n'est pas constante, quelques occurrences dépréciatives sont notables dans le discours des articles de presse, ce qui peut nous paraître curieux que le meme soit dévalorisé puisqu'il contrôle, par le biais de l'énonciateur-auteur, tous les discours, quelque soit la sources énonciative de la dévalorisation.

Par exemple, les faits divers insérés dans le projet 3 de la séquence 1 rapporte des événements dévalorisant liés à la société du Même :

Dans l'article de presse tiré de Info Soir du 1^{er} Février 2005, inséré à la page 123, le toponyme du Même (Annaba, Chlef) est dévalorisé. Cette dévalorisation concerne un objet de discours particulier, en l'occurrence, le trafic de stupéfiant :

*Saisie de 44 Kg de résine de cannabis à **Annaba***

*Les deux convoyeurs de drogue avaient été vus à bord d'un véhicule léger immatriculé dans la wilaya de **Chlef***

Le second article tiré du journal El Moudjahid, le toponyme **Bousmail** est associé à une explosion due à une fuite de gaz propane produite dans l'usine de fabrication de verre sise à **Bousmail**

Le troisième article tiré du journal Liberté, le théâtre de la scène est aussi un toponyme local, situé sur les hauteurs d'Alger, un policier a failli être écrasé suite à la conduite effarouché d'un chauffard

Un policier a failli être écrasé, hier matin, à un rond point sur les hauteurs d'Alger

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Même tendance à la page 127, lorsqu'il s'agit de classer des titres de faits divers le toponyme du Même est dévalorisé :

ANNABA : Deux bandes spécialisées dans le vol de portables arrêtées

CRIQUETS Nouvelle invasion à Ouargla

Même constat à la page 128, l'invasion des acridiens infeste 4.500 Hectare à **Tlemcen**

À la page 129 un camion percute une voiture à **Bouira**, et un réseau de trafic de drogue a été démantelé par *les éléments du groupement de gendarmerie d'El Hadjar*

À la page 30 : *une quantité de 1.120 de kif, a été également saisi à Tlemcen/ la perquisition du domicile à Maghnia(...) a permis de découvrir 10 kg de kif*

À la page 133 : agression et vol d'un véhicule à Tiaret :

Le nommé B.B, 32 ans, chauffeur de taxi, s'est présenté à la Brigade de gendarmerie nationale de Tiaret pour porter plainte contre des inconnus pour agression suivie de vol

Nous remarquons que la scène, ou l'agent d'action du faits divers, qu'ils soient des méfaits, ou des accidents, se réfèrent à la communauté du même.

En effet, à travers les récits de faits divers présentés, nous pouvons également ériger le portrait stéréotypé de l'Algérien. Il est lâche (p 123 « *On écrase même les policiers* »), stupide (p 136 « *Il voulait voler un singe* »), trafiquant de drogue (faits divers p 123, 129 et 130 « *Saisie de 44 kg de résine de cannabis à Annaba* »), voleur (n° 1p 144), contrebandier (n° 2 p.144) et assassin (n° 1 p145).

Les images retenues sont plutôt négatives, Les fléaux sociaux sont mis en relief, Les vocables répertoriés connotent négativement l'espace de vie de l'apprenant, 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

Dans ce cas, *le meme* est réduit à un portrait, à un ensemble prototypique de traits qui sont supposés le définir. Il y a une asymétrie dans la démarche interculturelle. Quand cette représentation est stéréotypée, comme dans les exemples que nous avons étudié plus haut, l'apprenant, qui est dans une situation d'acquisition de connaissance, peut alors reconduire ces discours d'ou la nécessité de faire un travail de distanciation par l'enseignant

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

❖ Le lecte

– l'autre parle la langue du meme

Dans la rubrique *Recherche documentaire* qui suit le texte p.17 en rapport avec les diverses transcriptions qu'a connu le nom français « Alger », il est question de demander aux apprenants de « *chercher 20 mots que le français doit à l'arabe* »

À travers cette consigne, le désignant identitaire du même (le lecte) est valorisé dans la mesure où la langue française s'est enrichie grâce à ses différents emprunts à la langue arabe. Ceci démontre une marque d'intérêt du premier pour le second. Il s'agit d'une mise en scène de la part de l'énonciateur-auteur en vue d'une valorisation de sa communauté de référence, du moment que la langue arabe devient une source d'emprunt pour la langue française, et une langue qui s'exporte d'un territoire à l'autre

Aussi, ne faut-il pas oublier, que les énonciateurs-auteurs de manuels cherchent à montrer à l'apprenant quels sont les éléments communs susceptibles de les rapprocher de celui dont il apprend la langue. Il n'en reste pas moins que ces occurrences participent d'un procédé d'autovalorisation

❖ Ethnonyme

– De la revendication identitaire :

Le texte « la population d'Alger au XIX siècle » p.45 montre les différents groupes qui constituent la population d'Alger

« la population d'Alger se composait d'habitants d'origine berbère et d'Arabes venus de l'Orient (...) à cela s'ajoutent, les Maures(...) ou ils se trouvaient en concurrence avec les Juifs, en grande partie issus d'Espagne également. Leur population s'étant accrue, au XVIII et au XIX siècles avec l'arrivée des Livournais. Quant aux Turcs, ils y avaient toujours les Turcs de naissance et les Turcs de profession »p.45

Le texte démontre une ville cosmopolite composée d'habitants d'origine berbère, d'arabe venu d'Orient, de Maures, réfugié andalous chassé d'Espagne après la reconquête chrétienne, des juifs, des Livournais et de Turcs. Traversée par diverses civilisations et ce, durant des siècles, Alger possédait un patrimoine culturel riche et varié, qui est reflété dans ses musiques, ses peintures, ses cultures et enfin dans sa littérature.

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Nous pensons que ce texte peut servir comme support à l'installation d'une compétence interculturelle dans le sens où il promeut le respect de la différence et de cohabitations entre les différentes cultures

– Valorisation de la femme algérienne

L'article de la page 76 tiré du journal Liberté, aborde une des facettes actuelles du statut de la femme dans la société Algérienne, la femme algérienne a pu frayer son propre chemin dans le monde viril de l'homme, et cet extrait le démontre parfaitement :

Je suis ingénieur électricien issue de l'université algérienne depuis 1995

En 2002, l'idée de créer ma propre entreprise pour travailler dans mon créneau a germé. J'ai donc préparé un dossier que j'ai soumis

A l'école ils disent que leur maman est gérante d'une entreprise

– Représentation famille algérienne, Education des filles

Dans le texte « À la claire fontaine » (Manuel, p.79), Mouloud Feraoun évoque l'éducation des jeunes filles dans un village kabyle d'autrefois. Représentant de la culture nationale, l'auteur est choisi car il incarne la mémoire d'un peuple et son identité. Ainsi, les œuvres d'auteurs algériens d'expression française participent à la création d'une mémoire collective.

Le manuel, à travers un marqueur identitaire ethnonymique (kabyle), présente une image de la famille algérienne où le conservatisme rural demeure dominant. L'auteur illustre l'atmosphère qui régnait à l'époque dans les villages kabyles, notamment la stricte séparation des sexes, interdisant toute rencontre ou échange de regards.

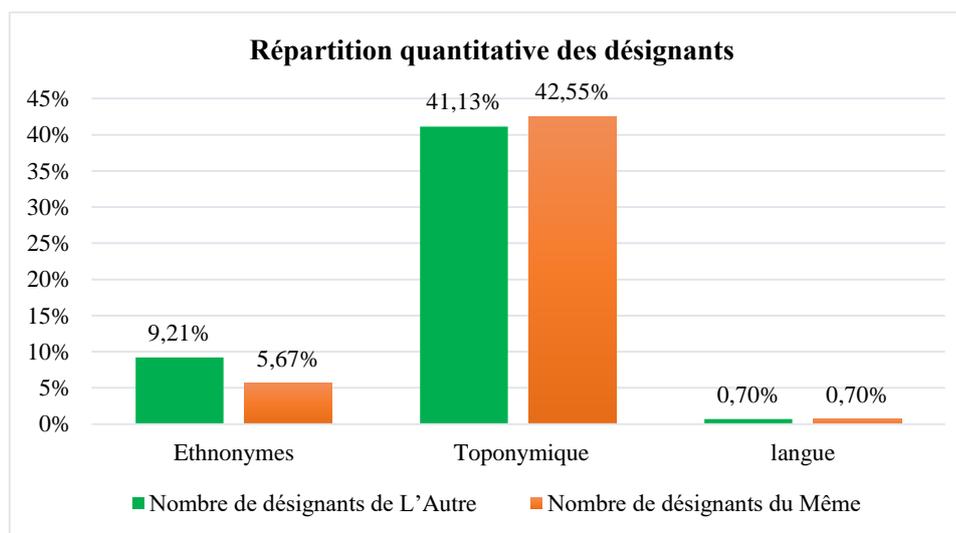
1.4 Répartition quantitative des désignants:

Tableau 29 : Répartition quantitative des désignants manuel 1ère AS

| Les désignants identitaires | Nombre de désignants de L'Autre | Entrée de l'Autre en Pourcentage% | Nombre de désignants du Même | Pourcentage % |
|------------------------------------|--|--|-------------------------------------|----------------------|
| Ethnonymes | 13 | 9,21 | 8 | 5,67 |

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

| | | | | |
|----------------------|-----|-------|-----|-------|
| Toponymique | 58 | 41,13 | 60 | 42,55 |
| angue | 1 | 0,70 | 1 | 0,70 |
| Total des désignants | 141 | 51,04 | 141 | 48,92 |



Des 141 désignants identitaires présents dans le manuel, 72 sont des désignants relatifs à l'autre. Parmi lesquels 13 sont des marqueurs ethniques, 58 des marqueurs spatiaux et 1 désignant relatif au lecte. Quant aux désignants identitaires propres au même, recensés dans ce manuel, nous avons relevé 69 au total. La majorité des références retrouvés sont des marqueurs toponymiques, au nombre de 60, suivi des marqueurs ethnonymique avec 8 désignants et 01 désignant relatif au lecte.

Nous pouvons déduire que ce manuel fait donc l'effort d'inclure un contenu culturel équilibré. Le nombre de références au meme est assez important et, parmi ces entrées, les informations culturelles algériennes sont contrebalancées avec des informations sur la culture étrangère dans une mesure quasi identique : (41,13% des marqueurs toponymique relatif à l'autre contre 42,55% des marqueurs toponyme relatif au même) , (9,21% des marqueurs ethnique relatif à l'autre contre 5,67% des marqueurs anthroponymique relatifs au même), (désignant identitaire du lecte identique chez l'autre et le meme)

En considérant le tableau plus haut, et en se référant aux objectifs pédagogique, et au discours du programme qui stipule que le manuel doit permettre à l'apprenant, une réflexion sur l'identité et l'altérité,, les résultats de l'analyse quantitativ ont démontré une mise

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

en discours du meme proportionnelle à la mise en discours de l'autre, comme pour rétablir un équilibre identitaire.

Ainsi, la différence de moyenne n'est pas assez importante pour être significative), respectivement (51,04 de l'autre contre 48,92 du meme)

Nous remarquons que le contrat de parole, est relativement respecté dans les memes proportions quantitatives dans le discours du manuel de 1^{ère} AS. Nous remarquons également que les discours valorisent le meme davantage que l'autre

En effet, la valorisation du meme se produit à travers l'utilisation du discours des énonciateurs-personnages ou des documents authentiques relevant d'une source énonciative apparemment Autre. L'Autre va alors valoriser le Meme dans ses discours à travers les trois désignants de l'identité du meme : la langue, l'ethnonyme et le toponyme et en utilisant des procédés de subjectivité évaluativement positifs, donc valorisants.

L'énonciateur, selon une dialectique des territoires, par exemple, se valorise sur l'aire géographique du meme par la mise en discours de l'imaginaire patrimoniale ou en localisant un représentant de *l'autre* sur son propre territoire. Dans ce cas, *l'autre* peut être célèbre, preuve que le *meme* est reconnu, ou un tout venant évaluant positivement le *meme*. De façon identique, lorsque *l'autre* choisit de parler la langue de *meme*, ce dernier s'en trouve valorisé.

La valorisation du meme se produit également quand l'autre est sur son territoire comme nous l'avons déjà signalé. Mais l'inverse est également possible.

Le manuel de 1^{ère} AS semble répondre aux critères énoncés par Zarate selon lesquels « *c'est dans les pays qui bénéficient d'une faible reconnaissance internationale que l'affirmation identitaire tend à être la plus explicite dans les manuels* »¹¹. Il est aussi possible de dire que le manuel qui valorisent davantage le meme pour les apprenants semble vouloir consolider son identité pour éviter une identification trop radicale de l'autre

Cependant, nous avons trouvé quelques exemples où le même est dévalorisé. Dans ce cas, le jugement négatif de soi est d'autant plus important

Le premier texte donné comme évaluation diagnostique, ainsi que les que les textes relevant du projet du fait divers en témoignent de cette dévalorisation. L'apprenant algérien est

¹¹ ZARATE G., *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, op.cit. p.18

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

situé géopolitiquement dans le monde. Il est caractérisé comme appartenant aux pays du Tiers-monde au même titre que le Brésil, la Tunisie, l'Inde et le Venezuela.

Nous en déduisons que le même s'auto-dévalorise. La stigmatisation de soi intervient essentiellement en début d'apprentissage. L'apprenant risque néanmoins de garder une représentation négative de sa communauté par rapport à celle de l'autre

Cette dévalorisation concerne un objet de discours particulier dont le même sert de repère. L'entité n'est pas dévalorisée dans son intégralité, seul le secteur du fait divers est concerné, ce qui atténue le procédé d'évaluation négative.

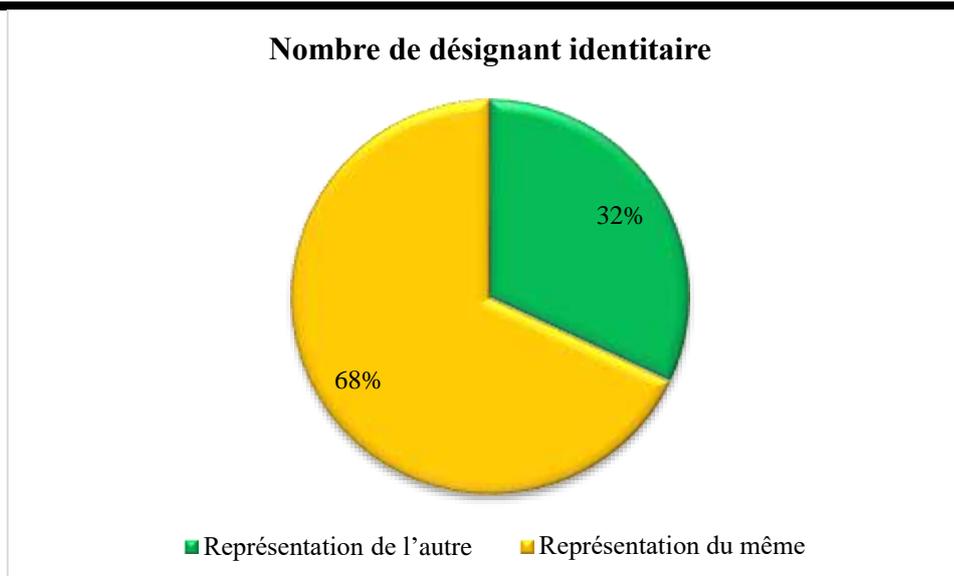
Il nous a paru curieux que le même soit dévalorisé puisqu'il contrôle, par le biais de l'énonciateur-auteur, tous les discours, qu'elle que soit la source énonciative de la dévalorisation !

2. Les représentations du même et de l'autre dans le manuel de 2ème AS

Tableau 30 : Les représentations du même et de l'autre dans le manuel de 2ème AS

| | Nombre de désignant identitaire | Entrée en pourcentage % |
|---------------------------|--|--------------------------------|
| Représentation de l'autre | 38 | 32% |
| Représentation du même | 80 | 68% |
| Total | 118 | 100 |

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes



Dans ce manuel, qui compte 223 pages, nous avons trouvé un total de 118 désignants identitaires. Parmi lesquels, 38 (représentant les 32 % du total) sont des désignants identitaires faisant référence à la culture de l'Autre et 80 (68 %) renvoyant à la culture du même (algérienne)

Nous pouvons affirmer que la majorité des références culturelles retrouvées dans le manuel de deuxième année secondaire est composée de références renvoyant à l'identité du même

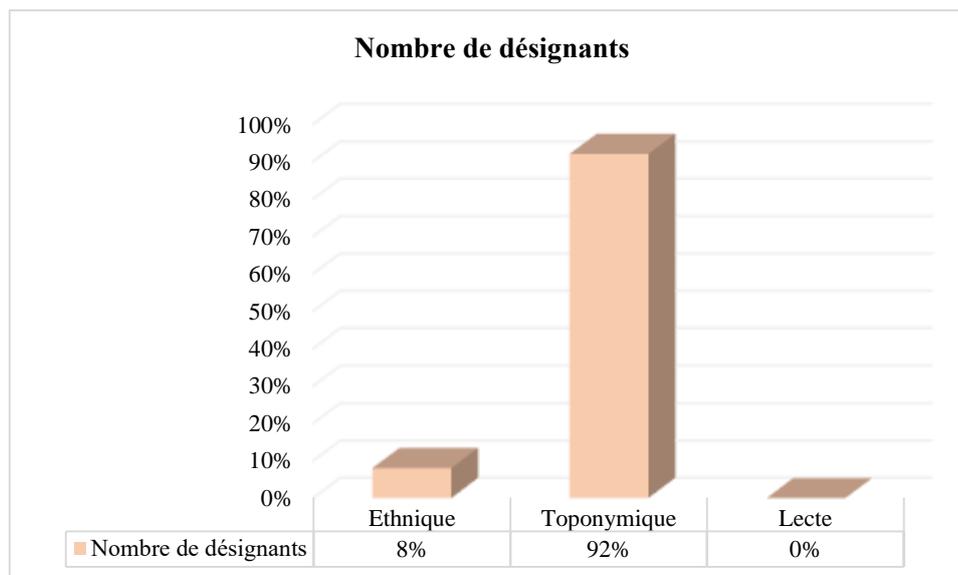
Dans ce qui suit nous allons montrer en détail le pourcentage d'entrée de chaque désignant identitaire

2.1. Analyse quantitative de la représentation de l'Autre : Projet 1, 2, 3,4

Tableau 31 : Analyse quantitative de la représentation de l'Autre dans le manuel de 2ème AS

| désignants identitaires | Nombre de désignants | Entrée en pourcentage % |
|-------------------------|----------------------|-------------------------|
| Ethnique | 3 | 8% |
| Toponymique | 35 | 92% |
| Lecte | 0 | 0% |
| Total | 38 | 100% |

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes



Rappelons que le nombre total de désignant identitaires dans *Le manuel de 2eme AS* est de 38 désignants identitaires relatifs à l'autre, parmi lesquelles nous avons recensé 3 désignant identitaires ethnique, soit une proportion de 8%, 35 sont des désignants toponymiques c'est-à-dire 92%, montrent des indices culturels éminemment étrangers (français/francophones) et aucune occurrence relatif au lecte soit 0%

– **Interpretation des resultats representation de l'autre**

➤ **Le toponyme : Un moyen de connaitre quelques facettes du désignant**

Il est important de signaler que 92% des désignants identitaires recensés dans le manuel de 2AS concerne un repère géographique, un toponyme. Il semble logique que l'énonciateur- auteur donne à voir à l'apprenant l'air géographique de référence dont il enseigne la langue.

Il est indéniable de remarquer que le toponyme *France* joue souvent le rôle de repère, il permet à l'énonciateur-auteur de mettre en discours pratiquement toute « zone du monde ». L'apprenant obtient ainsi un contenu informatif varié sur la *France*

Cette représentation des multiples facettes de la *France* est souvent mise en discours avec un des procédés qui donne une valeur positive à l'énoncé. Prenons les deux exemples ci-dessous :

« *Parvati sait qu'elle doit cette chance d'aller à l'école à la générosité de sa marraine de France* » p56

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

« Il (Pierre Bernard LE BAS) lance en France l'ingénieux système du parrainage personnalisé » p.56

Le texte « *parrainer un enfant dans le monde* » laisse circuler une représentation d'une France bienfaitrice, soucieuse de l'éducation et du sort des enfants du tiers monde.

Nous pensons que ce texte s'y prête parfaitement à une approche interculturelle, dans la mesure où l'apprenant sera au fait de certaine association internationale œuvrant dans des domaines caritatifs tels qu'Aide et Action. Il ne faut pas oublier que les auteurs du manuel cherchent à montrer à l'apprenant quels sont les éléments communs susceptibles de les rapprocher de celui dont ils apprennent la langue

Bien d'autres zones sont investies et mises en discours, elles concernent les moyens de transports. De nouveau, le toponyme se trouve dans ses emplois privilégiés puisqu'il renvoie à une aire géographique et à son urbanisation :

« en 2012, les halles de **Rungis**, inaugurent leur premier carré OGM réunissant l'ensemble des aliments transgéniques » p.139

« sur terre, le TGV dépassera le 500km/h entre **Lyon** et Rome dès 2029 » p.139

« Guy Leclerc se félicite de son récent emménagement dans cet immeuble **moderne** du **Xème arrondissement** »

« un bouchon s'est formé un beau matin en 2021 au péage de **Fleury-en-Bière** sur l'autoroute A6 : les premiers propriétaires de véhicules à pilotage automatique » p.140

Tous les progrès et les inventions du futur ont élu domicile le territoire de l'autre ; Les procédés de valorisation sont divers comme nous pouvons le constater. Cela peut concerner par exemples des adjectifs comme dans les exemples cités plus haut : *la générosité, l'ingénieux ou moderne*

Ces procédés ne sont pas là uniquement dans un but de valorisation de l'autre. Ils le mettent « *en proximité* » comme l'écrit G.Zarate¹ dans le sens où les caractéristiques du toponyme, mêmes si elles sont mises en exergue, contribuent à flécher l'information pour l'apprenant afin qu'il soit exposé aux éléments culturels qui semblent les plus représentatifs à l'énonciateur-auteur

¹ Zarate.G, 1993, Op.cit, p.31

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Quant à l'orientation axiologique des désignants toponymiques relevés à partir du 4^{ème} projet, elle nous a semblé neutre. La toponymie est citée pêle mêle afin de planter le décor des scénettes ou bien pour indiquer les didascalies qui présentent le décor, les jeux de scène, les accessoires ainsi que le ton et l'intonation de chaque réplique pour donner un effet de vraisemblance à l'apprenant.

➤ L'ethnonyme

Nous constatons que l'ethnonyme est faiblement mis en discours dans le manuel de 2^{ème} AS avec un taux de 3%. Nous remarquons que ce découpage autour de l'animé humain (l'ethnonyme) est en rapport avec l'environnement.

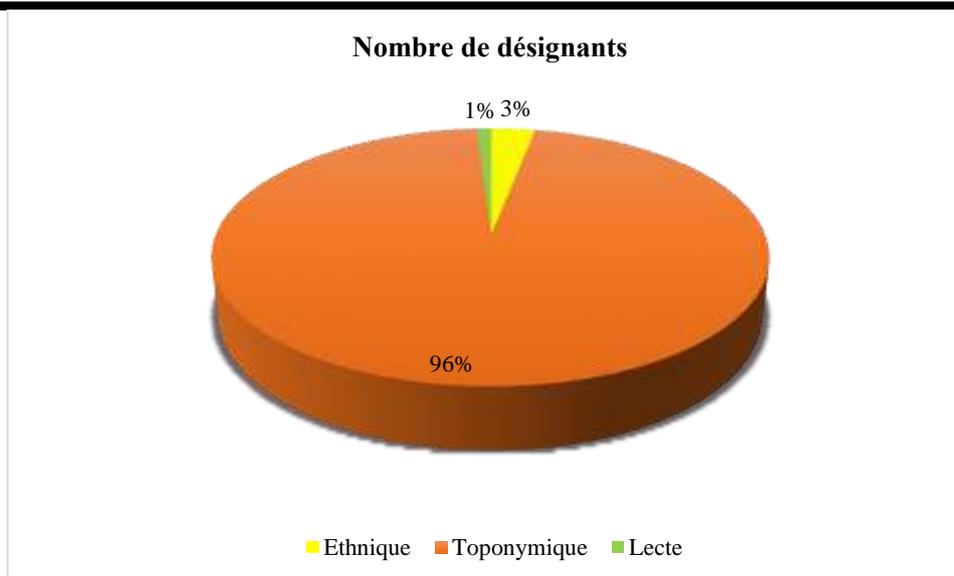
Par exemple, dans le texte « *le nucléaire, parade à l'effet de serre* » p.70 l'énonciateur-auteur du manuel, donne la parole à l'autre en l'occurrence à Christine Laurent, journaliste française, spécialiste de l'environnement, tout en mettant en discours ce qui est représentatif de l'autre, à savoir un ethnonyme soucieux de l'environnement et de la protection de la planète, notamment contre le réchauffement climatique et l'effet de serre

2.2. Analyse quantitative de la représentation du Même : Projet 1, 2, 3

Tableau 32: Analyse quantitative de la représentation du Même dans le manuel de 2^{ème} AS

| Désignants identitaire | Nombre de désignants | % |
|------------------------|----------------------|------------|
| Ethnique | 2 | 3% |
| Toponymique | 77 | 96% |
| Lecte | 1 | 1% |
| Total | 80 | 100 |

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes



Rappelons que le nombre total de désignants identitaires relatifs au même dans *Le manuel de 2eme AS* est de 80 désignants identitaires, parmi lesquelles nous avons recensé 02 désignants identitaires ethnique, soit une proportion de 3%, 77 sont des désignants toponymiques c'est-à-dire 96%, montrent des indices culturels éminemment étrangers (français/francophones) et 01 une occurrence relative au lecte soit 1%

2.3. Analyse qualitative et interprétation des résultats

➤ La toponymie :

Il est important de signaler que 96% des désignants identitaires relatifs au Même, recensés dans le manuels de 2AS concerne un repère géographique, un toponyme.

En nous intéressant à un relevé quantitatif des occurrences du toponyme renvoyant à la communauté des énonciateurs-auteurs et des apprenants, nous avons pu constater que la présence des occurrences données à titre d'exemple dans les documents authentique, permet de mettre en valeur des éléments de l'ethnosocioculture du même, par exemple le patrimoine ;

Nous savons que notre corpus a pour source énonciative l'énonciateur-auteur du manuel ; la valorisation va être une auto-valorisation dans le cadre des énonciateurs personnages et des documents authentiques. Il s'agit d'une auto-valorisation qui est médiée.

Une autre possibilité pour le *même* de se valoriser est d'utiliser les discours des énonciateurs-personnages ou des documents authentiques relevant d'une source énonciative

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

apparemment *autre*. *L'autre* va alors valoriser le *même* dans ses discours. Ce procédé permet de nouveau à l'énonciateur de respecter, du moins en apparence, son Contrat de parole.

L'énonciateur-personnage utilise des procédés de subjectivité évaluative ment positifs, donc valorisant

– Le même se valorise

A la page 58, l'auteure plaide dans le texte « protéger le patrimoine » pour la sauvegarde du patrimoine algérien, selon elle, La meilleure façon de connaître son pays est de l'explorer à travers les édifices qui ont marqué les différentes époques de son histoire.

« Nous sommes sensibles à toutes les actions qui tendent à bousculer l'indifférence coutumières vis-à-vis des vestiges historique de notre ville d'Oran » p.58

En effet en Algérie, les monuments bâtis à l'époque coloniale, souffre de la négligence des autorités en matière de préservation du patrimoine, raison pour laquelle, l'association Santé Sidi El Houari, à laquelle l'auteur adhère, les revendique comme partie intégrante de l'identité et de l'histoire algérienne. Leur démarche va dans le sens d'une réappropriation du patrimoine de cette époque et œuvre à ne pas l'exclure de l'histoire et de la mémoire nationale.

Dans ce sens, nous pensons que ce texte peut s'y prêter parfaitement à une approche interculturelle. En effet, derrière la réalisation de ces éléments du patrimoine français, il y'a un espace mixte culturel qui s'est créée, des histoires qui se sont nouées, un univers du contact, du vivre ensemble qui s'est mis en place. Ce phénomène relève de la stratégie de « récupération » dans un but de valorisation de soi

Autre exemple avec le texte « Eloge de la vie bédouine » P.60, où nous assistons à une valorisation du Sahara et des chevaux de race du Même, avec l'emploi d'adverbe, d'adjectifs mélioratifs et des verbes axiologiquement positif : (véritable, scintillent, enivrant, enchanteur...); la valorisation se produit dans cet exemple, avec un personnage-énonciateur qui se pose en *je* s'adressant à un *tu*. Dans ce contexte, le "tu" utilisé dans une communication adressée à un tiers pourrait prêter à confusion en revêtant la forme d'un "tu" didactique, c'est-à-dire une adresse indirecte à l'apprenant lui-même.

« Si tu avais un matin, au Sahara, gravi une dune, véritable tapis de sable où les graviers scintillent de perle

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Si tu t'étais promené dans le jardin d'une Oasis où la multitude variée de fleurs aux parfums enivrants offre un spectacle enchanteur

Nous montons des coursiers de race que nous faisons galoper(...) nous pourchassons l'antilope et la gazelle et les rattrapons de loin ; elles ne peuvent rivaliser avec nos chevaux aux muscles saillants » p.60

Il en va de même avec le texte « *Azeffoun, la mer et le reste* », p.98, l'auteur Tahar Djaout dessine d'une part la beauté de la ville et d'autre part, s'apitoie sur l'état d'abandon auquel elle est condamnée ;

« Azeffoun n'as rien d'une ville prospère. C'est une cité tout à fait terne et démunie à laquelle la mer n'a octroyé aucun de ses dons.

Aujourd'hui Azeffoun est le centre d'une région sauvagement belle et méticuleusement démunie

Azeffoun, pris entre la splendeur reconnue de Tigzirt et la prospérité de Bejaia

La région d'Azeffoun était jusque là, l'un des derniers bastions où la poésie de la vie et sa misère intenable vivaient en bonne harmonie »p98

Les textes de Boualem Bessaih, pages 102-103, adoptent une orientation axiologique similaire, mais en employant d'autres procédés discursifs. L'énonciateur y dépeint la beauté de l'Algérie et, lorsqu'il s'agit du patrimoine national, il utilise des superlatifs, un vocabulaire élogieux et des hyperboles pour présenter la culture algérienne comme exceptionnellement riche.

Césarée :

*Juba a fait de **toi** derrière les remparts*

*Un **paradis** secret où chacun s'**emerveille***

Oran

*La baie d'**Oranscintillent** au reflets du soleil*

*La corniche déploie le soir son **florilège***

Ghardaia :

Ce havre de douceur dans le désert

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Batna :

Batna et ton combat te recouvre d'honneurs

Tlemcen :

Langoureuse Tlemcen, en ta robe diaphane

Ue de prince charmés, de poète séduits

Les poèmes sont emprunts de verbe et des adverbes à l'axiologie très positive (« s'émerveille, scintillent, paradis ». Il ne se contente pas de s'émerveiller de la beauté des contrées algériennes : il porte également un jugement de valeur par rapport à sa propre norme. Ce qui plonge l'apprenant dans une vision ethnocentré

– L'autre sur le territoire du même:

Nous avons remarqué que le manuel de 2AS contient deux documents authentiques au sein desquels *l'autre* énonce le *même*, ce qui semble à notre sens ne pas relever du hasard. L'énonciateur-auteur du manuel a certainement choisi ces documents pour montrer quelles représentations du *même* circulent chez *l'autre*.

La remise en discours des désignants toponymiques du même, nous a fait ressortir une valorisation du même dans la mesure où l'autre se trouve sur le territoire du même.

Mais qu'y a-t-il de valorisant à cela ? Tout d'abord, cela prouve que l'autre est intéressé par le pays du même. En faisant la démarche de se déplacer sur son territoire, l'autre le valorise. Cette mise en scène obéit tout simplement à la valorisation de Soi. C'est ce que G.Zarate¹appelle « *la valorisation de la culture locale* » par le fait que « *le décor est planté dans le pays de l'élève* ». À ce moment là, l'autre peut être un personnage français célèbre comme le montre l'exemple ci-dessous:

Le texte de Djelfa à Leghouat tiré du livre *Un été dans le Sahara* est le récit du voyage d'Eugène Fromentin à travers le sud algérien et de son séjour à Laghouat pendant l'été 1853.

Une façon de valoriser la culture locale en confiant la description à un auteur Français.

¹ Zarate.G, 1993, Op.cit, p.13

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Le texte montre un auteur, fasciné par le Sahara algérien comme espace géographique. En effet, à travers l'extrait « Djelfa, 31 mai » l'auteur, Eugène Fromentin rend sensible à l'imaginaire d'un lecteur, une présence du soleil et du vide :

« Imagine un pays tout de terre et de pierres **vives**(...) une terre presque **luisante** à l'œil, tant elle est nue (...); des collines horizontales qu'on dirait aplatis avec la main ou découpées par fantaisie étranges en dentelures aigues,(...) au centre d'étroites vallées, aussi **propres**, aussi nue qu'une air à battre le grain ». p.93

« Quant au Cheliff qui, quarante lieues plus avant dans l'ouest, devient un **beau fleuve pacifique et bienfaisant** »p.93

« Nous mime trois heures à traverser ce pays **extraordinaire** »p.93

On voit bien que le *même* est valorisé par la présence de *l'autre* sur son territoire. La subjectivité est d'ordre « affective » si l'on reprend la typologie de C.Kerbrat-Orrecchioni (1980/1997 :84) et indique que l'énonciateur-personnage *autre* a une réaction émotionnelle » qui montre que « dans les propriétés de l'objet » du *même*, certaines sont axiologiquement positives du type : un **beau fleuve pacifique et bienfaisant**, ce pays **extraordinaire** ...

Dans le même ordre d'idée Le texte Chronique de Maghnia à El Kala regorge d'adjectif mélioratif, on est bel et bien dans la valorisation de soi :

« Vous trouverez sur votre chemin le **magnifique** village de Ain Turck,(...) déversant le **joyeux** petit peuple d'Oran »p.109

« Il fait bon vivre à Ain Turck(...) les plus sympathique restaurant de la planète y ont élu domicile »p.109

« S'il vous arrive de louer un pied à terre dans cette partie très vivante de l'oranie, vous pouvez même vous faire envoyer chez vous des plats cuisinés, des paellas authentiques, des cocktails de fruits de mer gigantesques. »p.109

« La ville d'Oran est, de nos jours, grâce à une modernisation urbaine, l'une des plus belles villes d'Algérie », « Le boulevard Front de Mer est une magnifique promenade qui serpente aux milieux de beaux cafés », « C'est de Wahrân qu'on tire une grande partie des approvisionnements du littoral d'Espagne », Léon l'Africain écrit : « Oran est une grande cité édifiée par les Africains sur la Mer Méditerranée(...) ses habitants étaient humains, plaisants et courtois avec les étrangers »p.110

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Dans ce passage, l'auteur du manuel s'appuie sur les discours d'autres auteurs (El Bekri, El Idrissi, Léon l'Africain) concernant leur propre culture. Bien que l'auteur ne soit pas directement responsable du contenu élogieux, il en valide implicitement le message en sélectionnant ces documents. Dans le premier texte, l'usage de superlatifs et d'une axiologie valorisante rend la ville d'Oran particulièrement attrayante pour les apprenants.

Lorsqu'il s'agit du patrimoine national, l'auteur emploie des superlatifs, un langage élogieux et des hyperboles pour présenter la culture algérienne comme exceptionnellement riche. Il est évident que ces éléments discursifs visent à valoriser la culture décrite, lui conférant une place centrale dans le texte. Par ailleurs, selon les directives officielles, l'enseignement des langues doit permettre aux apprenants de percevoir la langue comme un vecteur de culture, facilitant ainsi la compréhension et le respect de leur propre héritage culturel.

Il semble donc que la mise en valeur de la culture source repose nécessairement sur une approche neutre ou même valorisante. Les auteurs relais sont ainsi chargés de décrire la culture avec une axiologie positive, mettant en avant des expressions telles que « pays extraordinaire », « beau fleuve », ou encore « pacifique et bienfaisant ».

– L'exil

La migration et l'exil sont des thèmes rarement abordés dans les manuels, car ils présentent, a priori, toutes les caractéristiques d'un sujet délicat pour des discours éducatifs institutionnels. En effet, comment une institution censée renforcer le sentiment national peut-elle aborder le fait que ses citoyens choisissent de vivre et de travailler ailleurs, parfois dans des situations précaires et illégales ? Une telle représentation pourrait-elle nuire à l'image de la nation en soulignant des problématiques telles que la pauvreté, le chômage, les inégalités et le non-respect des libertés ?

Quelle image devrait-on projeter de ces pays ? Faut-il les présenter sous un jour positif pour encourager des attitudes favorables à l'apprentissage, en risquant ainsi d'inciter à l'émigration vers ces destinations ? Ou, à l'inverse, peut-on se permettre de dépeindre négativement la langue cible en évoquant les conditions difficiles vécues par les immigrants et les discriminations dont ils souffrent dans ces lieux perçus comme meilleurs ?

Dans le manuel de 2^{ème} année, nous avons identifié, à la page 103, un texte consacré au thème de l'exil. À travers cette analyse, nous avons tenté de montrer comment les

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

dispositifs énonciatifs utilisés dans cet extrait contribuent à la création de sens et à l'attribution d'un positionnement axiologique à l'apprenant vis-à-vis du sujet traité.

Ce texte présente un ancrage énonciatif dans le contexte algérien, par la mention de la toponymie kabyle :

« Nous quittons Ighil-Nezman »p.103

« La car nous attendait(...). Il s'arrêterait en dessous d'Agouni puis de Taourirt, de Taguemount, Ighzer, de Tizi. Et de tous les villages descendraient les mêmes exilés » P.103

Un marquage identitaire, spatial, indiquant la société d'origine mais également le pays d'accueil des exilés. Dans cet exemple la destination est un marquage altérritaire assorti d'un marqueur identitaire spatial (« Marseille ») :

« Nous embraquâmes le soir, à six heures, il y aura bientôt cinq ans de cela. N'est ce pas Said ? « Une excellente traversée », diront les carte postales expédiées de Marseille ! »p.105

Signalons aussi que l'énonciation dans le texte « départ à l'exil » est déléguée au personnage de fiction qui se désigne lui-même comme migrant, et repère d'autre personnage de migrants par rapport à lui même (ce sont alors des « énonciateurs-relais », Auger 2007).

L'on trouve ainsi quelques cas de désignation humaine rapportée à un je de personnage :

« j'ai le cœur gros, la bouche pâteuse. Sur la joue, près de l'oreille, je sens une zone toute fraîche encore, mouillée sans doute par les larmes de ma mère». P.103

« nous n'avons pas été malades et nous sommes arrivés tout doucement sur cette terre inconnue, ce pays de rêve, après avoir traversé une zone de rêve faites de brumes, d'illusions et d'eau noire » P.106

Dans ce texte littéraire, emprunts d'évaluatifs concernant la référenciation identitaire, l'énonciateur met en discours le problème de l'émigration des jeunes. Cette pratique suscite une amertume chez les familles restées au village, et devient du ressentiment et du mépris envers ceux qui délaissent les enfants, les femmes et les vieux dans la misère et la faim pour poursuivre une vie d'aventure :

« et toutes les femmes de cette terre, les petits garçons, les petites filles, les vieux et les vieilles qui viennent vous attendre sur la route pour vous dire :

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Nous savons. Nous sommes bêtes mais nous savons quand même. Tu quittes le pays de la faim, tu vas au paradis des hommes. Mais tu y seras étranger et tu reviendras vers ton enfer (...) nous te réservons notre mépris, le mépris des damnés pour ceux qui le seront un jour et qui cherchent vainement à fuir »p.105

« Monte(...) prends place, va t'en ! toute ma haine est sur ces gens heureux qui te recevront comme un chien, toi, l'unique fruit de ma chair » (p.105) vocifère une vieille au départ du bus rempli de nouveaux partants.

L'univers est comme scindé en deux : d'une part, la Kabylie natale des traditions et de la misère, d'autre part la France terre d'exil, de la modernité et des aventures incertaines.

Le récit de l'émigrant, narrateur du texte, témoigne de l'attrait de l'algérien vers ce pays de rêve, motivés par l'attrait de l'enrichissement et du bien être, s'expatrier par nécessité. Ces énoncés véhiculent donc un jugement de valeur négatif sur l'émigration en général. À travers ces trois extraits, l'apprenant est incité à relayer un message dissuasif, inspiré d'un récit romanesque de Mouloud Feraoun ou attribué à une mère préoccupée par le départ de son fils pour l'exil. Cela pourrait également refléter une position de l'institution scolaire elle-même. Dans ce cas, le "tu" adressé à un tiers pourrait avoir une double signification, servant en réalité d'adresse détournée à l'apprenant.

La signification qui émerge de ces passages est teintée de dysphorie, révélant le positionnement des énonciateurs. Ceux-ci semblent entourer la migration d'une rhétorique dissuasive, la présentant comme un problème de société. Les migrants, quant à eux, sont souvent évoqués de manière dysphorique : on « déplore » le départ des jeunes, qui suscite des sentiments de regret, d'inquiétude, d'insatisfaction et de séparation. Ces émotions créent un climat négatif autour de la migration et semblent, selon nous, viser à construire une argumentation contre l'idée de l'émigration.

➤ LE LECTE

– Valorisation de la langue

Le texte de Djelfa à Leghouat tiré du livre *Un été dans le Sahara* est le récit du voyage d'Eugène Fromentin à travers le sud algérien et de son séjour à Laghouat pendant l'été 1853.

Une façon de valoriser la culture locale en confiant la description à un auteur Français.

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Le texte montre un auteur, bien avant d'être fasciné par le Sahara algérien comme espace géographique, est d'abord fasciné par le mot lui-même :

« Tu sais qu'on est pas d'accord sur l'étymologie des mots *tell* et *Sahara*. M.le Général Daumas, dans un livre précieux, propose une étymologie qui me **plait** à cause de son origine arabe »p.92

L'auteur français trouve l'étymologie des mots *tell* et *Sahara* fascinante à cause de leur origine arabe, les auteurs du manuel valorisent en quelque sorte le désignant identitaire du même qu'est le lecte arabe vu qu'il plait à l'altérité

Nous pensons que l'apprenant est encouragé à accroître ce ressenti favorable, quand *l'autre* tente de se rapprocher de l'identité de soi, à travers une mise en scène orchestrée par l'énonciateur-auteur du manuel en vue d'une valorisation de sa communauté de référence

Ainsi, dans l'exemple qui vient d'être cité plus haut, *l'autre* représenté par l'énonciateur-personnage, considère d'un point de vue constatif que la langue du même a un intérêt d'un point de vue esthétique, celle-ci est marquée par un subjectivisme visiblement axiologiquement positive qui se traduit par le verbe (**plait**)

➤ Ethnonyme

– Valorisation de l'ethnonyme, des propriétés qualitatives

A la page 60 l'Emir Abdelkader fait l'éloge de la vie bédouine, une facette de la culture algérienne où l'ancrage socioculturelle y est bien représenté, les bédouins en Algérie sont connus pour vivre comme des bergers nomades, réputés pour leur grand voyage à travers les hauts plateaux de la steppe du sud ouest algérien..C'est cette vie de nomade qui a fait vibrer le verbe de l'Emir Abdelkader.

« Ne jette pas le discrédit sur les tentes mobiles et ne réserve pas tes éloges aux habitations d'argile et de pierre

*Si tu savais la valeur de la vie **bédouine**, tu me comprendrais, »p.60*

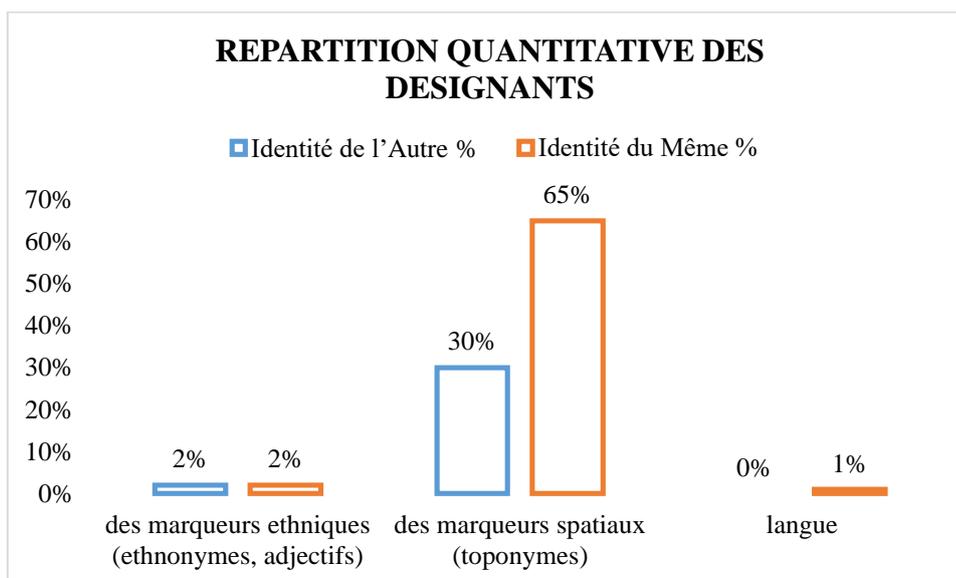
Il faut remarquer que la valeur de la vie bédouine, vanté par l'Emir Abdelkader, concerne un élément de la classe du même, en lui attribuant des propriétés qualitatives, ce qui peut être considéré à notre sens, comme une valeur prototypique et extensible à l'ensemble de la communauté de référence du même

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

2.4 Répartition quantitative des désignants

Tableau 33 : Répartition quantitative des désignants manuel 2ème AS

| Les désignants identitaires | Identité de l'Autre % | Identité du Même % |
|--|-----------------------|--------------------|
| des marqueurs ethniques (ethnonymes, adjectifs) | 2% | 2% |
| des marqueurs spatiaux (toponymes) | 30% | 65% |
| langue | 0% | 1% |



❖ Synthèse :

Le pourcentage de chaque désignant relatif à l'identité du *même* est sensiblement différent des résultats obtenus pour *l'autre*. Si le pourcentage du désignant identitaire relatif au lecte est étonnement proche dans les deux cas, il existe une disparité concernant les autres résultats. Il faut remarquer également que la hiérarchie « toponyme-ethnonyme-langue » est aussi respectée

Le pourcentage du toponyme est moins important dans les discours sur *l'autre* (30%) que dans ceux portant sur le *même* (65%). La plasticité du désignant est moins utilisée. Le renvoie est plus direct, matérialisé par l'ethnonyme du *même* avec un pourcentage quasi égale

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

par rapport au pourcentage de l'ethnonyme de *l'autre* (2%). Quant au pourcentage de la langue du *même*, il est supérieur à celui de *l'autre*

L'apprenant rencontre un peu plus de 68% désignant identitaire renvoyant à sa communauté d'appartenance contre 32% renvoyant à l'altérité. Les procédés de référencement explicite à soi ont donc un poids réel bien que non prééminent par rapport à l'identité de l'autre. Il y a donc une détermination véritablement de se démarquer de l'autre et de s'auto valoriser

On pouvait s'attendre à ce que la mise en discours du même soit proportionnelle à la mise en discours de l'autre comme pour établir un équilibre identitaire. Or il n'en ai rien

Il est tout à fait caractéristique de constater que l'ethnonyme est sous employé dans le cas du manuel de deuxième année secondaire 2^{ème} AS. Nous supposons que les énonciateurs craignent de les poser en tant que personne, de ce fait, ils opèrent plutôt par un repérage indirect par la prédication toponyme.

Nous remarquons que le manuel de 2^{ème} AS se met fortement en discours en se valorisant à travers un élément de la socioculturel .cette valorisation du même se fait soit par un énonciateur de la communauté du même soit par un énonciateur-d'un document authentique issu de la communauté de l'autre pour valoriser l'identité et l'histoire algérienne

La mise en discours de l'autre, notamment à travers le désignant identitaire toponymique, laisse entrevoir à l'apprenant ce qui semble le plus représentatif de l'altérité au yeux du l'énonciateur auteur. En effet, les caractéristiques du désignant identitaire qui est mis en discours est d'ordre économique. Cette préoccupation économique est souvent orientée vers les avancées scientifiques

Mis en discours à travers le toponyme, les auteurs laissent entrevoir à l'apprenant une France bienfaitrice à travers une association caritatif, et les moyens de transports, ce qui sous entend le développement de l'altérité la caractéristique du désignant identitaire qui est mis en discours est d'ordre économique,

Cette préoccupation économique est souvent orientée vers les avancées scientifiques. En témoignent les mises en discours des projets lié à la protection de l'environnement et de la protection de la planète, notamment contre le réchauffement climatique et l'effet de serre

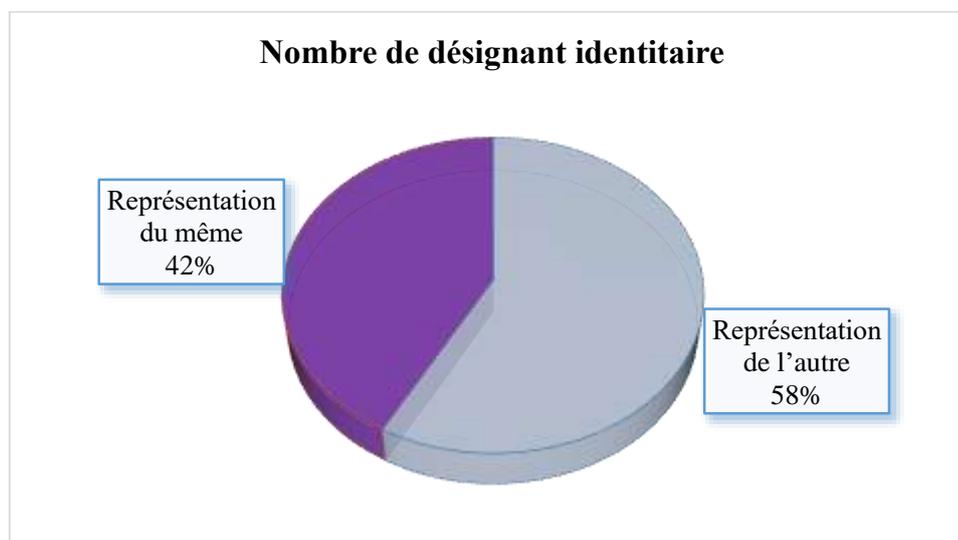
Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Selon G.Zarate¹ il s'agit de nouveau d'un procédé de valorisation, cette fois par « les performances technologiques », cette valorisation concerne la France métropolitaine qui s'en voit distingué et représenté à la pointe de la technologie

3. Les représentations du même et de l'autre dans le manuel de 3^{ème} AS

Tableau 34 : Les représentations du même et de l'autre dans le manuel de 3^{ème} AS

| | Nombre de désignant identitaire | Entrée en pourcentage % |
|---------------------------|---------------------------------|-------------------------|
| Représentation de l'autre | 125 | 58 |
| Représentation du même | 90 | 42 |
| Total | 215 | 100 |



Dans ce manuel, qui compte 192 pages, nous avons trouvé un total de 215 désignations identitaires. Parmi lesquels, 125 (représentant les 58 % du total) sont des désignations identitaires faisant référence à la culture de l'Autre et 90 (42 %) renvoyant à la culture du même (algérienne)

Nous pouvons affirmer que la majorité des références culturelles retrouvées dans le manuel de troisième année secondaire est composée de références renvoyant à l'identité de l'autre

¹¹ Zarate.G, 1993, Op.cit, p.14

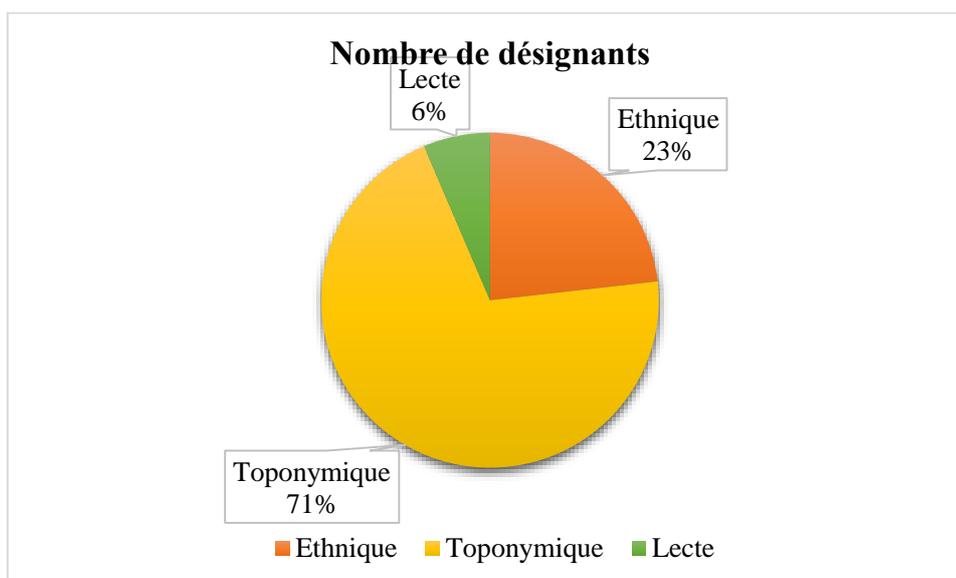
Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Le tableau ci-dessous montre en détail le pourcentage d'entrée de chaque désignant identitaire

3.1. Analyse quantitative de la représentation de l'Autre : Projet 1, 2, 3

Tableau 35 : Analyse quantitative de la représentation de l'Autre dans le manuel de 3ème AS

| désignants identitaires | Nombre de désignants | % |
|-------------------------|----------------------|------|
| Ethnique | 29 | 23% |
| Toponymique | 88 | 70% |
| Lecte | 8 | 7% |
| Total | 125 | 100% |



Il convient de noter que Le manuel de 3ème AS contient un total de 125 désignants identitaires liés à l'autre. Parmi ceux-ci, 29 sont des désignants identitaires ethniques, ce qui représente 23% du total. En outre, 88 désignants sont toponymiques, ce qui équivaut à 70% du total, et ils présentent des références culturelles principalement étrangères (françaises/francophones). Enfin, on dénombre 8 occurrences relatives au lecte, soit 6% du total.

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

3.2. Analyse qualitative et interprétation des résultats

❖ Le toponyme

Le désignant identitaire en tant que repère géographique (toponyme) est le plus convoqué dans le manuel, un locuteur ou un objet peut ainsi être repéré

❖ Derrière la France, les Français

Dans le texte de J. Meyer à la page 26, l'ancien adversaire est représenté sous une forme toponymique, où la France est évoquée, mais ce sont en réalité les Français qui sont mis en avant. L'auteur associe la France à l'esclavagisme, la citant au même titre que les Espagnols et les Portugais, responsables de la déportation de Noirs vers l'Amérique : « Au XVI^e siècle, les Espagnols et les Portugais, grâce à leurs voyages de découverte, ont acquis un véritable empire colonial. Puis ce fut la Hollande, la Grande-Bretagne, la France » (p. 26).

Dans le même esprit, le régime colonial français est également mentionné avec force dans le texte de la page 48 : « Aussi, leur espoir était-il à la mesure de leur contribution dans le conflit : celui de voir disparaître le régime colonial français qui les avait opprimés depuis 115 ans » (p. 48).

L'histoire des pays influence les représentations et peut affecter la conception des manuels. En effet, l'histoire entre l'Algérie et la France a été marquée par des conflits, et l'épisode de la colonisation française, en raison de ses conséquences tragiques et de sa durée, peut façonner les représentations identitaires. Dans ce contexte, il semble évident que les manuels algériens contiennent des représentations négatives de la France, dues à son passé colonial.

En intégrant de tels référents historiques à forte charge culturelle, les auteurs du manuel fournissent aux apprenants algériens des images mentales qu'ils reconstruiront progressivement à mesure de leur exposition à l'éducation. Ces représentations, toujours instables et jamais définitives, sont manipulées en fonction de ce qu'ils connaissent de leur culture d'origine.

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

❖ Valorisation de la culture de l'Autre par l'emploi du toponyme

La participation de la France à la recherche d'un vaccin contre le le sida est la plus importante au monde après celle des Etats Unis. L'ANRS est l'organisme public français qui organise et finance cette recherche p.147

Valorisation de la France (développement, recherche poussée, pointu dans le domaine médical)

Le texte *un homme d'action* p.189

« **La Villedieu** avait sept filatures et était devenue l'un des **principaux** centres européens de culture et de filage de soie » p.189

Le texte dépeint une société organisée et civilisée, ouverte aux échanges économiques, évoquant des éléments tels que « le cabinet du maire », « les principaux centres européens de culture et de filature de la soie », ainsi que « les notables et propriétaires » et « l'entreprise industrielle »

Le texte « Appel de l'abbé Pierre » reprend la même thématique de l'appel à la solidarité envers son prochain, l'idée de la solidarité, l'amour de l'Autre, l'entraide sont mis en exergue, le tout dans un esprit interculturel :

*« il faut que ce soir même, dans toutes les villes de **France**, dans chaque quartier de **Paris**, des pancartes s'accrochent sous une lumière dans la nuit, à la porte de lieux où il y ait couverture, paille, soupe, et où l'on lise sous ce titre **CENTRE FRATERNEL DE DEPANNAGE**, ces simples mots :*

*« **TOI QUI SOUFFRES, QUI QUE TU SOIS, ENTRE, DORS, MANGE, REPREND ESPOIR, ICI ON T'AIME** » P.139*

Ce que prônent les auteurs à travers l'insertion de ce texte est bel et bien un esprit interculturel qui rapproche et uni des étrangers qui n'ont d'emblé rien de commun. le contenu culturel exposé implique que l'apprenant saisi une opportunité pédagogique qui lui permet de se frotter à la culture étrangère.

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

❖ Le lecte :

– Du rapport controversé vis-à-vis de la langue de l'Autre

Dans le texte "Le 1er Novembre 1954 à Khenchela", la langue de l'Autre est utilisée pour combattre cet Autre : « Après l'ouverture de la séance, Leghrour me confia la lecture en français de deux textes, l'un... c'était un tract provenant de l'Armée de Libération Nationale... l'autre était la proclamation du Front de Libération Nationale » (p. 33). Il convient de rappeler que le français a été presque la seule langue employée par le FLN pour mener son combat politique, ce qui lui a conféré, aux yeux de certains Algériens, une certaine « légitimité révolutionnaire ». L'écrivain algérien Kateb Yacine a même affirmé : « La langue française nous appartient ! »

La langue française a toujours joué un rôle distinctif en Algérie, étant considérée comme un moyen de s'opposer et de défier le colonisateur, une langue de résistance utilisée pour revendiquer la liberté et l'indépendance. Dans l'article intitulé "La langue française : une composante ou un fardeau de notre histoire", les tensions linguistiques et culturelles sont soulignées.

« Apprenez l'arabe, il vous fera toujours honneur

Apprenez le français vous en aurez toujours besoin

Apprenez l'arabe vous saurez qui vous êtes

Apprenez le français vous saurez qui ils sont

Apprenez l'arabe pour aller de l'avant

Apprenez le français pour les obliger à aller de derrière

Apprenez l'arabe malgré eux

Apprenez le français malgré eux aussi » (p.150-151)

Cette ambivalence concernant le statut du français en Algérie persiste depuis la colonisation. Selon l'auteur, l'arabe est lié à l'identité algérienne et à l'honneur, tandis que le français est perçu comme une langue utilitaire, liée à un besoin. L'auteur appelle à réfléchir

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

sur le statut du français en tant que langue du colonisateur et sur la manière d'aborder cette langue.

Le texte évoque également la perspective d'un instituteur de l'école arabe sur les langues arabe et française, entraînant un véritable dialogue intérieur. L'instituteur conclut par des recommandations concernant la place de chacune des deux langues. Selon lui, les statuts des deux langues sont divergents : l'arabe est associé à l'honneur, à l'identité, au progrès et à la résistance, tandis que le français est perçu comme une langue apprise par nécessité d'identification à l'Autre, ainsi que pour combattre et défier le colonisateur.

Il est évident que l'enseignant perçoit une différence de statut entre les deux langues : tandis que l'arabe est considéré comme une langue de résistance, le français est également perçu de cette manière, mais dans le contexte de favoriser l'intercompréhension dans la quête de liberté et d'indépendance. Le discours de l'enseignant concernant l'interaction entre la langue et la culture soulève des questions relatives à l'identité individuelle et à la différence de l'autre. La dimension culturelle, bien qu'associée à la langue, revêt une importance cruciale pour les colonisés, en tant que symbole de résistance et repère identitaire et culturel fondamental, au-delà de sa simple acquisition.

La dimension interculturelle mise en avant par ces deux textes met en lumière principalement une relation conflictuelle entre le colonisateur et le colonisé. L'article intitulé « La langue française : un atout ou un fardeau de notre histoire » souligne les dynamiques de pouvoir entre les deux langues durant la période de colonisation française. L'approche adoptée par Slimane Benaïssa dans son texte ne favorise pas une interprétation interculturelle du lien entre les deux langues et cultures. Il serait avantageux, dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère (FLE), de transcender ce cliché profondément enraciné concernant le français et de favoriser des relations intersubjectives bienveillantes envers cette langue, tout comme pour les autres langues étrangères à acquérir dans le contexte algérien.

– Des variations régionales :

L'énonciateur-auteur amène l'apprenant, à percevoir que la langue n'est pas un « objet homogène ». Ces variations peuvent être sociales, situationnelles ou régionales... etc L'énonciateur-auteur donne à voir dans l'exemple qui suit une variation régionale du français prononcé par un Anglais:

Le texte la MAIN de Guy de Maupassant p.175

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

« Il n'avait rien de la raideur dite britannique et il me remercia vivement de ma délicatesse en un français accentué d'outre Manche »

Le discours faisant état de variation d'accent qui dévoile l'origine de l'interlocuteur

❖ L'ethnonyme

– Conflits coloniaux avec l'Autre français :

L'explication de la relation coloniale, telle que nous l'avons examinée précédemment, met en lumière les récents conflits historiques de la nation qui ont porté sur l'obtention de l'indépendance politique. Cela conduit à une focalisation sur la nation et l'acteur qui a contesté sa souveraineté. Ainsi, il semble partager des similitudes avec les manuels d'histoire qui accordent de l'importance à ce type d'informations. Le manuel de Français Langue Étrangère semble exagérer les relations conflictuelles. Ainsi, on constate que la tendance n'est pas de dissimuler les conflits.

Dans le premier projet portant sur l'étude des textes et des documents d'histoire, l'image de la France qui est véhiculée à travers les pages est celle d'un empire colonial :

La première séquence débute avec l'expression "la colonisation française", où l'adjectif "française" qualifie le terme "colonisation". Cette association suggère une connotation négative envers les Français, perçus comme les oppresseurs et les colonisateurs du peuple algérien.

Le constat est similaire dans le texte "chant populaire kabyle" à la page 24, où les Français sont perçus comme des ennemis et des destructeurs de la terre de Lalla Fadhma, responsables d'avoir plongé le pays dans une profonde tragédie.

« les Français avançaient

Tel un torrent en crue

Lançant plusieurs bataillons »p.24

« nous intimant « de choisir la bonne voie » :

Nous rallier à l'armée française »p.24

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Il est observé que la période coloniale de l'histoire de l'Algérie est fréquemment abordée dans le manuel, accordant ainsi une importance significative à la représentation de la France en tant qu'ancienne puissance coloniale. Le texte relatif à l'Histoire du 8 mai 1945 ne fait pas exception à cette règle : « *les troupes française quadrillèrent la région. Le ratissage s'opéra sauvagement et sans frein... le sang appela le sang ; tout indigène, citadin ou rural, loyaliste ou militaire, était considéré comme une victime qu'il fallait abattre sans pitié* » p.31

– Apaisement de la relation conflictuelle :

L'extrait "Délphine pour mémoire" illustre de manière significative la volonté des auteurs d'enseigner aux apprenants la relativisation et le rejet des représentations figées. L'intention est clairement ressentie à travers l'incorporation du texte "Délphine pour mémoire" dans ce premier projet, visant à contrecarrer l'image colonisatrice de la France. L'intégration de ce texte vise à atténuer l'image de l'opresseur, souvent véhiculée dans plusieurs textes, et à montrer aux apprenants algériens que de nombreux Français se sont opposés à la guerre et ont refusé de prendre les armes contre le peuple algérien.

L'auteur commence par présenter une représentation négative dans son discours afin de la déconstruire plus tard dans le texte.

Plus loin, deux policiers immobiles scrutent les visages. Ils arrêtent l'homme, fouillent son sac, sans ménagement. L'homme baisse la tête et se laisse bousculer sans réagir. Il lève maintenant les bras au ciel. L'un des policiers le palpe, ouvre la veste, soulève le chandail, puis se mains descendent, desserrent la ceinture. Le pantalon tombe aux pieds de l'homme pétrifié. Des gens rient

je n'ai jamais oublié cet Algérien inconnu, pas plus que l'humiliation, l'impuissance qui nous rendait solidaire

Dans le premier paragraphe, l'écrivain évoque un événement survenu à Paris lorsqu'il avait dix ans. L'écrivain français a exprimé sa solidarité envers un citoyen algérien impuissant qui a été victime d'humiliations de la part des forces de l'ordre françaises.

De plus, le deuxième paragraphe met en lumière la brutalité et l'absence de compassion des agents de l'autorité française. L'écrivain narre le meurtre de deux immigrants italiens.

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

La découverte de l'altérité nécessite une introspection sur les préjugés et leur dépassement. En décrivant un événement survenu pendant son enfance, l'écrivaine met en lumière la brutalité et l'impitoyabilité des figures de l'autorité française. D'un autre côté, elle démontre de la compassion et de la solidarité envers cet Algérien qui se trouve dans une situation d'impuissance, d'humiliation et d'injustice de la part des policiers français.

L'approche interculturelle entreprise par les auteurs du manuel se manifeste à travers la verbalisation des caractéristiques culturelles associées aux Français, tels que leur engagement fervent envers les droits de l'homme et leur opposition à l'O.A.S. « *Vingt année plus tard, j'ai voulu revenir sur ces émotions vives d'enfant de banlieue, me souvenir de cette peur, le soir quand **notre mère** nous quittait, mes sœurs et moi, pour retrouver d'énigmatiques personnages qui participaient au comité **anti-O.A.S** du quartier* »

« Le 17 Octobre 1961, la police du préfet Papon n'a pas assassiné 100, 200 Algériens anonymes, elle a assassiné :

Belaid Archal, pour mémoire

Achour Boussouf, pour mémoire

Fatima Bédard, pour mémoire

Des dizaines d'autres lignes à remplir pour rendre leur identité à chacune des victimes afin que l'oubli ne soit plus possible »

Dans les deux extraits précédents, la tentative de relativisation est renforcée. L'Autre Français n'est plus perçu comme un oppresseur ou un colonisateur sans scrupules, mais au contraire, à travers le choix du texte "Délyphine pour mémoire", les auteurs du manuel présentent une image différente des Français. Cette image critique la guerre en Algérie et remet en question le silence officiel entourant les crimes perpétrés par le système colonial.

L'Autre Français est présent en tant que témoin d'un événement historique, à savoir le 17 octobre 1961, lors duquel il manifeste sa solidarité envers le peuple algérien en condamnant toute forme d'oppression et de violence. Les subjectivèmes affectifs se caractérisent par des attitudes positives envers autrui, en opposition à la notion de conflit. Ce processus permet aux ethnonymes agresseurs de se déculpabiliser.

La nature du texte implique la nécessité d'initier un processus de préservation de la mémoire pour prévenir l'oubli; le personnage intermédiaire choisi par les rédacteurs du

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

manuel vise à promouvoir les principes humanistes, la paix et la tolérance entre les différentes communautés. Dans cette situation, la première personne du singulier, utilisée comme indice de l'énonciation, est clairement identifiable dans le discours élaboré.

Dans son texte, situé à la page 95, Guy de Maupassant exprime une forte opposition à la guerre en soulignant les nombreuses atrocités qu'elle peut provoquer. Une autre méthode pour les auteurs du manuel afin d'expliquer la désapprobation et la discréditation de la guerre par les Français. Une fois de plus, les rédacteurs du manuel ont recours à un membre éminent de la société (Guy de Maupassant) pour étayer leur argumentation.

Il est possible de constater que l'énonciateur cherche à rapprocher les individus appartenant à deux cultures distinctes en soulignant qu'ils font partie d'une culture transnationale et universelle commune, caractérisée par le partage de valeurs humanitaires qui dépassent les frontières nationales.

C'est une mise à mal de la torture et de la colonisation qui transparait du texte *l'appel du 31 Octobre 2000* p.142. le discours est tenu par un Français pour accréditer davantage la cause Algérienne

*« Douze intellectuels **français** appellent à la condamnation de la torture pendant la guerre d'Algérie »*p.142

*« Les autorités **françaises** portent la responsabilité essentielle en raison de leur obstination à refuser aux Algériens leur émancipation »*p.142

*« En **France**, le nouveau témoignage d'une Algérienne, publiée dans la presse, qui met en accusation la torture, ne peut rester sans suite ni sanction »*p.142

*« Il reste que la torture, mal absolu(...) couverte en haut lieu à Paris, a été le fruit empoisonné de la colonisation et de la guerre »*p.142

En résumé, nous soutenons que le texte est imprégné d'une dimension interculturelle. Les auteurs semblent mettre en évidence le destin inéluctable des deux peuples :

*« Pour nous citoyens français auxquels importe le destin partagé des deux peuples et le sens universel de la justice, pour nous qui avons combattu sans être aveugle aux autres pratiques, il revient à la France, eu égard à ses responsabilités, de condamner la torture qui a été entreprise en son nom durant la guerre d'Algérie »*p.142

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Les rédacteurs des manuels scolaires délèguent l'exercice en proposant la lecture d'un texte authentique provenant d'autres locuteurs et initialement destiné à un public différent de celui des apprenants. Le texte en question met en lumière les attitudes associées à la communauté cible, en promouvant des valeurs interculturelles et d'amitié entre les peuples, une approche que nous soutenons. Ce texte avance l'argument selon lequel certains Français opposés à la guerre ont participé à forger l'image d'une révolution algérienne mythique. Nous évaluons leur niveau d'ouverture interculturelle.

Il semble y avoir une volonté manifeste de résoudre les conflits antérieurs dans le but de favoriser une meilleure compréhension interculturelle.

Cette méthode se révèle efficace en favorisant l'instauration d'une approche réflexive et analytique des stéréotypes en milieu scolaire afin de faciliter leur déconstruction. Les apprenants ont la possibilité d'accéder aux perceptions que les Français ou d'autres locuteurs pourraient avoir à leur sujet, ce qui leur permet de se prémunir contre le risque de porter des jugements sur d'autres communautés. Ils sont conscients qu'aucune caractéristique n'est représentative de l'ensemble des locuteurs natifs qu'ils rencontrent et que la culture peut être évaluée selon deux perspectives opposées.

Cette méthode s'avère hautement efficace pour permettre à l'apprenant de développer progressivement sa capacité à adopter une perspective différente de la sienne. Cependant, dans cette situation particulière, il serait plus approprié que ce soit la culture cible qui soit au centre de cette approche.

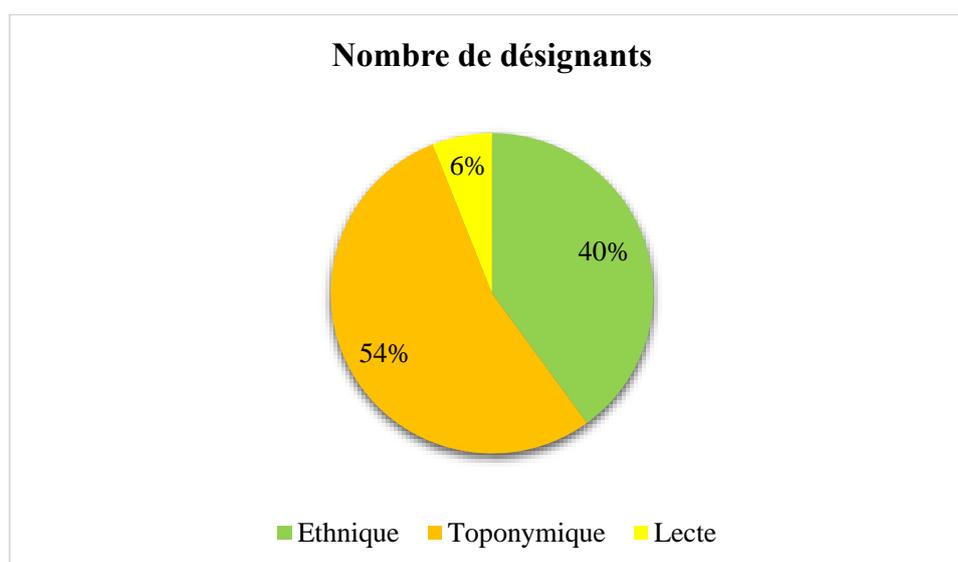
3.3. Analyse quantitative de la représentation du Même : Projet 1, 2, 3

Tableau 36 : Analyse quantitative de la représentation du Même dans le manuel de 3ème

AS

| Désignants identitaires | Nombre de désignants | % |
|--------------------------------|-----------------------------|-------------|
| Ethnique | 36 | 40% |
| Toponymique | 49 | 54% |
| Lecte | 5 | 6% |
| Total | 90 | 100% |

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes



Il convient de souligner que Le manuel de 3ème AS contient un total de 90 désignants identitaires se rapportant au même concept. Parmi ceux-ci, 36 désignants identitaires sont d'ordre ethnique, représentant ainsi 40% du total, tandis que 49 désignants sont toponymiques, ce qui équivaut à 54%. Ces derniers présentent des caractéristiques culturelles fortement étrangères (françaises/francophones). En outre, on dénombre 5 occurrences relatives au lecte, soit 6% du total.

3.4. Analyse qualitative et interprétation des résultats

➤ Toponyme

- L'Algérie ou les Algériens : plasticité du toponyme pour désigner l'ethnonyme :

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Il est intéressant de constater que le toponyme possède cette « plasticité »¹ qui donne à l'énonciateur auteur la possibilité de faire référence au même en tant qu'ethnonyme comme dans les exemples ci-dessous :

« à travers tout le pays, l'Algérie revendicatrice défila en scandant dignement : « à bas le colonialisme ! », « vive l'Algérie indépendante ! », p.30

A la page 30, le texte « Histoire du 8 mai 1945 », décrit les manifestations du 8 mai 1945 avec autant de terreur, les caractéristiques mélioratives et péjoratives des personnages démontrent le positionnement de l'auteur qui dénonce l'atrocité et la velléité du colonialisme :

« c'est à la suite d'intervention des policiers et des soldats dans les villes de garnisons que les bagarres commencèrent » avoua Henri Benzet

L'historien M.Yousfi, confie ses dires à un représentant de la communauté de l'autre (Henri Benzet) pour bien prendre position par rapport à l'événement et à maintenir son objectivité

*« les massacres atteignirent le paroxysme de la tragédie dans le **constantinois** »*

« tout autre Algérien était abattu, impitoyablement » p.30

« aChevreuil, les légionnaire du colonel Bourdillat se conduisirent comme en pays conquis. C'était le droit au pillage, aux viols, aux exécutions sommaires... » P.30

L'authenticité du discours, soulignée par des chiffres tels que la date du 8 mai 1945, renforce la légitimité de la dévalorisation. Pourquoi fournir autant de détails sur le pays d'origine des apprenants ? Pense-t-on que les étudiants algériens connaissent peu ou mal leur propre histoire ? Certes, le programme-cadre stipule que les apprenants doivent être conscients de leur identité culturelle. Cependant, le manuel semble parfois davantage être un livre d'histoire qu'un outil d'apprentissage d'une langue étrangère.

On peut comprendre que l'objectif principal de l'auteur est de suivre les recommandations nationales afin que l'apprenant puisse parler de lui-même et de sa culture à l'Autre, en utilisant la langue cible.

Certes, nous convenons qu'il s'agit d'un travail de mémoire qui sert à construire un sentiment patriotique chez les apprenants, mais nous estimons que l'espace volumineux qui lui est consacré inciterait ainsi les élèves à éprouver un ressentiment envers la France, et

¹ AugerN, Op.Cit.P.170

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

développer ainsi une représentation de revanche, ce qui va à l'encontre de toute démarche interculturelle.

Selon Zarate¹, l'histoire nationale contribue généralement à forger le sentiment d'unité nationale. Cependant, il est possible de la présenter de manière différente dans les manuels scolaires de langue étrangère (FLE, par exemple). La mémoire nationale peut se refléter à travers des pratiques quotidiennes telles que les noms des rues, les statues publiques, les billets de banque, les timbres illustrés par un thème ou un personnage célèbre, les musées et la bibliothèque nationale.

L'intégration de la France dans les manuels de français langue étrangère (FLE) en Algérie doit être abordée de manière à éviter de provoquer un sentiment d'hostilité chez les élèves envers un pays qui a exercé sa domination sur l'Algérie pendant une période de 130 ans. Il est primordial de mettre en lumière l'histoire constructive des relations bilatérales dans ces manuels. Il est important de s'abstenir de dénigrer autrui afin de prévenir une vision négative de l'acte d'apprentissage.

L'analyse comparative des perspectives historiques de chaque pays peut contribuer à apaiser un débat potentiellement polémique lorsqu'il s'agit d'examiner les interactions historiques conflictuelles entre la France et le pays d'origine de l'apprenant.

A la page p.99, les auteurs du manuel dénoncent également le colonialisme par l'entremise d'un toponyme du même « Reggane ». En effet, l'insertion dans le manuel, d'une caricature sur laquelle figure trois squelettes qui déclarent être « les victimes des bienfaits de la colonisation » ironisant ainsi sur les conséquences des essais nucléaires effectués par la France coloniale dans la zone de Reggane. En effet, celle-ci demeure envahie de résidus radioactifs provoquant différentes pathologie, ce qui constitue un double crime contre l'humanité et l'environnement.

Les exemples cités suggèrent que l'omniprésence de l'histoire coloniale dans notre corpus est utilisée comme un moyen de promouvoir un discours critique à l'égard de la colonisation. Ainsi, il est possible de postuler que cette pratique constitue un moyen détourné de forger une identité en tant qu'ancien colonisé par rapport à l'ancien colonisateur, la France étant l'exemple prédominant dans le contexte de l'Algérie. Il semble que les manuels scolaires cherchent, à travers leurs textes, à aider les apprenants à intégrer un discours patriotique

¹ZARATE Geneviève. Enseigner une culture étrangère. Paris : Hachette, 1986, p.50

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

anticolonialiste et indépendantiste en français, tout en promouvant un sentiment d'indépendance politique exprimé dans la langue du colonisateur précédent.

❖ **Le lecte :**

Le lecte du *Même* « langue Arabe » a été abordé et analysé conjointement avec le lecte de l'*Autre* « langue française, dans le texte « la langue française : une part ou une tare de notre histoire » dans lequel les conflits linguistique et culturels des deux lectes ont été mis en exergue à la page ... de notre travail

➤ **Ethnonyme :**

– **Ethnonyme et histoire : l'effet culpabilisant des procédés discursifs**

La construction discursive de l'identité est particulièrement révélatrice dans le premier projet. La culture source y est fortement mise en avant, avec 40 pages entièrement consacrées à l'histoire de l'Algérie (14 textes sur 20). Il est surprenant de constater une telle prépondérance de la description de l'Algérie dans un manuel de langue française destiné à un public algérien.

Une plongée dans les textes du 1^{er} projet, fait ressortir qu'un travail de « mémoire » a été élaboré par les auteurs du manuel. En mettant en avant les personnages importants de la résistance Algérienne, leurs témoignages et les événements historiques auxquels ils ont participé, les auteurs œuvrent sur la conscience collective. Colonisateur et colonisé se rencontrent presque toujours en discours. Référant à leur opposition, et permettant de ce fait d'explicitier un antagonisme France/Algérie.

L'ethnonyme est utilisé par l'énonciateur-auteur dans le discours des documents authentiques, d'une façon à même de mettre au jour le passé commun douloureux qui lie le même et l'autre. L'énonciateur choisit d'utiliser un vocabulaire synonyme à celui de la notion de guerre. D'autant plus que l'objet de discours est la colonisation française.

Dans le texte p27 *Delphine pour mémoire* on dessine l'image d'un Algérien humiliés par la police française et que l'auteur (français) remémore avec autant de désolation :

« je n'ai jamais oublié cet **Algérien** inconnu, pas plus que l'humiliation, l'impuissance qui nous rendaient solidaire » p.27

Le texte est attribué à Didier Daenincks, et l'énonciateur-auteur du manuel délègue une fois de plus la description de sa propre communauté à un énonciateur-relais, membre de

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

la culture cible. Cela permet de mettre en lumière les représentations que l'Autre peut avoir du Même. Par ce choix, l'énonciateur cherche à déconstruire les images de l'Autre en tant qu'ex-colonisateur. L'auteur, qui fait partie de la communauté de l'Autre, se positionne contre la guerre en Algérie et se revendique comme anti-OAS, rendant hommage aux victimes pour éviter l'oubli. Ce texte vise à contrecarrer la vision de la France colonisatrice.

Les références négatives aux Français présentes dans les textes antérieurs sont atténuées et compensées par des qualités. Les aspects négatifs liés aux Français sont transformés en points positifs, comme avec le personnage anti-OAS. Il est important de noter que de nombreux Français ont soutenu l'indépendance de l'Algérie et se sont opposés à la guerre, tout en dénonçant l'amnésie volontaire des représentants de l'État français. Ce texte semble donc favoriser l'émergence d'une compétence interculturelle, permettant de véritables échanges entre la culture source et la culture cible.

L'auteur fournit à l'apprenant des arguments « prêts à opposer » à toute représentation sur l'altérité. L'énonciateur-auteur confirme ces représentations, même s'il n'en est pas l'initiateur, par le biais des discours de ses personnages. La subjectivité de l'énonciateur n'est pas très perceptible ; il s'appuie souvent sur d'autres discours. Toutefois, en sélectionnant les documents, il fait entendre sa propre voix, à travers ceux qu'il soutient.

– Agressions et affrontements : exprimer l'antagonisme, explicitation de l'ancien colonisateur

Dans le texte *Une guerre sans merci* p.43, l'auteur avance les véritables raisons qui ont sous-tendu l'invasion de l'Algérie, il démontre dans plusieurs passages les motifs qui ont poussés les Français à envahir l'Algérie en s'appuyant sur des témoignages tenus par des Français durant la guerre d'Algérie, certaines expressions et termes portent une connotation de violence qui révèle une forte opposition entre le Même et l'Autre, en l'occurrence les Français. Cette opposition se manifeste par l'utilisation de termes axiologiquement négatifs.

Il s'agit de témoignages littéraires au ton pathétique, abordant la guerre et ses atrocités, ainsi que la souffrance physique et morale. Ces récits utilisent un vocabulaire subjectif à forte charge affective, comme l'illustrent les exemples suivants.:

« la guerre coloniale fut **une guerre sans merci** (...) contre des **Algériens** tenus pour **barbares**.

Bugeaud chercha à le contraindre par la ruine et la famine

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Lamorcière fit la razzia

Montagnac écrit : on tue, on égorge, les cris des épouvantés

*Saint Arnaud : « nous tirons peu de coup de fusil, nous **brulons** tous les douars, tous les villages, toutes les cahutes »*

*Cavaignac **brula** des fagots devant une grotte ou s'étaient réfugiés des membres de la tribu de Sbéahs*

Pélissiers fit placer des fascines enflammées et entretenues devant les issues des grottes abritant les Ouled Riah

*Canrobert fit **emmurer** une caverne avec des pierres » p.43*

Dans ce texte les deux identités Algérienne et Française se trouvent en discours, l'auteur décrit avec minutie les atrocités qu'a vécu le peuple algérien par le colonialisme, en discours les représentant de l'Autre (Français), représentés par les chefs militaires français, humilient, torturent sans état d'âme le peuple Algériens représenté par l'ethnonyme (nom de plusieurs tribu) victime de violences.

Le discours développe une axiologie fortement négative concernant la guerre. On peut voir dans ces termes évaluatifs négatifs la mise en discours de la violence à travers une constellation de sentiments négatifs (une guerre sans merci, la ruine, la famine, la razzia) et des verbes évaluatifs négatif : (tue, égorge, brule, emmurer), ces subjectivèmes affectifs sont autant de rapport négatifs à l'autre

Même constat avec le texte de la page 48 où le discours est emprunté d'une axiologie négative par l'emploi de divers subjectivèmes affectifs, négatifs : (opprimés, chair à canon, versé leur part du sang, mourir) renvoyant à l'oppression subie par l'ethnonyme Algérien, victime du colonialisme :

*Les Algériens qui avaient aussi versé leur part du sang (...) leur espoir était de voir disparaître le régime colonial français qui les avait **opprimés** depuis 115 ans.*

*Les meilleurs fils de l'Algérie avaient été acheminés vers l'Europe pour **mourir** sur les bords du Rhin. **Chair à canon**, ils furent sacrifiés à « titre d'indigène » p.48*

Le manuel met en lumière certaines tensions ou hostilités entre la culture source et celle de l'Autre, en l'occurrence les Français. À ce titre, il agit comme un catalyseur des rivalités historiques et témoigne des relations internationales. Les supports choisis ravivent les

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

souvenirs de cette période tragique, empreinte de l'horreur de la torture. Plus de deux décennies plus tard, les blessures restent encore ouvertes, et les séquelles sont toujours visibles.

A la page.128, l'ethnonyme Algérien est associé au FLN (Front de Libération Nationale), dans le but de renforcer l'appartenance à la patrie :

« Algériens ! Nous t'invitons à méditer notre charte ci-dessus. Ton devoir est de t'y associer pour sauver notre pays et lui rendre sa liberté ; le Front de Libération Nationale est ton front, sa victoire est la tienne » P.128

Aussi, nous avons remarqué que la représentation de la culture source est présentée sous la forme de données chiffrées, en prenant comme source des documents authentiques, l'auteur du manuel utilise des statistiques et des articles tirés d'ouvrage d'Histoire, aussi la datation présente dans le manuel se rapporte à la période coloniale jusqu'à l'indépendance, revêtant une dimension patriotique, le tableau ci-dessous l'illustre bien :

Tableau 37 : les évènements historique retenus à l'E/A dans le manuel de 3ème AS

| Les dates, | événements retenus | page |
|-------------------------------|---|------|
| 8 Mai 1945 | Massacre de Sétif, Guelma et Kherrata | 12 |
| 1946 | Création de UDMA ET MTLD | |
| 1947 | Création de l'organisation spécial Messali | |
| | Déclenchement de la révolution Algerienne | |
| 1 ^{er} Novembre 1954 | Congré de la Soummam instauration CNRA et CCE | |
| 20 aout 1956 | Inscription de la question algerienne à l'ONU | |
| 20 s2PTEMBRE 1957 | Création GPRA par Ferhat Abbes | |
| | Ben Khedda préside le GPRA | |
| 19 septembre 1958 | Siganture des accords d'Evians | |
| 9 Aout 1961 | Proclamation du Cessez le feu | |
| 18 Mars 1962 | Mise en place de l'exécutif Provisoire | |

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

| | | |
|--|---|-----|
| 19 Mars 1962 | Référendum sur l'autodétermination | |
| Avril 1962 | Proclamation de l'indépendance de l'Algérie | |
| 01 Juillet 1962 | | |
| 05 Juillet 1962 | | |
| | Le massacre des ouvriers par OAS | |
| 17 octobre 1961 | | 27 |
| 08 MAI 1945 | | 30 |
| 01 Novembre 1954 | | 33 |
| 11 Décembre 1960 | | 39 |
| L'expédition de Sidi Ferruch 1830 | | 43 |
| 20 aout 1955 | | 45 |
| 1 ^{ER} Novembre | | |
| Aout 1956 | | |
| 19 septembre 1958 | | |
| Octobre 1956 | | |
| 8 mai | Congrès de la Soummam | 48 |
| Les manifestations du mois de Décembre 1960 | Création de CNRA-CCE-GPRA- | 50 |
| 1 ^{er} Novembre 1954 | Arraisionnement de l'avion transportant à Tuns les dirigeants du FLN | 128 |

L'un des avantages des statistiques est qu'elles offrent une information culturelle crédible, représentative et non biaisée par l'énonciateur. Cependant, cette utilisation

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

La systématique des chiffres ne permet de présenter que des tendances réifiantes, négligeant ainsi toute possibilité d'intersubjectivité.

Il est intéressant de constater que les représentations émergentes du 1^{er} projet constituent une strate de l'« ethnosocioculture » décrite par Henry Boyer qui correspond à « l'imaginaire patrimonial » tels que (grande dates, personnages historiques, les événements historique marquant, les lieux de mémoires...etc),

L'ensemble des éléments dégagés dans le tableau ci haut, correspond à l'identité collective qui a trait à l'univers de référence de l'apprenant Algériens.

Les dates et les événements repris dans le tableau ci-dessus ont accompagné l'apprenant algérien durant tous son parcours scolaire dans le cours d'Histoire

Nous retrouvons les grandes dates tel que : le 1^{er} Novembre 1945 (date de déclenchement de la guerre de libération nationale), le 08 Mai 1945, les personnages historiques tels que Benboulaïd, Messali, Leghrour... cette mythification historique renforce l'Algérianité de l'apprenant et ses valeurs d'appartenance.

L'ouverture tant prônée par les instructions officielles ne trouve pas écho dans le 1^{er} projet qui reste cantonnés dans l'univers identitaires algériens avec tous ses relents historique, géographique, culturelles.

Peut-on considérer les phénomènes qui influencent le discours éducatif et occupent ses domaines les plus apparents comme les manifestations d'un traumatisme récent ? On pourrait supposer que la fréquence avec laquelle ces textes apparaissent donne aux rédacteurs de manuels scolaires une marge de manœuvre pour exprimer leur point de vue, offrant ainsi la possibilité aux subjectivités de se dissimuler derrière des écrits en apparence banals mais profondément fictifs. Ceci fait écho aux thèmes récurrents d'indépendance nationale et de crainte de la perte territoriale qui sont caractéristiques de ces manuels, instaurant ainsi une tonalité patriotique. L'hypervalorisation du même porte également sur la femme algérienne, l'auteur du manuel lui rend hommage à travers deux textes :

Dans le texte *femme algérienne dans les camps* p.35, elle est exposée comme une femme brave, déterminée qui a su faire face à ses tortionnaires dans les camps du colonisateur, malgré les tortures et les frustrations qu'elle a subi de ses bourreau, elle est décrite comme une femme pur, que nul ne peut souiller :

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

« Aussitôt, chacune saisissant un châle, un linge, un haïk, s'en couvrait la tête et les épaules ne laissant entrevoir qu'une partie du visage » p35

Elles décrivent leurs bourreau comme : *d'anciens enfants assistés, casse cou, des inadaptés, des têtes dur, petit hommes à complexes* p.36

Dans le texte *LES ALGERIENNES ET LA GUERRES* p.50, on remarque que la guerre de libération a bouleversé les mœurs des Algérienne, elle a fait éclater les limites entre le monde masculin et le monde féminin, elle a perturbé un ordre que beaucoup croyaient immuable. La femme Algérienne durant la guerre et pour reprendre les termes de Khoula Taleb Ibrahim : :

« Héberger des hommes inconnu chez soi, installer des caches pour les militants et les armes, sortir de chez soi, voilé ou dévoilé, prendre les armes à la ville comme dans les maquis, se déguiser en hommes, aider les hommes à se déguiser en femme, marcher auprès d'un inconnu, jouer la comédie des amoureux sur un banc publique »p.50

La guerre de libération a émancipé la femme, lui a permise de transgresser le stéréotype qui règne encore de nos jours, celui de l'association femme-sphère privée.

Le nouveau statut de la femme, revendiqué par l'auteure, comme égale des hommes, est le fruit de sa témérité et de sa résistance pendant la guerre de libération

Ce texte met en lumière les interactions entre les individus de sexe masculin et féminin à l'époque, offrant ainsi la possibilité d'explorer divers sous-thèmes tels que la fonction et la position de la femme, tout en mettant en évidence une "mentalité nationale". La fréquence du thème de la colonisation dans le corpus met en évidence sa pertinence pour l'identité nationale algérienne. En réalité, une population qui a subi les séquelles du colonialisme et qui se souvient d'une histoire glorieuse se tourne vers sa culture locale pour affirmer son "identité" et son "algérianité". L'importance accordée à ce thème dans le manuel suggère qu'il revêt une importance significative en tant qu'élément clé de la fierté nationale.

La confrontation entre le Même et cet Autre, représentant à la fois la langue cible et l'ancienne puissance coloniale, est explicitement abordée dans un texte. Nous pensons que les événements conflictuels opposant le Même à l'Autre français devraient être atténués, en masquant la brutalité de l'action guerrière ou en adoucissant la représentation de la violence. L'euphémisme, selon Kerbrat-Orecchioni, est une « expression embellie » utilisée pour dissimuler des propos désagréables. Même si l'euphémisme n'est plus perçu comme une

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

conception magique du langage, il reste souvent lié à des sujets tabous dans notre société. Cela s'avère particulièrement pertinent pour des raisons didactiques, car il semble essentiel de préserver une image positive du pays dont on apprend la langue tout en observant un phénomène d'atténuation.

– Prêter, inventer : des rôles valorisant

Dans le texte *Mathématique et Astronomie* p.55, l'auteur met en avant les découvertes des Arabes et leurs apports à la civilisation universelle. L'universalisation représente une diffusion maximale et constitue le signe de la qualification la plus élevée qu'un objet puisse atteindre. Ce processus engendre des effets de valorisation, comme l'illustre l'exemple suivant:

L'histoire des mathématiques regorge d'inventions arabes. Les Arabes ont introduit le concept de zéro, appelé « es-sifr ». C'est également aux Arabes que l'on doit l'utilisation de la lettre x pour désigner les inconnues.

Ainsi, les Arabes se valorisent en tant que prêteurs et pourvoyeurs d'un patrimoine culturel, notamment dans le domaine des mathématiques. Ce phénomène est visible dans les exemples précédents, où les Arabes se situent à la croisée d'emprunts et de contributions, participant à un progrès civilisationnel et à un rayonnement culturel. Par conséquent, la culture de l'apprenant s'affirme à l'échelle internationale, contribuant à une valorisation nationale, le peuple algérien étant défini par sa Constitution comme « arabe » et la langue des Algériens étant l'arabe.

L'invention des Arabes a eu des répercussions considérables dans le temps et l'espace, ajoutant une valeur supplémentaire à cette invention, qui a prouvé son utilité pour toute l'humanité jusqu'à l'ère moderne.

– Représenter l'hétérogénéité du même :

Il convient de souligner une particularité dans le manuel, caractérisée par un concept que l'on pourrait qualifier d'« hétérogène », tel que mentionné dans l'ouvrage "Histoire des Arabes : l'Islam et les conquêtes". Cela incite à une réflexion sur les figures historiques de ce concept (d'origine nord-africaine berbère) et des représentants des dynasties arabo-

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

musulmanes, provenant de deux aires culturelles avec lesquelles l'Algérie entretient des liens essentiels qui les ont intégrées.

« Okba put lancer des raids qui atteignirent la cote atlantique(...) dont le résultat fut de déclencher une révolte parmi les populations **berbères** du Maghreb(...) et malgré les révoltes menées par une femme appelée al-Kahina, « la devineresse », dans les montagnes de l'Aures, l'intérieur du pays fut définitivement soumis à la domination **arabe** vers 709 »p.14

« a cette date, les **Berbères** avaient cessé de s'opposer aux conquérants »

Selon nous, cela représente une stratégie discursive qui permet d'aborder la diversité humaine (Arabe-Berbère) sur le territoire, dans un contexte socio-politique où cette diversité est difficile à représenter. En revanche, cette pluralité semble pouvoir être évoquée dans le passé, mais sous un angle de conflictualité atténuée par des contributions culturelles (berbères islamisés). Ainsi, la production du discours scolaire apparaît très influencée par les contraintes qui pèsent sur l'énonciation.

Ces deux passages semblent viser à associer la conquête arabo-musulmane à l'histoire algérienne d'origine berbère pour lui donner du prestige. En effet, le peuple arabe fait l'objet d'un investissement idéologique particulier en Algérie, tant dans les discours historiques savants que non savants, alimentant le débat sur « l'origine arabe » du peuple algérien. Dans le texte, l'origine berbère est mise en avant à travers la figure historique du chef berbère Tariq ibn Ziyad:

« Ce personnage, dès 711, entreprit d'envahir, à la tête d'une troupe de berbères islamisés, le territoire espagnol (...) ayant abordé dans la baie d'Eldjazira, près du promontoire qui allait prendre son nom, Djabal Tarik (ou Gibraltar), il vainquit le roi Rodrigue(...), puis occupa successivement Séville, Cordoue et Tolède avant de continuer vers le nord. » (p. 15)

Nous pensons que les termes « conquérir » et « conquête » expriment une appréciation plus positive du vainqueur, représenté par une figure prestigieuse (Tariq ibn Ziyad). En effet, « envahir », « conquête » et « conquérir » sont utilisés pour évoquer des événements anciens, tandis qu'« occuper » et « spolier » sont réservés à des épisodes coloniaux du XXe siècle, en particulier ceux liés à la colonisation française.

– Déconstruire les stéréotypes :

Le texte *comment reconnaître le racisme ?* p.72 de Tahar BEN JELLOUN est un véritable hymne à la tolérance et au respect d'autrui, sa place dans un manuel destiné à des

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

adolescents est fort louable. L'auteur essaye de tordre le cou aux idées reçues, aux préjugés, aux généralisations :

« On dira que les Arabes sont « fourbes, agressifs et traitres », on dira « c'est du travail arabe » pour caractériser un travail baclé. P.72

« les Arabes sont ceci ou cela » ; « les Français sont comme ci ou comme ça... ».

Le racisme est celui qui généralise à partir d'un cas particulier

En accentuant le trait aux arabes, aux chinois aux belges...il donne l'occasion aux apprenants de réfléchir sur leur propre attitude face à l'étranger.

Dans le même ordre d'idée, il poursuit son explication du phénomène du racisme, de la xénophobie dans un article publié au journal le monde p.74, ce texte est tout aussi bien choisi dans la mesure où il faut inculquer à nos jeunes apprenants ces valeurs de tolérance et d'ouverture envers les autres.

Dans l'exploration de la thématique du racisme, l'interculturel apparaît comme un point de départ pour engager un dialogue avec l'autre. L'objectif est d'accepter la différence, en mettant en lumière des caractéristiques culturellement distinctes. Le racisme, en tant que rejet de l'altérité, témoigne d'une vision du monde archaïque et dépassée

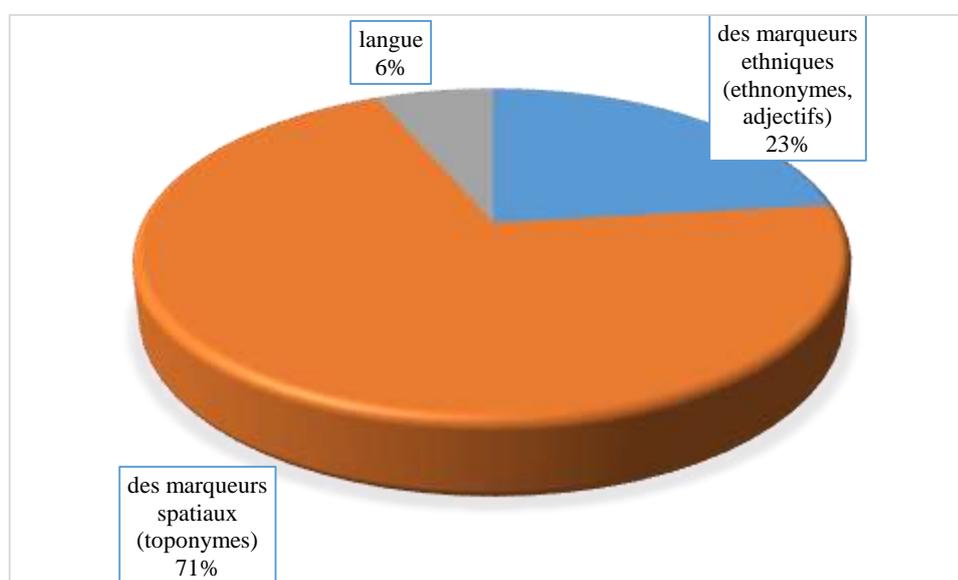
– **Répartition quantitative de la représentation de l'Autre et du même : manuel de 3^{ème} AS**

Tableau 38 : Répartition quantitative des désignants manuel 3^{ème} AS

| Les désignants identitaires | Nombre de désignants de L'Autre | Entrée de l'Autre en Pourcentage% | Nombre de désignants du Même | Entrée du Même en Pourcentage% |
|---|---------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|--------------------------------|
| des marqueurs ethniques (ethnonymes, adjectifs) | 29 | 13.48 | 36 | 16.74 |
| des marqueurs spatiaux (toponymes) | 88 | 40.93 | 49 | 22.79 |
| langue | 8 | 3.72 | 5 | 2.32 |
| Total des désignants | 215 | 58,13 | 215 | 41,85 |

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

| | | | | |
|-------------------|--|--|--|--|
| (le meme\l'autre) | | | | |
|-------------------|--|--|--|--|



Des 215 désignants identitaires relatifs à l'Autre et au Meme, présent dans le manuel, nous avons trouvé, 29 désignant ethniques, 88 désignant toponomiques et 8 désignants renvoyant au lecte Concernant les désignants identitaire relatifs à l'Autre. Quant aux désignants identitaires relatifs au même, recensés dans ce manuel, nous avons relevé 90 au total. Avec 36 désignants ethnique 49 renvoyant au désignants toponomiques et 05 référence au désignant lectal

Nous constatons qu'il ya une prédominance des représentations de l'Autre. La majorité des désignants identitaires retrouvés renvoie à l'identité de l'Autre 58,13% toutefois Le nombre de références au meme est assez important 41,85%. Les informations culturelles algériennes sont contrebalancées avec des informations sur la culture étrangère dans une mesure quasi identique Nous pensons que cela traduit un souci d'équilibre dans le contenu culturel déjà constaté dans les résultats

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Le pourcentage de chaque désignant relatif à l'identité du *même* est sensiblement différent des résultats obtenus pour *l'autre*. Si le pourcentage du référent toponymique est étonnement proche dans les deux cas, il existe une disparité concernant les autres résultats. Il faut remarquer également que la hiérarchie « toponyme-ethnonyme-langue » est aussi respectée

Le pourcentage du toponyme est légèrement moins important dans les discours sur *l'autre*(92%) que dans ceux portant sur le *même* (96%). La plasticité du désignant est moins utilisé. Le renvoie est plus direct, matérialisé par l'ethnonyme du *même* avec un écart de presque 5% par rapport au pourcentage de l'ethnonyme de *l'autre*. Quant au pourcentage de la langue de *l'autre*, il est supérieur à celui de *même a refaire*

En considérant le tableau plus haut, et en se référant aux objectifs pédagogique, et au discours du programme du cycle secondaire qui stipule que le manuel doit permettre la réflexion sur l'identité et l'altérité, on pouvait s'attendre à ce que la mise en discours du *même* soit proportionnelle à la mise en discours de *l'autre*, comme pour rétablir un équilibre identitaire. Or il n'en est rien.

Le manuel affiche une différence de moyenne qui n'est pas assez importante pour être significative), respectivement (41% du *même* et 58% de *l'autre*), Il est aussi possible de dire que le manuel qui valorisent davantage le *même* pour les apprenants semble vouloir consolider son identité pour éviter une identification trop radicale de *l'autre*

Cette tension favorise la mise en discours de *l'autre*. Il semble que lorsque ce *même* a des liens conflictuelle avec *l'autre*, cela augmente la référenciation explicite à cet *autre*. Dans ce cas l'apprenant est fortement exposé à la dimension interculturelle.

L'examen des termes utilisés permet d'identifier les discours simultanés entre des personnages et des toponymes dans un contexte historique complémentaire. La mise en avant de l'ethnonyme est fréquemment associée à une affirmation identitaire résultant d'une similitude linguistique avec une autre région géographique. L'ethnonyme est également intégré dans le processus d'utilisation de stratégies discursives ayant des effets de déculpabilisation vis-à-vis du *même* d'un point de vue historique. En ce qui concerne la langue du *même*, elle joue un rôle valorisant dans les énoncés en la situant dans un contexte géographique spécifique. La langue souligne également les tensions linguistiques potentielles présentes sur le territoire, tandis que l'adjectif identitaire est utilisé pour définir les particularités du *même*.

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Ce procédé est efficace car il permet d'introduire une réflexion critique et analytique sur les stéréotypes en classe, facilitant ainsi leur déconstruction. Les apprenants prennent conscience des représentations que les Français ou d'autres locuteurs peuvent avoir d'eux, et cela les aide à éviter d'adopter des stéréotypes envers d'autres communautés. Ils réalisent que les traits culturels ne peuvent être généralisés à tous les membres d'une communauté, et que la culture peut être évaluée selon des perspectives opposées.

Cette technique est très efficace pour que l'apprenant s'éloigne progressivement de ses propres modes de pensée, mais il semblerait plus pertinent, dans ce cas, que ce soit la culture cible qui fasse l'objet d'une telle analyse. Globalement, les auteurs du manuel ont fait preuve de retenue en évitant de cultiver la haine ou de raviver les ressentiments passés. Il semble y avoir une volonté de pacifier les conflits historiques dans le but de promouvoir une ouverture interculturelle.

Cependant, la récurrence du motif de la colonisation dans le corpus indique son importance pour la nation algérienne. Un peuple marqué par le traumatisme du colonialisme, qui continue à rappeler son passé glorieux, tend à privilégier une culture locale pour affirmer son identité et son « algérianité ». Cette omniprésence dans le manuel semble refléter une fierté nationale, destinée à rappeler aux jeunes générations le prix de l'indépendance, non pas dans un esprit de vengeance, mais pour leur inculquer le devoir de préserver et de développer cette indépendance sur les plans économique, social, et culturel.

Comme le souligne Nathalie Auger, cette focalisation sur soi dans l'apprentissage d'une langue étrangère entraîne une comparaison entre son propre environnement socioculturel et celui de l'autre, ce qui peut mener à une hiérarchisation des valeurs et à une remise en question des siennes. Auger souligne que « le risque pour la communauté d'origine est que l'apprenant se sente inférieur par rapport à l'autre, et rejette plus ou moins radicalement ses propres valeurs pour adopter celles de l'autre ». Toutefois, elle précise que cette perception de danger est souvent davantage un fantasme qu'une réalité.

Ainsi, l'énonciateur-auteur du manuel semble vouloir valoriser sa propre communauté, parfois aux dépens de l'autre. Le manuel de 3ème année AS montre une tendance marquée à la dévalorisation de l'autre, renforçant ainsi l'auto-valorisation du Même. Le contexte socio-historique semble en partie expliquer cette approche. Il semble également que le manuel cherche à consolider l'identité du Même pour éviter une identification trop poussée avec l'Autre.

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Cela dit, il serait souhaitable, pour des raisons pédagogiques, que les conflits opposant le Même à l'Autre français soient abordés avec une certaine atténuation, notamment en ce qui concerne la violence. Cela permettrait de maintenir une image positive du pays dont la langue est enseignée.

Le manuel de 3ème année AS révèle donc une certaine ambivalence. Il alterne entre une volonté d'ouverture ethno-relativiste et des moments de repli ethnocentrique. Ce discours valorise surtout le Même, renforcé par des données chiffrées qui en garantissent la crédibilité. Ce procédé souligne l'ambivalence de la valorisation du Même et de la dévalorisation de l'Autre dans ce manuel.

En outre, en plus des manuels en tant que supports de représentations, il est crucial d'examiner l'un des principaux intervenants dans la transmission des aspects culturels et interculturels : les enseignants. Nous analyserons ensuite la manière dont ces individus, en tant qu'intervenants pédagogiques, appréhendent le concept de culture ainsi que leurs compétences, sensibilisation et formation en matière de compétences culturelles, socioculturelles et interculturelles.

4. Analyse des pratiques enseignantes par des questionnaires

Pour atteindre l'objectif de notre recherche, nous avons opté pour l'utilisation d'un questionnaire (en annexe). Cet outil a été choisi afin de vérifier les hypothèses formulées dans le cadre théorique. Nous l'avons distribué aux enseignants en tant qu'instrument de collecte de données, notamment en raison de la distance qui nous sépare de plusieurs d'entre eux.

Ainsi, un questionnaire a été conçu spécifiquement pour les enseignants. Cependant, durant notre enquête, nous avons rencontré certaines difficultés liées à la collecte des données. Certains participants ont mis du temps à répondre au questionnaire, tandis que d'autres n'y ont pas répondu du tout, ce qui a réduit notre échantillon. Malgré cela, le questionnaire nous a permis de mener à bien notre enquête et de recueillir un maximum de données et d'informations pour une analyse ultérieure. Nous avons adopté une méthode par pronostics en distribuant 60 questionnaires à des enseignants à travers la wilaya de Biskra, afin de recueillir leurs observations sur la notion d'interculturel dans leur enseignement.

L'objectif principal de l'étude était de collecter un large éventail d'informations sur l'utilisation des manuels scolaires et les méthodes pédagogiques des enseignants, en mettant particulièrement l'accent sur l'approche des textes et l'intégration de la dimension

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

(inter)culturelle dans le processus d'enseignement et d'apprentissage du français langue étrangère (FLE). L'objectif de l'étude était principalement d'analyser les perceptions des enseignants du secondaire à l'égard des obstacles auxquels les élèves sont confrontés lors de l'acquisition de compétences linguistiques, ainsi que l'ajustement des manuels scolaires élaborés par l'Institut pédagogique national (ONPS) pour répondre aux exigences des programmes, notamment en ce qui concerne la dimension culturelle et interculturelle.

L'enquête avait également pour but d'examiner le rapport des enseignants avec la langue et la culture françaises, leurs connaissances réelles ou perçues concernant l'enseignement de l'interculturel, ainsi que leur conception de cette approche dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE. Le questionnaire destiné aux enseignants comportait 18 questions portant principalement sur l'enseignement/apprentissage du FLE, l'utilisation du manuel, et la place accordée à l'interculturel à travers l'étude des textes en classe de français. Sur les 60 enseignants interrogés, 45 ont répondu à notre questionnaire.

Face à la problématique de la situation actuelle dans les écoles algériennes, cette enquête visait à solliciter l'avis des enseignants de terrain sur l'ensemble des activités de classe, en particulier sur l'aspect interculturel. Cet espace de discussion a permis de soulever des questions pertinentes, tout en révélant la complexité du sujet.

4.1. Description et distribution du questionnaire

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous considérons que le questionnaire est l'outil d'analyse le plus adapté pour cette étude. Composé de questions directes et semi-directes, il est structuré en quatre sections, chacune abordant un thème spécifique :

Dans la première section de l'étude, nous avons examiné les raisons qui poussent les individus de notre échantillon à enseigner le français, c'est-à-dire les perceptions qu'ils ont de la langue française. Nous avons également cherché à examiner les interactions culturelles des apprenants, qu'elles soient directes (séjours dans un pays francophone, relations avec des amis français, etc.) ou indirectes (exposition aux médias francophones), et à évaluer l'impact de ces expériences sur les contenus pédagogiques. Quelles sources médiatiques sont-elles consultées par eux ? A quelle fréquence cela se produit-il ? Cette section contient six questions. La première question vise à découvrir ce que la langue française représente aux yeux des enseignants interrogés.

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

La deuxième question, qui complète la première, se concentre plus spécifiquement sur les raisons pour lesquelles ils ont choisi d'enseigner le français.

Les troisième, quatrième et cinquième questions examinent si les enseignants ont eu l'opportunité de séjourner dans un pays francophone, ainsi que la durée de leur séjour et leur ressenti par rapport à cette expérience.

La dernière question est consacrée au rapport des enseignants à la culture française/francophone, à travers cette question nous souhaitons voir grâce à quel moyen les enseignants restent ils en contact avec la culture francophone

De même, la deuxième partie des interrogations concerne les conceptions des apprenants concernant la langue française et la culture qu'elle représente, car ces perceptions ont un impact direct sur la motivation en matière d'apprentissage. En réalité, l'assimilation de la culture ne peut se faire que si les apprenants sont motivés à acquérir la langue et, par extension, à explorer sa culture. Cette partie comporte trois questions

Dans la septième question, nous voulons voir si les apprenants s'intéressent à la langue française

La huitième question, vise les représentations des apprenants vis-à-vis de la culture étrangère, nous cherchons à savoir, si ces représentations sont positives ou négatives

La neuvième question rejoint la huitième, à travers laquelle nous essayons de voir Quels serait la conduite des enseignants interrogé si les représentations des apprenants vis-à-vis de la culture étrangère seraient négatives

Dans le même ordre d'idées, nous souhaitons voir, dans la troisième partie des questions, les liens que les enseignants croient exister entre la langue et la culture, ainsi que l'importance et l'apport de l'enseignement de l'interculturel en classe de FLE. Cette partie comporte quatre questions.

Dans la dixième question, nous cherchons à identifier quels aspects de la culture française les enseignants jugent essentiels à transmettre aux apprenants. Autrement dit, nous souhaitons comprendre quels moyens et supports, selon eux, peuvent rendre l'enseignement de la culture plus pertinent, et ainsi favoriser l'acquisition d'une compétence culturelle, voire interculturelle.

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Dans la onzième question, nous nous interrogeons sur les difficultés de compréhension chez les apprenants. En nous appuyons sur le parcours professionnels des enseignants, nous cherchons à savoir si ces difficultés de compréhensions chez les apprenants sont d'origine linguistique ou d'origine culturelle

Dans la douzième question, nous cherchons à connaître, si les enseignants confirment ou infirment, la possibilité d'enseigner la langue sans tenir compte de la culture qu'elle véhicule

Dans la treizième question, nous poussons l'idée un peu loin, en nous penchant sur un sujet bien précis. En effet, nous cherchons à savoir ce que signifierait le concept d'« interculturel » dans l'enseignement du FLE aux yeux des enseignants interrogés.

Dans une quatrième perspective, les questions concernent plus précisément la place accordée à l'interculturel dans les manuels de FLE, elles visent à mesurer le degré d'ouverture des manuels à l'altérité ? Cette partie regroupe cinq questions.

A travers la quatorzième question, nous cherchons à savoir si les enseignants utilisent les manuels de FLE dans leur pratique de classe.

Les questions quinze et seize visent à démontrer si l'enseignement de l'interculturel est suffisamment soutenu par les manuels, en demandant aux enseignants, de relever certains éléments des manuels qui contribueraient à leur sens à l'éveil interculturel.

La dix-septième question se rapporte au questionnaire d'appui à « la compréhension de l'écrit » qui accompagne les textes de compréhension des manuels, elle vise à démontrer quelle compétence de l'apprenant le questionnaire cible t il.

Dans la dix-huitième question, nous souhaitons déterminer si, selon les enseignants interrogés, les manuels actuels reflètent une ouverture à l'altérité, en comparaison avec les manuels utilisés avant la réforme.

Malgré le caractère anonyme du questionnaire, qui s'inscrit dans une démarche strictement scientifique, et bien que nous ayons précisé que toutes les informations recueillies resteraient confidentielles, nous avons collecté certaines variables telles que le sexe, l'âge et l'expérience professionnelle. Nous pensons en effet que ces variables peuvent parfois influencer les représentations, ce qui enrichit notre analyse. Le profil de nos informateurs a été établi à partir des premières questions de l'entretien semi-directif.

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Tableau 39 : profil des informateurs : sexe

| Sexe | Femme | Homme | Total |
|----------------|-------|-------|-------|
| Le nombre | 31 | 14 | 45 |
| Le pourcentage | 68% | 32% | 100% |

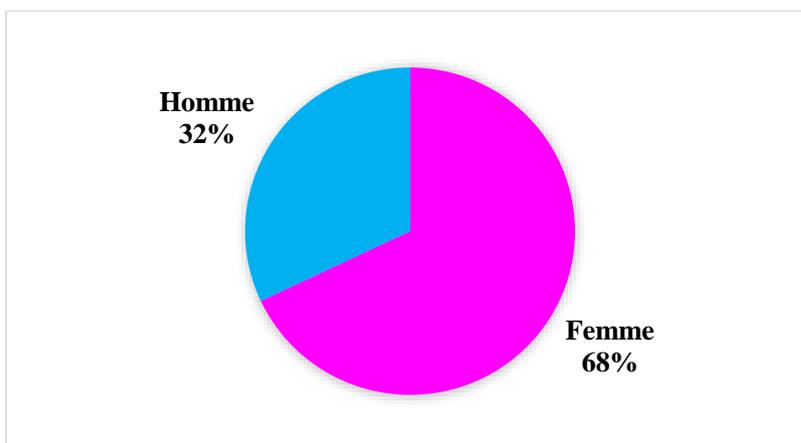
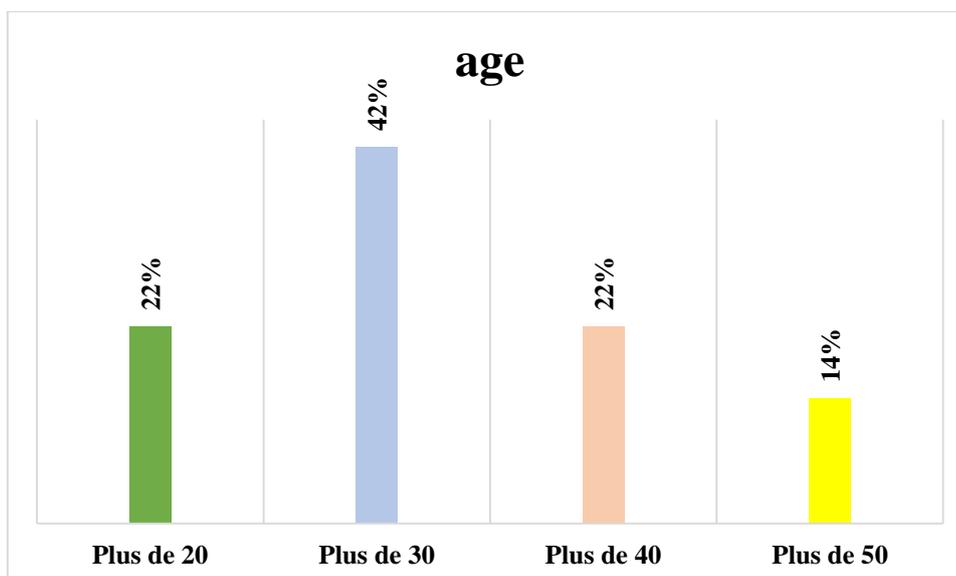


Tableau 40 : profil des informateurs : âge

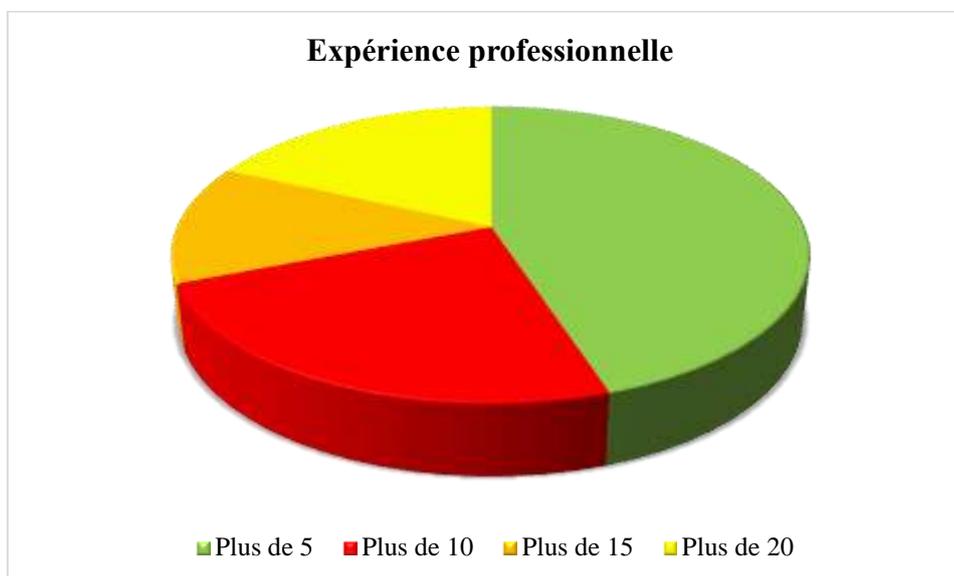
| Age | Plus de 20 | Plus de 30 | Plus de 40 | Plus de 50 |
|----------------|------------|------------|------------|------------|
| Le nombre | 10 | 19 | 10 | 7 |
| Le pourcentage | 22% | 42% | 22% | 14% |



Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Tableau 41 : profil des informateur : expérience professionnelle

| Expérience professionnelle | Plus de 5 | Plus de 10 | Plus de 15 | Plus de 20 |
|----------------------------|-----------|------------|------------|------------|
| Le nombre | 20 | 11 | 6 | 8 |
| Le pourcentage | 45% | 24% | 13% | 18% |



4.2. Analyse et interprétation des résultats

Nous avons distribué un questionnaire aux enseignants de français de huit lycées parmi l'ensemble des établissements de Biskra. Sur les 60 questionnaires envoyés, seuls 45 ont été retournés remplis. Parmi ces 45 réponses, 14 provenaient d'enseignants et 31 d'enseignantes, ce qui montre un nombre plus élevé d'enseignantes. Dans cette section, nous

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

présentons les résultats de l'enquête avec autant de détails que possible. Nous analysons également ces résultats en fonction des variables, notamment le sexe et l'âge, afin d'explorer comment ces facteurs peuvent parfois influencer les représentations, enrichissant ainsi notre analyse.

Aussi, nous avons choisi de ne pas remettre le questionnaire à l'avance afin d'obtenir des réponses spontanées, autrement les enseignants se seraient préparés et leur réponse ne refléterait plus forcément leur représentation

Après le dépouillement, nous avons jugé utile de répartir les résultats sur quatre domaines principaux:

Le premier domaine «les représentations du français et les liens que nos informateurs entretiennent avec la langue-culture qu'ils ont choisi d'enseigner» reprend six questions : Le second domaine, «les représentations de la langue et la culture chez les apprenants», reprend trois questions. Le troisième domaine, « l'apport de l'interculturel en classe de FLE », comporte quatre questions et le quatrième domaine « place de l'interculturel dans les manuels de FLE » regroupe cinq questions

Nous allons présenter l'ensemble des résultats obtenus grâce à notre enquête tout en essayant de les commenter.

1. Que représente pour vous la langue française ?

Les raisons évoquées pour le choix des langues étrangères sont liées aux représentations sociales : une langue peut être sélectionnée pour des motifs esthétiques, affectifs ou émotionnels, ou encore pour des critères plus rationnels et pragmatiques, tels que son utilité sur le plan professionnel

A travers la question « que représente pour vous la langue française », nous avons pu relever différents usages et valeurs assignés à cette langue dont nous allons les étudier de façon globale

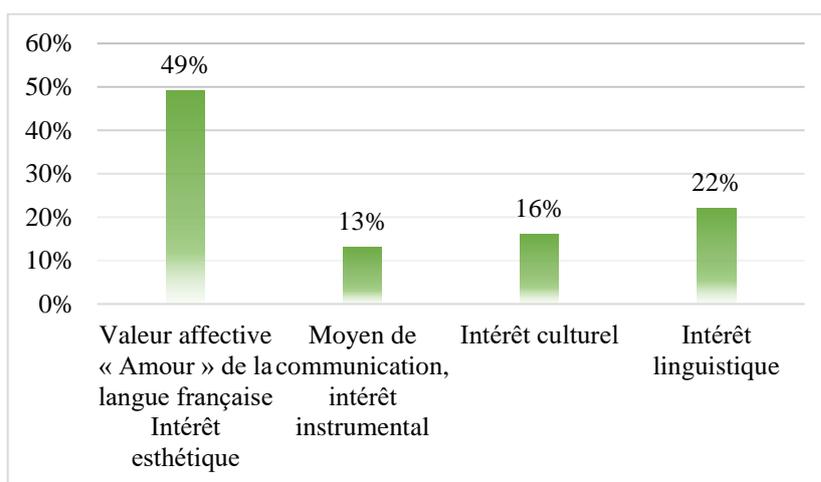
Après l'analyse des 45 questionnaires de notre corpus, nous avons pu établir les résultats suivants :

Tableau 42 : Valeurs et intérêts évoqués

| Valeurs et intérêts évoqués | pourcentages |
|-----------------------------|--------------|
|-----------------------------|--------------|

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

| | |
|---|-----|
| Valeur affective « Amour » de la langue française | 49% |
| Intérêt esthétique | |
| Moyen de communication, intérêt instrumental | 13% |
| Intérêt culturel | 16% |
| Intérêt linguistique | 22% |



Les enseignants ont attribué principalement quatre valeurs à la langue française. La première est d'ordre affectif et esthétique, exprimée par un « amour » pour la langue. La deuxième relève d'un intérêt linguistique, centré sur l'attrait pour les langues étrangères en général. Le troisième motif est d'ordre instrumental, lié aux bénéfices professionnels de l'apprentissage de cette langue, tandis que le quatrième est de nature culturelle.

L'analyse qualitative des réponses mentionnées dans le tableau ci-dessus apporte plus de clarté sur les raisons qui justifient l'intérêt pour le français. L'aspect affectif est prépondérant, apparaissant dans 49% des questionnaires. Les répondants expriment une appréciation évaluative de la langue, en utilisant le verbe « aimer », qui reflète une approche subjective. Selon Kerbrat-Orecchioni, ce verbe appartient aux « verbes subjectifs occasionnels » et aux « verbes d'évaluation de type bon-mauvais ». Ces verbes, à la fois affectifs et axiologiques, traduisent une disposition favorable ou défavorable de l'agent vis-à-vis de l'objet, tout en véhiculant une évaluation positive ou négative de celui-ci.

Six informateurs emploient les verbes « aimer » et « apprécier », axiologiquement fort : « une langue que j'apprécie beaucoup », « c'est une langue que j'aime »¹ Deux autres

¹ Réponse d'enseignant

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

enseignants utilisent, le substantif axiologisé de façon stable « prestige » : « *une langue très passionnante, langue de prestige* »¹, « *la langue du prestige* ». Notons que certaines réponses prennent également la forme d'une hiérarchisation des langues chez deux informateurs: « *C'est ma langue préférée, c'est une langue d'avenir, riche* », un autre informateur manifeste ce jugement par un superlatif absolu, qui porte la qualité de l'adjectif évaluatif à un degré extrême « *la langue la plus prestigieuse au monde* »

D'ailleurs deux informateurs l'a qualifie de langue « de la poésie ». Les adjectifs le plus récurrent pour qualifier la langue sont « belle », « raffiné », « riche », « passionnante » et « prestigieuse »

Quatre informateur l'a qualifie de langue « de prestige »

Outre les dimensions affectives et esthétiques, 22% des enseignants interrogés considèrent la langue française comme une langue étrangère à laquelle ils n'attribuent aucun qualificatif excepté son étrangeté ; un informateur est même allé jusqu'à la considérer comme une langue étrangère comme les autres marquant à son égard une sorte d'indifférence.

La diversité linguistique en Algérie, résultant de la présence simultanée de plusieurs langues telles que l'arabe classique, l'arabe dialectal, le français et le tamazight, engendre un phénomène de superposition linguistique qui contribue à forger une identité linguistique et culturelle spécifique à la population algérienne. Dans ce contexte, la situation de la langue française demeure ambiguë. Malgré son statut officiel de langue étrangère, le français est couramment employé dans divers secteurs en Algérie tels que l'environnement, l'enseignement, les médias, les arts, l'administration et les entreprises. Elle reste la langue prédominante utilisée pour la communication et les échanges professionnels dans une variété de domaines tels que l'économie, l'administration, la médecine, la pharmacie, l'industrie, l'enseignement supérieur, etc., et elle continue de résister à toute forme d'élimination. Cela démontre la forte implantation du français dans divers domaines de la société algérienne.

Le troisième motif de choix de la langue française est de nature instrumentale. Pour 13 % des enseignants interrogés, le français est perçu comme un moyen de communication et d'accès au savoir et à la science. Certains soulignent son utilité et son extension, la qualifiant de « langue la plus utilisée dans le monde » ou de « langue universelle ». Son intérêt professionnel se manifeste également, car la maîtrise du français est souvent vue comme un levier de « promotion professionnelle ». En effet, elle permet une certaine « ascension sociale

¹ Ibid

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

» et peut être considérée comme une « source de richesse », notamment pour accéder à certaines fonctions ou postes de responsabilité où la connaissance du français est requise.

Enfin, 16 % de l'échantillon accorde une valeur culturelle à la langue française. Dans cette perspective, elle est perçue comme un moyen d'accéder à une culture qui suscite déjà un intérêt, reflétant une motivation intégrative.

Par exemple quatre enseignants interrogés expriment un intérêt pour la culture et voit en la langue un moyen de s'ouvrir au monde:

« un moyen d'acquérir une culture et de s'ouvrir sur le monde

« un moyen de communication qui véhicule une civilisation

« un verre transparent de la transmission des savoir et des cultures

« en algérie, la langue française est considérée comme une première langue étrangère, c'est un outil d'accès à la culture francophones¹

En outre, deux informateurs envisagent la langue française comme un étendard de liberté et un moyen pour combattre l'intégrisme, ils déclarent que la langue française est : « un outil pour affronter le monde, une façon de s'exprimer librement »² « la langue de la littérature, une langue universelle, une clé vers la rébellion contre l'intégrisme en Algérie »³

2. Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner le français ?

Tableau 43 : Valeurs et intérêts évoqués pour l'enseignement du français

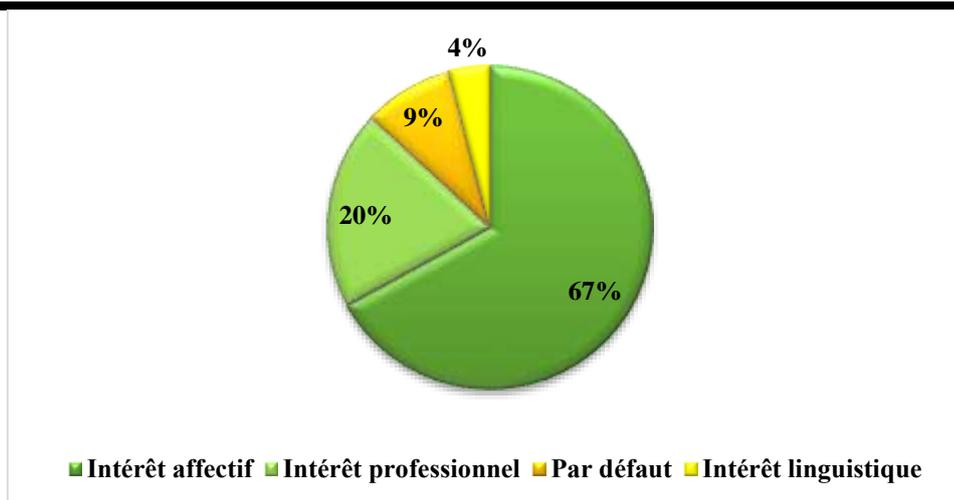
| Valeurs et intérêts évoqués | pourcentages |
|-----------------------------|--------------|
| Intérêt affectif | 67% |
| Intérêt professionnel | 20% |
| Par défaut | 9% |
| Intérêt linguistique | 4% |

¹ Réponses d'enseignants

²Ibid

³Ibid

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes



Pour identifier les représentations associées à la langue cible, nous avons interrogé nos informateurs sur les raisons pour lesquelles ils avaient choisi d'enseigner le français. Leurs réponses révèlent principalement des motivations liées à leurs premières expériences d'apprentissage plutôt qu'à des considérations purement professionnelles. Les résultats montrent quatre intérêts : Intérêt affectif, intérêt professionnel, intérêt linguistique et un ensemble de choix que nous avons regroupé sous la catégorie par défaut

Les résultats montrent que le premier critère de choix du français est d'ordre affectif : 67% des informateurs emploient des verbes de sentiment ou des substantifs axiologisés :

« par amour de la littérature francophone », « j'aime cette langue », « c'est une langue que j'ai toujours aimé ; j'ai fait toutes mes études en français, alors...ce choix était par amour, par plaisir »¹

L'amour de la langue est justifié dans deux cas par un critère esthétique : *« C'est le charme de cette langue ainsi le plaisir de transmettre cette belle langue aux apprenants »²*

Par ailleurs, un enseignant justifie son choix d'enseigner le français par le fait de vouloir instaurer la tolérance et l'acceptation de l'autre : *« pour enseigner une culture, pour que mes compatriotes connaissent l'autre et le tolère »³*

Il convient de noter que 20% des enseignants interrogés ont choisi le français pour des intérêts professionnels, les raisons invoquées ont une relation avec la vocation et le plaisir d'enseigner et convergent toutes vers la même réponse : *« un métier noble », « J'aime beaucoup enseigner le français », « une langue que j'aime, l'enseignement n'est pas un*

¹ Réponses d'enseignants

²Ibid

³Ibid

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

métier mais une vocation »¹. C'est donc la vocation qui l'emporte sur la motivation instrumentale

De plus, 9 % des raisons évoquées ne sont pas liées à la vocation. En effet, les étudiants ne choisissent pas toujours la filière qu'ils ont demandée ; c'est plutôt leur performance au baccalauréat qui détermine leur admission dans certaines universités et disciplines. Par conséquent, certains d'entre eux n'ont pas choisi le français comme première option. Les réponses des enseignants varient considérablement d'un individu à l'autre, mais toutes convergent vers un point commun : pour certains enseignants: le rejet d'autres matières est à l'origine de la décision finale « *c'est pas un réel choix* » d'autres pensent que le diplôme obtenu à l'université qui offre cette débouché « *c'est le choix à travers le diplôme de l'université* », « *je ne sais pas probablement le choix dans l'université* » ou encore « *j'ai choisi d'enseigner le français car je suis issue d'une famille francophone, en plus ma mère et ma grands mère sont des profs de français* »²

En ce qui concerne la valeur linguistique, deux enseignants ont manifesté un intérêt pour les langues, y compris le français, ainsi que l'intérêt particulier accordé à la langue française parmi les autres langues utilisées par les informateurs :

« *Intéressé par les langues étrangères, car elles permettent de s'ouvrir sur l'Autre* »

« *Parce que j'aime apprendre les langues étrangères notamment le français* »³

3. Avez-vous l'occasion de séjourner dans un pays francophone ?

Tableau 44 : séjour dans un pays francophone

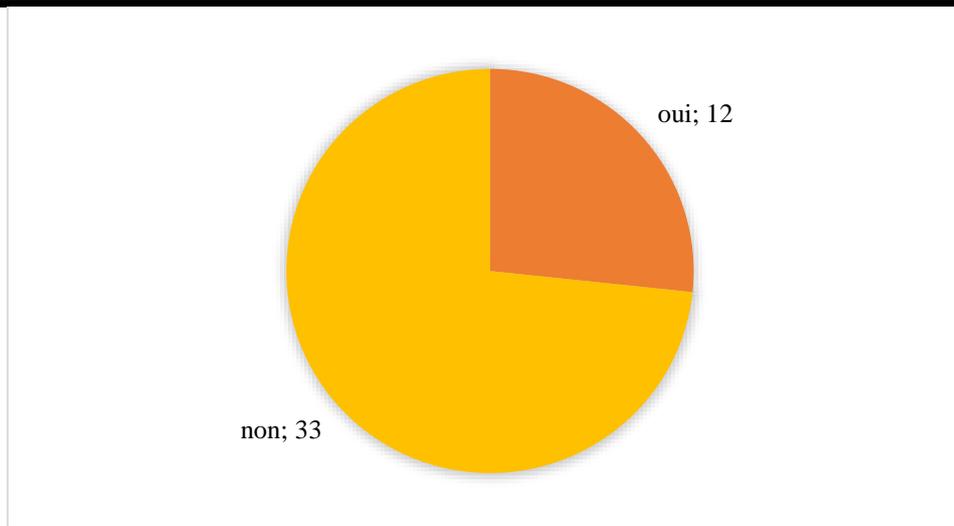
| | | |
|------------|-----------|------------|
| oui | 12 | 27% |
| non | 33 | 73% |

¹Ibid

² Réponses d'enseignants

³Ibid

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes



Pour identifier les contacts directs et indirects de nos informateurs avec la culture cible, nous leur avons posé la question suivante : Avez-vous déjà séjourné dans un pays francophone ? Si oui, sa durée et dans quel contexte ? et quelle a été leur expérience ? Car nous pensons que le remaniement des représentations peut passer par l'expérience du pays cible et conditionner une attitude de valorisation ou de dévalorisation de l'altérité, car justifiée par l'expérience

L'analyse des réponses démontre que 27% des enseignants interrogés ont eu l'occasion de séjourner dans un pays français ou francophone contre 73% n'ayant pas une expérience authentique de l'Autre donc n'ont pas été réellement plongés dans la culture cible

Les 27% ont visité au moins une fois un pays francophone/français dans leur vie, la durée de leur séjour quant à elle a été généralement bref, ne dépassant pas un mois dans la plus part des cas. Leurs interactions avec la culture francophone sont généralement sporadiques et associées au tourisme. Dans leur vie personnelle, six enseignantes ont indiqué qu'elles essaient de consulter régulièrement diverses sources en français, notamment des films et des livres.

❖ La durée du séjour a-t-elle été bénéfique pour vous sur le plan professionnel ?

Les 27% des enseignants interrogés ayant effectué des séjours dans un pays francophone/français ont fait montre d'attitude valorisante à l'égard de ces pays francophones, et estiment que l'expérience a été enrichissante culturellement et linguistiquement. En d'autres termes, elle leur a donné l'opportunité de s'initier aux diversités culturelles et de découvrir de nouvelles habitudes et modes de vie. Il est également important

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

de noter que la maîtrise et l'usage régulier d'une langue étrangère sont essentiels pour comprendre le monde et s'ouvrir à d'autres cultures.

Il est manifeste que l'identité d'une langue est étroitement associée à la culture de la nation qui la pratique. En outre, il convient de noter que chaque langue présente des variations régionales qui se traduisent par des accents distincts, des expressions propres à chaque région et l'émergence de néologismes. C'est en se plongeant dans un pays qu'il est possible d'apprécier pleinement la profondeur d'une langue, ainsi que la culture et les modes de vie de ses résidents.

En résumé, il est observé que plus de la moitié des enseignants interrogés n'ont jamais effectué de séjour en France ou s'y sont rendus en tant que touristes, sans réellement entrer en contact avec la population locale. Ainsi, il est possible de déduire que leur perception ethnosocioculturelle est principalement influencée par les représentations collectives de leur culture d'origine plutôt que par des expériences individuelles plus intersubjectives.

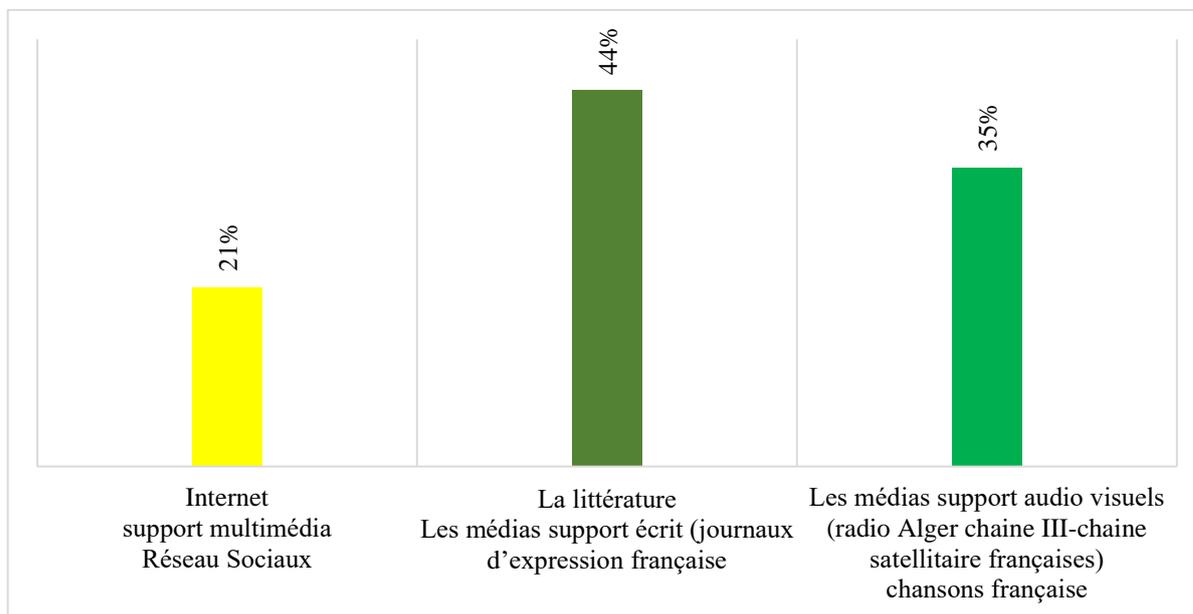
5. Grace à quel moyen restez-vous en contact avec la culture francophone ?

Tableau 45 : support de contact avec la culture francophone

| | |
|--|------------|
| Internet support multimédia Réseau Sociaux | 21% |
| La littérature Les médias support écrit (journaux d'expression française | 44% |
| Les médias support audio visuels (radio Alger chaîne III- chaîne satellitaire françaises) | 35% |

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

| | |
|--------------------|--|
| chansons française | |
|--------------------|--|



Il en ressort de ce tableau que la plupart des enseignants ont répondu qu'ils maintenaient principalement le contact avec la culture francophone grâce aux médias, tout support confondu : la presse, la télévision, la radio, internet et la littérature, 35% des supports cités, font référence aux médias audio visuel en langue française tels que (la radio Alger chaîne III, les chaînes satellitaires françaises et la chanson française) le « contact » des enseignants avec la culture consiste à suivre régulièrement les programmes (radiophoniques ou télévisuels) dans cette langue

La chaîne III occupe une position centrale dans le paysage médiatique algérien. Elle est reconnue comme une référence dans le domaine de la radio, grâce à la qualité et à la diversité de ses programmes. Cette réputation est renforcée par les réactions des auditeurs, qui expriment régulièrement leur soutien et leur admiration pour cette chaîne.

D'autant plus, Après l'avènement de la parabole, ce système ingénieux qui permet aux Algériens de capter toutes les chaînes du monde. Ces chaînes offrent une grande diversité et une liberté d'évasion vers d'autres civilisations et cultures. Il est crucial de souligner la contribution des chaînes françaises et francophones à l'enrichissement du paysage médiatique algérien. Ces émissions suscitent un vif intérêt parmi la population algérienne pour diverses raisons, cependant, nous soutenons que la clé de leur succès réside principalement dans le langage utilisé. La compétence en langue française en Algérie, qui est le deuxième pays

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

francophone après la France, favorise un rapprochement culturel des Algériens avec la culture française, davantage que d'autres langues et cultures.

De plus, la chanson francophone a toujours occupé une place importante en Algérie, souvent citée par les enseignants. La connaissance du français a permis à de nombreux Algériens d'apprécier ce domaine artistique riche et esthétiquement valorisant. Certains estiment que la présence de la langue française en Algérie constitue une véritable richesse, car elle permet d'accéder à l'ensemble de la production artistique, en particulier celle liée à la chanson.

44% des supports cités représentent la presse écrite d'expression française et la littérature. Les enseignants interrogés ont affirmé consulter le plus souvent possible toutes sortes de sources en français, en particulier les journaux d'expression française et les textes littéraires notamment les romans.

La presse imprimée francophone a toujours été un acteur majeur en Algérie, malgré les tentatives de certains acteurs politiques, partisans du panarabisme, militants islamistes, et autres, visant à son élimination. Ces efforts n'ont cependant pas abouti, car la presse francophone a su résister et se maintenir dans le paysage médiatique algérien. Aujourd'hui, elle occupe une place significative à travers une variété de journaux et magazines, même si certains ont disparu, de nombreux titres continuent d'être publiés.

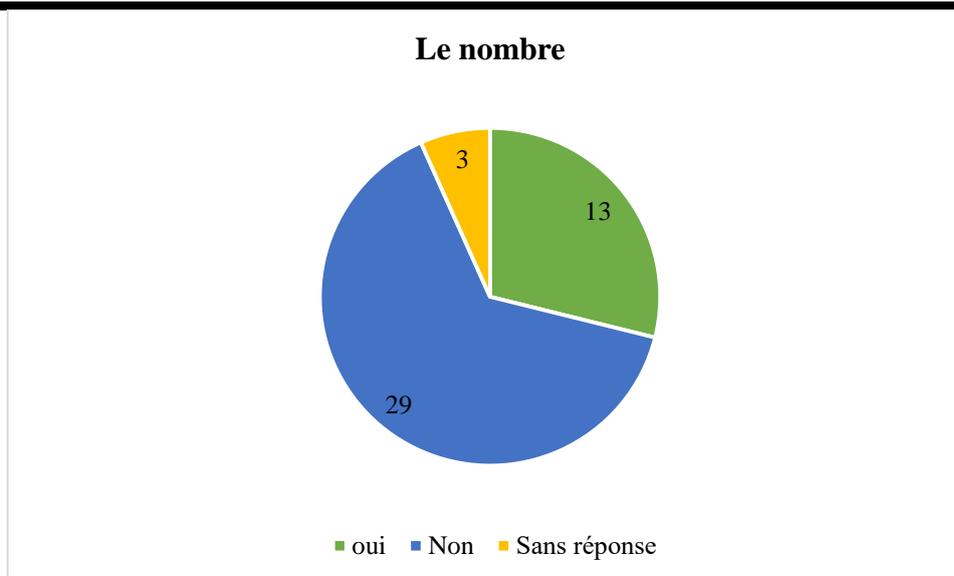
En outre, 21 % des supports médiatiques sont liés aux nouvelles technologies, à Internet et aux réseaux sociaux. L'avènement d'Internet et de l'informatique a transformé le monde entier, obligeant souvent les sociétés à opérer un tournant décisif. Ces technologies ont bouleversé les traditions et les mécanismes préexistants, en s'imposant de manière inévitable et en apportant des changements significatifs.

6. Selon vous, les apprenants s'intéressent-ils à la langue française ?

Tableau 46 : intérêt des apprenants à la langue française

| | oui | Non | Sans réponse |
|-----------------------|------------|------------|---------------------|
| Le nombre | 13 | 29 | 3 |
| Le pourcentage | 30% | 64% | 6% |

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes



Soixante quatre (64%) des enseignants estiment que les apprenants ne s'intéressent pas à la langue française, contre trente (30%) qui pensent que les apprenants sont plus enclins à l'apprentissage du français

Il est essentiel de souligner que l'utilisation professionnelle ou personnelle d'une langue par l'apprenant influence son choix, tout comme les valeurs affectives, linguistiques et culturelles qu'il y attache, qui représentent, selon nous, des motifs majeurs pour l'apprentissage du français.

Les réponses des enseignants indiquent que les apprenants reconnaissent l'importance d'apprendre le français comme deuxième langue. Pour eux, maîtriser les langues constitue un atout significatif pour leur avenir professionnel et personnel, contribuant à un meilleur positionnement social grâce à leur caractère utilitaire. Le bilinguisme est souvent perçu comme un attribut de l'élite, même si ce statut est parfois nié pour la majorité des enfants issus de milieux moins favorisés.

D'après les enseignants, la langue française jouit d'une certaine réputation auprès des apprenants en raison des nombreuses opportunités qu'elle offre aux jeunes, curieux de communiquer et de se connecter à travers divers moyens technologiques. Certains enseignants insistent également sur son importance dans les études supérieures scientifiques, affirmant que le français est essentiel pour suivre des cursus universitaires, étant donné son rôle fonctionnel dans la transmission de concepts techniques et scientifiques. Le manuel d'accompagnement souligne que les élèves doivent trouver dans l'enseignement du français un moyen d'exprimer des idées scientifiques.

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Par ailleurs, un enseignant note que les apprenants s'intéressent à la langue française, la considérant comme « une langue de prestige, utile ». Elle occupe une place privilégiée dans le domaine scientifique et artistique, et cette perception de prestige incite certains élèves, en particulier ceux de milieux plus aisés, à vouloir se perfectionner dans la langue de Molière. Leur désir de maîtriser le français et de s'immerger dans sa culture est souvent lié à une aspiration à la promotion sociale, les distinguant ainsi des autres et favorisant une ouverture d'esprit.

En revanche, des réponses négatives ont été rapportées par certains enseignants, qui ont évoqué un désintérêt lié à l'image négative de la France en tant qu'ancienne puissance colonisatrice, ainsi qu'aux lacunes accumulées durant les années primaires et intermédiaires. Ces réponses mettent en lumière des stéréotypes persistants concernant la langue, ainsi que des difficultés d'apprentissage. En effet, dix enseignants considèrent que la langue française est perçue comme difficile, en raison de sa grammaire complexe et de son vocabulaire élaboré, ce qui constitue un obstacle pour les apprenants déjà confrontés à des lacunes qu'ils jugent difficiles à surmonter.

D'autres enseignants ont noté un intérêt accru des apprenants pour l'anglais, qu'ils considèrent comme plus pertinent dans le contexte international actuel, où l'anglais s'impose comme la langue du commerce et des affaires. Enfin, des facteurs socioculturels influent également sur la maîtrise de la langue. L'environnement familial et social de l'apprenant joue un rôle crucial, et si le français n'est pas pratiqué dans son entourage, cela peut affecter sa motivation et son attitude envers cette langue. Un enseignant a même qualifié les apprenants de « dogmatisés » en raison de cette situation.

Le rejet de la langue française s'explique souvent par la période difficile qu'ont traversée l'Algérie et la France. Les injustices et l'exploitation subies par les autochtones sous l'administration coloniale ont engendré des séquelles durables, influençant plusieurs générations et conduisant certains à justifier leur aversion pour le français. Il convient de noter que cette douleur a été régulièrement exploitée par ceux qui s'opposent à la présence de la langue française en Algérie.

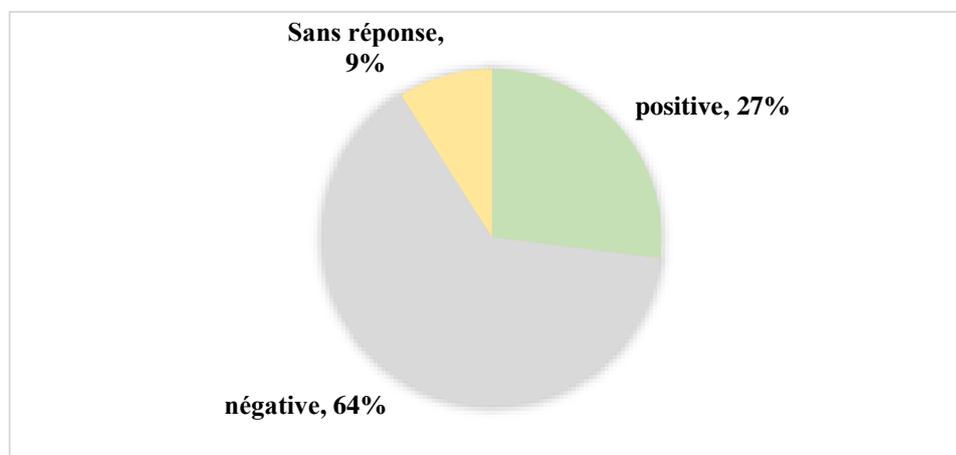
7. Les représentations des apprenants vis- à- vis de la culture étrangère sont :

Tableau 47 : les représentations des apprenants vis- à- vis de la culture étrangère

| positive | négative | Sans réponse |
|-----------------|-----------------|---------------------|
|-----------------|-----------------|---------------------|

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

| | | | |
|-----------------------|-----|-----|----|
| Le nombre | 12 | 29 | 4 |
| Le pourcentage | 27% | 64% | 9% |



Soixante quatre 64% des enseignants interrogés ont répondu que les apprenants avaient des représentations négatives de la culture étrangère contre vingt sept 27% qui estiment que ces représentations sont positives. Neuf 9% n'ont pas répondu à la question

Selon 64% des enseignants interrogés, les apprenants ont des représentations négatives de la culture étrangère, en partie parce qu'ils l'associent à la langue française, perçue comme difficile à maîtriser. Ces enseignants notent que le contexte défavorable à l'expression et à l'apprentissage des langues étrangères contribue à la démotivation et au désintérêt total des apprenants.

D'un autre côté, certains enseignants reconnaissent que cette situation est liée aux stéréotypes qui associent la culture étrangère à la colonisation française. En effet, les résultats montrent qu'après cinquante ans d'indépendance en Algérie et un demi-siècle de présence de la langue française dans le pays postcolonial, l'utilisation de cette langue reste étroitement liée à l'héritage colonial. De nombreux enseignants estiment que les apprenants rejettent la culture étrangère en raison de cette ombre du passé colonial. Il est évident que les séquelles de cette période sont encore visibles chez de nombreux Algériens, et la présence du français en Algérie continue d'être perçue sous cet angle.

Un autre enseignant explique ce rejet par le fait que les apprenants sont dogmatisés, d'autre trouve que la culture française est différente de la leur, en évoquant entre autre la religion 27% des enseignants ont répondu que les apprenants ont une représentation positive à l'égard de la langue/culture française. Certains déclarent que les langues étrangères ont

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

toujours suscité la curiosité des apprenants. Ceux-ci sont toujours avides de connaître de nouvelles langues, notamment pour l'échange via les réseaux sociaux avec les étrangers. Grace à la multiplication des moyens de communication et l'expansion des nouvelles technologies, les apprenants sont au fait de tout ce qui se passe autour d'eux. D'ailleurs, ils sont fascinés par l'immigration ils aiment vivre à la française considérant la culture française comme un moyen d'accéder à la civilisation et au progrès.

8. Quels serait votre conduite si les représentations des apprenants sont négatives ?

La majorité écrasante des enseignants ont proposé d'introduire la littérature dans leur pratique de classe, en encourageant les apprenants à lire le texte littéraires sous tous ses formes : des récits, des contes, des portraits, des fables, mais aussi des faits divers à caractère sociétal et à caractère environnemental propre à l'Homme et tout ce qu'il l'entoure, une enseignante déclare *« j'essaie de pousser l'apprenant à lire la littérature écouter des chansons française, participer à des scènes théâtrales »*¹ une autre enchaîne dans le même ordre d'idée : *« je les initie à lire au moins une page chaque jours (une moyenne d'un roman chaque trois mois) »*²

La littérature a pour rôle essentiel d'exprimer et de cristalliser des émotions ainsi que des sensibilités qui échappent souvent au langage scientifique. Elle permet de transmettre ces expériences à travers le temps et l'espace. L'un des objectifs de l'enseignement du français langue étrangère est d'offrir aux élèves un accès conscient à ces échanges, contribuant ainsi à leur ouverture sur le patrimoine humain.

À travers les textes littéraires, qui servent de moyen universel pour décrire des images culturelles propres à l'auteur et à son contexte, les apprenants ont la possibilité d'explorer le monde de l'Autre à travers diverses formes d'expression. En milieu scolaire, la réalisation d'une réflexion sur l'interculturel offrira aux étudiants l'opportunité d'approfondir leur compréhension des cultures étrangères, tout en les invitant à analyser leur propre culture et à s'engager dans des interactions interculturelles. La littérature a la capacité d'aider les apprenants à identifier et à examiner des phénomènes sociaux, tout en leur offrant la possibilité d'exprimer leurs émotions de manière réfléchie et appropriée.

¹ Réponse d'enseignant

²Ibid

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

L'analyse littéraire sous un angle interculturel permet aux étudiants de saisir que les émotions exprimées dans les œuvres sont singulières à chaque individu, témoignant de la perception humaine de soi. Étudier un texte en classe, qu'il soit de nature littéraire ou non, peut servir de moyen pour l'apprenant de s'immerger dans diverses réalités et cultures, de remettre en question ses connaissances culturelles et de s'ouvrir à d'autres expériences humaines, coutumes et mythes reconnus. Ceci encourage un passage de la standardisation vers l'appréciation de la diversité et des différences, ainsi qu'une compréhension améliorée de l'Autre dans toute sa complexité et sa singularité.

D'un autre côté, en vue de s'ouvrir sur l'autre, certains enseignants tentent quant à eux de proposer des activités hors classe, en amenant les apprenant à découvrir des expositions de livre, de photographie, ou de pièce de théâtre dans le but de s'ouvrir sur les autres cultures quelque soit leur différences, tout en faisant comprendre aux apprenant que toutes les cultures sont riches et se valent, quelque soit leur différence ; en s'écartant des préjugés et des stéréotypes afin d'initier les élèves aux respect de la différence et l'acceptation

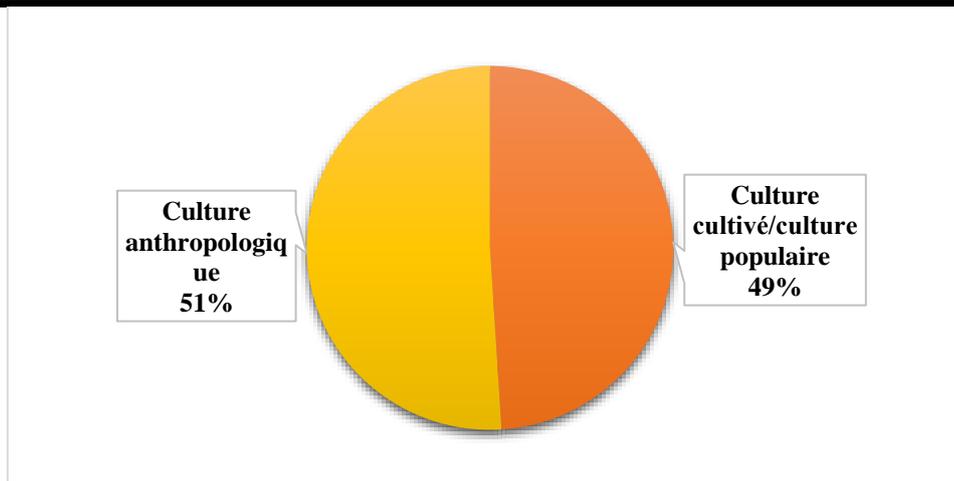
9. Quels éléments/aspects de la culture française vous semblent importants à transmettre à vos apprenants ? Pourquoi

Sept enseignants n'ont pas donné de réponse, les autres ont répondu comme il suit :

Tableau 48: éléments/aspects de la culture française importants à transmettre selon les enseignant

| Elément/Aspects de la culture française | pourcentage |
|--|--------------------|
| Culture cultivé/culture populaire | 49% |
| Culture anthropologique | 51% |

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes



Cette question visait à explorer la perception de notre échantillon concernant la notion de "culture française" ainsi que les éléments spécifiques de cette culture que les enseignants envisageaient de transmettre en salle de classe.

Ces divers aspects sont ceux que les informateurs privilégient lorsqu'il s'agit d'enseigner en classe. Lors de nos entretiens, nous leur avons demandé quels éléments ou aspects de la culture française ils estiment essentiels à transmettre aux apprenants.. Les réponses des enseignants ont englobé, d'une part, l'apprentissage de toutes les formes d'expression d'une société relative en particulier aux œuvres de l'esprit produite par la littérature et les beaux-arts. En somme, l'ensemble de savoirs valorisants dont la connaissance permet de faire de l'apprenant une personne cultivée

En effet, 49% de l'ensemble des occurrences cités par les enseignants se rapportent à la culture cultivée, savante qui engloberait l'ensemble de connaissances savantes destinées à favoriser le développement humain,tels que les œuvres artistiques, surtout littéraires, propres à un patrimoine ainsi que d'une culture plus populaire. En voici quelques exemples cités par les enseignants : La littérature, les grands auteurs, les chefs d'œuvre, Poèmes, L'Histoire, Les romans, le théâtre, La culture en générale, la civilisation, les valeurs humaines, les monuments, Les films, la chanson française

La littérature constitue un excellent vecteur pour un enseignement axé sur la culture et l'interculturel. Les œuvres littéraires renferment souvent des richesses culturelles qui facilitent un enseignement intégrant à la fois la langue et la culture. Les connotations culturelles y sont facilement repérables, contrairement aux textes scientifiques et techniques, où les éléments culturels sont généralement atténués ou plus difficiles à identifier.

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

D'autre part, 51% des occurrences citées par les enseignants se rapportent à l'étude des comportements et des manières de vivre de cette société, ses habitudes et ses croyances, ses attitudes et sa manière originale de communiquer, de produire et d'échanger des biens, de célébrer, de révéler ses valeurs ultimes. Il s'agit là d'une culture anthropologique définie comme la mentalité typique qu'acquiert tout individu s'identifiant à une collectivité, c'est le patrimoine humain transmis de génération en génération, donc il s'agit d'un héritage culturel. Les enseignants interrogés ont donné les exemples suivants : le mode de vie, les fêtes et les rites, les comportements rituels, loisir, l'ouverture d'esprit, la gastronomie française, Le respect de l'autre, L'aspect humain et universel, la philosophie (l'âge des lumières), la démocratie et la liberté, Le respect du temps, les relations de l'individu à son travail, la ponctualité, la tolérance, les bonnes manières

Il est essentiel de rappeler que la culture, à la fois dans sa forme érudite et dans sa dimension anthropologique, doit occuper une place centrale dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. En réalité, ces deux formes de culture constituent un élément essentiel du bagage culturel de tout individu et devraient être incluses dans une approche holistique de l'enseignement d'une langue étrangère. Il convient de noter que les pratiques pédagogiques à appliquer, ainsi que les concepts qui les sous-tendent, varient en fonction de ces deux dimensions culturelles.

Dans la première étape, qui concerne la culture cultivée, l'approche s'inscrit entièrement dans le domaine de la didactique des disciplines et, par conséquent, de la didactique générale. Dans cette situation, la culture anthropologique est étroitement liée à l'enseignement des langues et des cultures. Il convient d'analyser de manière distincte deux approches pédagogiques différentes. Dans cette section, nous nous limiterons à exposer les différentes méthodes pour intégrer la culture anthropologique dans l'enseignement-apprentissage de la langue cible. Il convient de souligner que la culture anthropologique, en tant que pratique sociale, ne peut être envisagée dans le domaine de l'enseignement des langues comme un simple "objet d'étude". Les objets d'étude incluent des domaines tels que la littérature, la peinture, la sculpture, la science et les techniques, qui sont considérés comme des éléments de la culture cultivée.

Une exploration de la culture anthropologique nécessite inévitablement une approche interculturelle. Depuis de nombreuses années, il est largement accepté au sein de la communauté scientifique que la découverte de cette culture anthropologique doit être réalisée de manière contrastive par rapport à la culture anthropologique de l'apprenant. Quelle est la

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

raison de cela ? Il est possible que le principal objectif d'un enseignant, quel que soit le domaine dans lequel il enseigne, soit avant tout de favoriser l'enrichissement culturel et personnel de ses élèves. En se concentrant uniquement sur l'enseignement de la culture de la langue cible, on risque de restreindre la portée de cet objectif. C'est ainsi que l'on a observé l'émergence croissante d'une nouvelle approche dans l'enseignement de la culture cible. Cette approche découle de la dimension interculturelle. En d'autres termes, il est nécessaire de ne plus se cantonner à l'enseignement absolu des pratiques culturelles des francophones, mais de les mettre en parallèle avec la culture propre de l'apprenant. Cette approche pédagogique favorise l'appropriation partielle de l'identité régissant les interactions sociales des locuteurs de la langue cible, ce qui facilite sa compréhension. De plus, grâce à une comparaison contrastive, elle permet à l'apprenant de saisir davantage les particularités de sa propre culture d'origine, renforçant ainsi son sentiment d'appartenance à son groupe social. Il est impératif de systématiser cette approche interculturelle en raison de ses nombreux avantages.

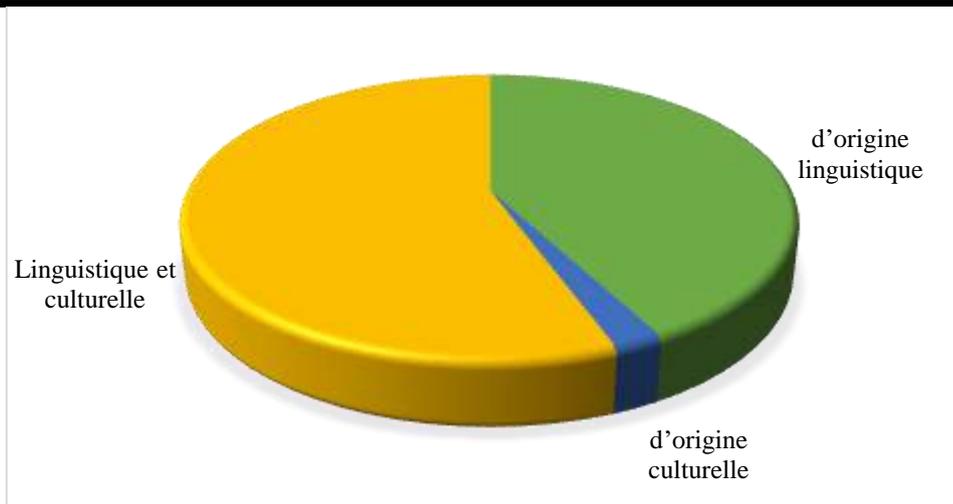
D'un point de vue culturel, cette recherche sur le discours des enseignants met en lumière leur volonté de communiquer des éléments qu'ils considèrent comme essentiels, en particulier les connaissances socioculturelles. Cependant, ils se trouvent limités par le temps, le contenu des supports pédagogiques et la concentration sur les apprentissages grammaticaux et écrits lors des évaluations. Nous nous sommes interrogés sur la mesure dans laquelle les enseignants ont été sensibilisés aux dimensions socioculturelles et interculturelles durant leur formation, étant donné que les programmes en vigueur soulignent l'importance d'une approche interculturelle.

10. Au cours de votre parcours professionnel, les difficultés de compréhension chez les apprenants sont :

Tableau 49 : les difficultés de compréhension chez les apprenants

| | d'origine linguistique | d'origine culturelle | Linguistique et culturelle |
|----------------|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| Le nombre | 19 | 1 | 25 |
| Le pourcentage | 42% | 2% | 56% |

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes



Sur les 45 enseignants interrogés, 19 (42 %) les difficultés de compréhension chez les apprenants sont d'origine linguistique

Pour 25 enseignants interrogés (56 %) les difficultés de compréhension chez les apprenants sont d'origine linguistique et culturelle, selon eux la compétence linguistique associe les deux composantes, socioculturelle et sociolinguistique, devenant ainsi indispensable pour la réussite de la communication

Étant donné que la conception communicative de la langue doit être replacée dans ses contextes sociaux, l'acquisition de ces compétences implique également la maîtrise d'autres compétences, notamment les compétences socioculturelles, qui sont essentielles pour les compétences comportementales. Par conséquent, la communication d'informations, l'expression d'opinions ou la narration d'événements fictifs ou personnels, conformément aux directives du programme de première année AS, présuppose que l'étudiant ait déjà acquis une certaine maîtrise des conventions conversationnelles de la langue en question.

C'est pour cette raison que l'apprentissage de la langue ne peut se limiter à une approche purement technique, mais doit également intégrer les fondements culturels inhérents à cette langue. En l'absence de ce qui n'est pas exprimé, le langage se réduit à un ensemble dénué d'essence. Ils affirment par là que pour réussir la communication, plusieurs dimensions entrent en jeu, verbale et non verbale, explicite et implicite, c'est pourquoi nous ne pouvons dissocier les deux dimensions

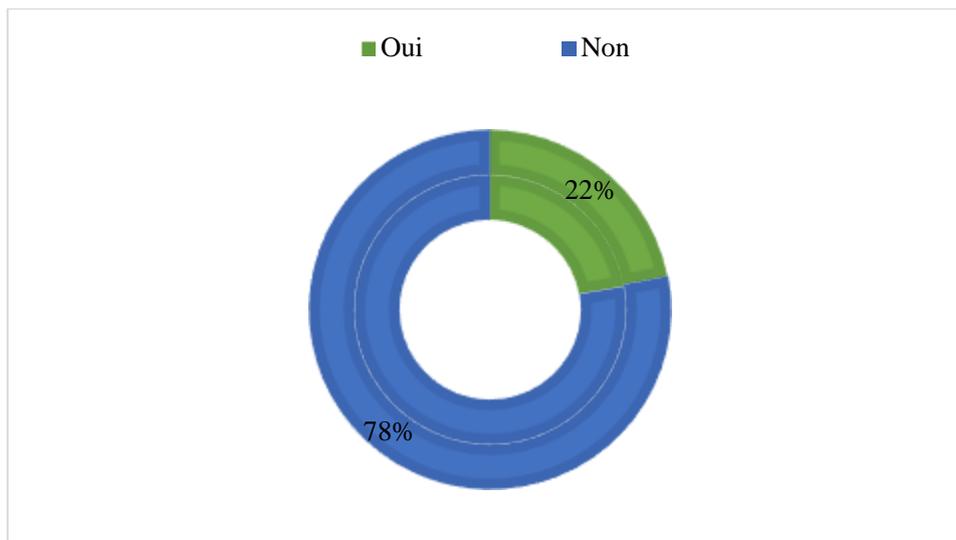
Un seul enseignant (2%) pense que les difficultés de compréhension sont d'origine culturelle

11. Est-il possible d'enseigner la langue sans tenir compte de la culture qu'elle véhicule

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Tableau 50 : enseigner la langue sans/avec la culture qu'elle véhicule

| | Oui | Non |
|----------------|-----|-----|
| Le nombre | 10 | 35 |
| Le pourcentage | 22% | 78% |



35 enseignants interrogé sur 45, soit (78 %) nous ont confirmé qu'ils leur étaient impossible d'enseigner la langue sans tenir compte de la culture qu'elle véhicule

En effet, D'après l'analyse de ce tableau, nous remarquons que 78 % des enseignants interrogés estiment qu'il existe un lien étroit entre la langue et la culture. Ils soutiennent que la langue est un phénomène social et qu'elle véhicule inévitablement la culture du peuple qui l'utilise. Par conséquent, ils insistent sur l'importance d'intégrer l'enseignement de la culture avec celui de la langue.

L'interaction entre langue et culture est bien établie dans l'enseignement des langues vivantes. En effet, en tant qu'outil de communication, la langue reflète une spécificité culturelle et un niveau d'expression particulier. Par exemple, dans une conversation entre individus de cultures différentes, plusieurs éléments doivent être pris en compte, comme le statut social et la relation entre les interlocuteurs, ainsi que le sujet de la communication. Cela influence les choix linguistiques liés à des groupes sociaux, notamment en ce qui concerne les salutations, les formules de politesse et les expressions ritualisées.

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Les échanges sont souvent enrichis d'allusions culturelles et de connotations, qui, sous forme d'expressions ou de jeux de mots, véhiculent un sens implicite, montrant ainsi l'appartenance du locuteur à sa communauté. Une fois établi le lien indissociable entre langue et culture, les didacticiens doivent intégrer cette réalité dans leur approche de l'apprentissage communicatif.

Galisson préconise de ne pas dissocier langue et culture, mais d'aborder les deux de manière conjointe, en accédant à la culture à travers la langue, notamment via le lexique. Il justifie cette approche en affirmant que « pour accéder à la culture, le meilleur vecteur est le langage » et que la langue, en tant que pratique sociale et produit socio-historique, est profondément imprégnée de culture.

Il est donc recommandé d'enseigner la langue étrangère dans son contexte culturel, car l'objectif de l'enseignement des langues ne devrait pas être seulement d'apprendre des mécanismes linguistiques, mais plutôt de favoriser une communication humaniste qui promeut l'intercompréhension entre différentes cultures. Les pédagogues et les textes officiels soulignent l'importance d'intégrer la culture dans l'enseignement des langues, car cela facilite non seulement la maîtrise technique, mais aussi une meilleure compréhension des cultures des pays concernés. Ce bénéfice est particulièrement précieux pour préparer les apprenants à la mobilité internationale et à l'ouverture d'esprit.

En revanche, 22 % des enseignants affirment que la langue et la culture peuvent être dissociées, justifiant cette position par le caractère implicite de la composante culturelle, qui leur semble difficile à enseigner. Ils précisent que leur enseignement se concentre uniquement sur la langue, dans un but utilitaire, en présentant la grammaire, la conjugaison et les matières évaluées pour aider les élèves à réussir leurs examens. Certains estiment également que cela dépend du niveau des apprenants, arguant qu'il est possible d'enseigner la langue sans mettre en avant la culture, considérant le français en Algérie comme une langue fonctionnelle pour transmettre des concepts technologiques et scientifiques.

Cependant, les spécialistes affirment que l'utilisation authentique du langage ne peut être réalisée que si l'apprenant est exposé à la dimension socioculturelle. Il est essentiel que l'apprenant s'imprègne de la culture de la langue enseignée, car il est amené à l'utiliser dans son contexte socioculturel.

12. Que signifie pour vous le concept d'« interculturel » dans l'enseignement ?

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

L'analyse des réponses avancées par les enseignants fait ressortir des réponses divergentes ; En effet, les participants à notre analyse perçoivent l'interculturel de plusieurs façon. Comme nous le verrons ci après

D'abord, Nous avons pu relever certaines réponses qui convergent toutes vers un point commun qualifiant l'interculturel comme une source d'ouverture et d'enrichissement. La majorité écrasante s'accordent à le définir comme un : « *Echange de cultures* » qui permet « *l'ouverture vers d'autre civilisation* », « *Echange, interaction entre cultures différentes* », « *Echange de cultures dans tous les domaines* », « *Echange entre deux ou plusieurs cultures à travers la langue* », « *L'interculturel c'est le partage, c'est le lien entre deux cultures différentes* », « *Echange de connaissance, influences réciproques* »¹

Ensuite, pour d'autre enseignants l'interculturel consiste à « *Découvrir l'autre et d'instaurer la tolérance* », et « *Permettre à l'apprenant de s'ouvrir et être pacifique* »²

Après nous avons des enseignants pour qui l'interculturel consiste à « *étudier des cultures différentes* », « *Savoir la culture de l'autre et s'inspirer d'elle le mieux* », « *C'est enseigner et insérer les contenus culturels dans l'apprentissage linguistique* » « *Prendre en charge la dimension culturelle dans l'E/A de la langue* »³. Pour cette catégorie Enseigner la culture de la langue sert à former à l'interculturel. En effet, il s'agit de faire de l'enseignement des langues un moyen d'accéder à une culture et répondre au besoin d'ouverture sur le monde extérieur

Enfin chez d'autre enseignant, le manque de définition du concept se traduit par des difficultés qu'éprouvent quelques enseignants à expliquer ce qu'ils entendent par interculturel, ce qui donnent lieu à des réponses hors contexte.

L'analyse révèle la difficulté des participants à définir le concept d'interculturel. Cela se manifeste dans les témoignages des enseignants, dont le discours montre une certaine confusion, souvent due à un vocabulaire imprécis. L'utilisation de termes clairs semble complexe sans formation préalable ou recherche sur le sujet.

Nous pensons que cette confusion découle de la diversité et de la complexité du champ interculturel, qui souffre d'un manque de définitions claires. Cette absence de définition autour du terme « interculturel » crée des ambiguïtés et empêche les enseignants de

¹ Réponses d'enseignants

²Ibid

³Ibid

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

s'appuyer sur une base commune. Malgré cela, l'interculturel est fréquemment considéré comme essentiel dans l'enseignement.

La littérature met en évidence le manque de définition explicite de ce terme, malgré son utilisation répandue par de nombreux professionnels dans des domaines variés tels que la politique, l'économie et l'éducation. Par ailleurs, la perception de l'interculturalité peut différer en fonction du contexte et à l'intérieur de chaque domaine.

Les réponses des enseignants suggèrent qu'ils ne privilégient pas une approche différentialiste des cultures. En revanche, pour traiter de la question de l'interculturel, ils emploient des termes qui reflètent une approche culturaliste. La dimension interculturelle implique une réflexion à la fois sur sa propre identité et sur celle des autres. Il est essentiel de prendre en considération la singularité de l'individu tout en reconnaissant l'universalité qui sous-tend la notion d'altérité. Il est essentiel de rechercher un équilibre entre la particularité et l'universalité de chaque individu, car il est inadéquat de se baser sur des généralisations pour appréhender autrui. Selon Louis Porcher, il est crucial d'adopter une approche de distanciation par rapport à sa propre culture lors de l'étude d'une autre culture, dans le but de réduire l'ethnocentrisme. Il est crucial de rechercher des similitudes plutôt que des disparités.

Les savoirs et connaissances ne suffisent pas; il est indispensable de développer une pratique de l'altérité qui permet de comprendre l'autre sans chercher à le dominer, tout en préservant sa propre identité. Il faut également éviter de comparer les cultures, car chaque réalité est distincte.

Abdellah Pretceille et Dervin soulignent que travailler sur l'interculturel implique d'analyser les contradictions que vit l'individu, qui construit une identité « mouvante », influencée par l'autre. Il s'agit d'un processus à analyser, plutôt que d'un état figé permettant des catégorisations. La notion de processus est au cœur du préfixe « inter » dans interculturel, suggérant des échanges entre groupes et individus, contrairement à la notion de pluralité, qui se limite à une observation de la diversité.

L'interculturel explore comment chaque individu produit sa culture et les stratégies qu'il adopte, souvent de manière inconsciente. Ainsi, il n'est plus possible de se définir uniquement par une culture d'appartenance déterminant nos comportements.

Aujourd'hui, l'interculturel est encore perçu comme un domaine flou et peu sécurisant pour ceux qui ne sont pas spécialistes, contrairement au culturel, qui offre des règles établies. De nombreuses activités interculturelles mettent en avant les aspects

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

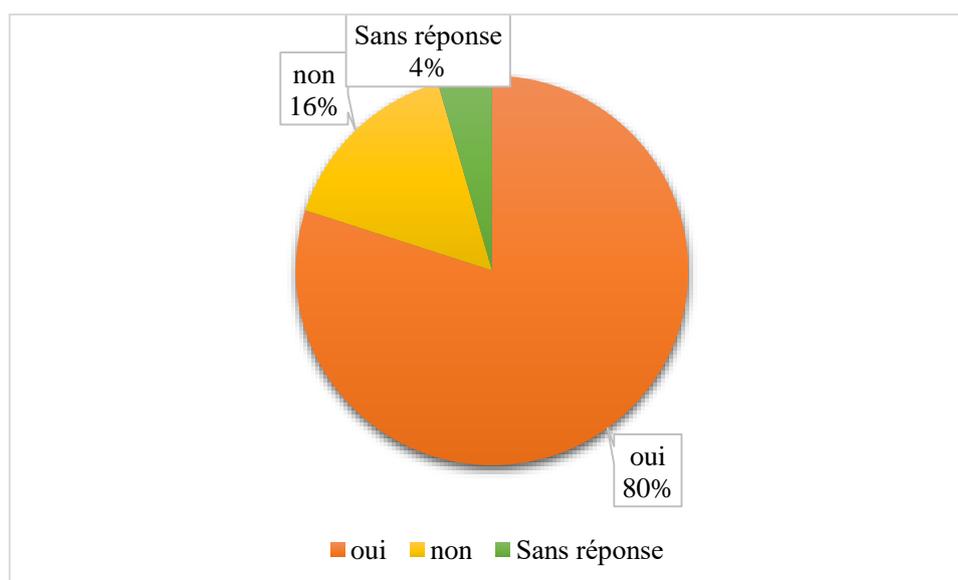
folkloriques des cultures, comme la danse ou la cuisine, un phénomène que Abdellah Pretceille qualifie de « pédagogie couscous ». Selon lui, les cultures, réduites à des descriptions statiques, perdent leur dynamisme à cause de généralisations abusives, de décontextualisations et d'anachronismes, soulignant ainsi la nécessité de repenser nos conceptions de culture et d'identité dans le monde contemporain.

De plus, l'aspect interculturel est fréquemment perçu comme une tendance éphémère ou une discipline facultative dans le domaine de l'enseignement. Les enseignants sont souvent confrontés à un manque de formations spécifiques pour dispenser un enseignement interculturel, ainsi qu'à une pénurie de ressources pédagogiques adaptées pour sensibiliser leurs élèves à cette dimension. Par conséquent, les échanges concernant l'interculturel demeurent fréquemment de nature théorique et manquent de concret.

13. Utilisez-vous le manuel de FLE dans vos pratiques de classe ?

Tableau 51 : utilisation du manuel dans les pratiques de classe

| | oui | non | Sans réponse |
|----------------|-----|-----|--------------|
| Le nombre | 36 | 7 | 2 |
| Le pourcentage | 80% | 16% | 4% |



36 enseignants interrogé sur 45, soit (80 %) nous ont confirmé qu'ils utilisent le manuel de FLE dans leur pratique de classe

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Il est indéniable que, malgré la croissance rapide des nouvelles technologies de l'information et de la communication, le manuel scolaire reste un outil pédagogique essentiel. Il joue un rôle crucial en interprétant et en mettant en œuvre les programmes d'enseignement, en offrant des modèles pédagogiques et des méthodes de transmission des connaissances qui influencent grandement les pratiques en classe. L'enquête met en lumière l'importance du manuel scolaire dans le processus de formation d'un citoyen responsable et critique à l'échelle internationale. En Algérie, l'Institut National de Recherche en Éducation (INRE) est chargé de la conception, de l'évaluation et de l'exploitation des manuels, tandis que l'Office National de la Publication Scolaire (ONPS) est responsable de leur publication. Cette institution met en avant l'implication de l'État dans la création et la distribution des manuels scolaires, ce qui justifie le besoin ressenti par de nombreux enseignants.

Dans ce cadre, le manuel scolaire représente un enjeu social et politique crucial, contribuant à forger une identité nationale en transmettant des valeurs et en favorisant l'unité. Il est conçu pour que ses utilisateurs se reconnaissent dans les représentations sociales et les valeurs qu'il véhicule, reflétant la diversité et la richesse de la société.

En effet, 80 % des enseignants interrogés affirment utiliser le manuel scolaire, convaincus qu'il facilite l'acquisition des connaissances, améliore l'apprentissage des langues étrangères et enrichit les cours par une variété d'activités, étant donné qu'il est élaboré par les autorités compétentes. Pour cette majorité, le manuel reste un outil précieux, offrant des textes souvent plus accessibles et donc indispensables.

Comme tout projet éducatif, le manuel scolaire s'aligne sur les attentes sociétales, maintenant des valeurs traditionnelles tout en intégrant de nouvelles notions de citoyenneté universelle. Les enseignants estiment qu'il constitue la principale source de connaissances pour les programmes scolaires, servant de référence aux élèves et à eux-mêmes.

Cependant, 16 % des enseignants recourent également à d'autres supports ou à des documents en ligne, car ils jugent que certains textes des manuels ne correspondent pas au niveau des apprenants ou ne s'intègrent pas bien aux objectifs des programmes. Cela les incite à chercher des ressources supplémentaires pour diversifier les sujets et motiver leurs élèves.

Le programme souligne que « le manuel scolaire et son document d'accompagnement sont des outils structurés pour favoriser l'apprentissage [...] Les enseignants doivent les utiliser de manière optimale, en tenant compte du niveau des apprenants, et peuvent s'en servir comme outils ou comme sources d'inspiration pour

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

développer leurs propres méthodes didactiques. L'utilisation de supports audiovisuels, comme des chansons ou des débats, est fortement recommandée pour exposer les apprenants à des énoncés authentiques ».

Cela implique que les enseignants ne sont pas contraints d'utiliser uniquement le manuel et peuvent diversifier leurs sources de connaissance grâce aux technologies de l'information et de la communication. Ainsi, ils peuvent adapter leurs supports en fonction des besoins, qu'ils soient thématiques ou contextuels. Par exemple, pour étudier les conversations, les documents textuels peuvent être insuffisants car ils ne rendent pas compte de la dimension paraverbale. Les documents vidéo, en revanche, sont complémentaires et offrent une analyse socioculturelle plus riche, tout en décrivant les comportements et rituels de la langue. De plus, le discours publicitaire peut aussi être un outil intéressant en classe, car il reflète les caractéristiques culturelles d'une société.

En conclusion, bien que la majorité des enseignants affirment utiliser le manuel scolaire, ils reconnaissent également qu'il présente des textes dont les difficultés linguistiques peuvent freiner la progression des apprenants. Ainsi, même si beaucoup de textes ne parviennent pas à susciter l'intérêt, un bon manuel reste essentiel pour l'apprentissage d'une langue étrangère. La question se pose donc : pourquoi ces enseignants continuent-ils à utiliser le manuel alors qu'ils devraient plutôt s'en servir comme source d'inspiration ?

14. Selon vous, quelle est de la place de l'enseignement de l'interculturel dans les manuels de FLE ?

Tableau 52 : l'enseignement de l'interculturel dans les manuels de FLE

| | | |
|--|----|-----|
| le manuel évoque un enseignement valorisant la dimension culturelle dans l'E/A | 2 | 4% |
| les contenus culturels sont insérés dans l'apprentissage linguistique | 20 | 45% |
| le manuel met beaucoup d'accent sur la langue, pas sur les contenus culturels | 23 | 51% |

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

L'examen du tableau révèle que 51 % des enseignants interrogés estiment que le manuel accorde davantage d'importance à la langue qu'aux contenus culturels. Il est indéniable que la langue exerce une influence prépondérante sur la culture et que la culture s'infiltré dans la langue. De plus, il convient de noter que l'acquisition de la compétence culturelle ou interculturelle ne figure pas parmi les objectifs didactiques de l'enseignement des langues en termes d'apprentissage.

Par ailleurs, aucune activité dans le domaine de l'interculturel ne permet une compréhension plus approfondie des membres d'une culture étrangère ni une remise en question plus efficace des attitudes et des valeurs de la culture d'origine des apprenants.

De plus, l'accent mis sur la communication dans les cours de langue ne favorise pas le développement de méthodes pédagogiques conformes aux normes d'interaction verbale nécessitant la prise en compte de comportements socioculturels spécifiques. L'acquisition des normes régissant les comportements communicatifs fait défaut.

Selon 45% des enseignants interrogés, les contenus culturels sont intégrés dans le processus d'apprentissage linguistique, où la culture étrangère est implicitement présente et favorise une approche communicative.

Selon l'enquête, 4% des enseignants estiment que le manuel aborde de manière positive l'enseignement de la dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage.

Cette question visait à recueillir l'opinion des enseignants sur l'intégration de la dimension culturelle/interculturelle dans les manuels de FLE. Il est indéniable que l'enseignement de la culture est étroitement lié à l'enseignement de la langue et qu'ils ne peuvent être dissociés. La culture peut être introduite une fois que les apprenants ont atteint un niveau de compétence linguistique adéquat, ou bien la culture peut être intégrée en fonction des éléments linguistiques enseignés.

Des contenus culturels sont inclus dans une série de documents visant à communiquer des connaissances sur des aspects sociaux ou des données anthropologiques. Ils mettent en scène des situations de la vie quotidienne en utilisant des dialogues qui incluent des formes de salutations, des interactions sociales, des modes d'adresse, etc.

Malgré que l'objectif principal de l'enseignement des langues en Algérie demeure incontestablement la "compétence en communication". Cependant, il est indéniable que ces dernières comportent également des aspects socioculturels que l'apprenant doit maîtriser et

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

prendre en compte lors de toute interaction. La compétence en communication serait limitée si elle ne prenait pas en compte un ensemble de significations culturelles qui ne sont pas directement liées aux fonctions du langage.

En réalité, la langue véhicule également des normes sociales, des références culturelles, des valeurs, des artefacts et des implicites qui renvoient à la réalité. Ainsi, elle va au-delà de la relation qu'elle entretient avec le domaine de la communication.

L'apprentissage de la culture implique également, pour l'individu en formation, l'acquisition de connaissances factuelles, généralement structurées autour de thèmes tels que le chômage, l'éducation, les transports... Cette connaissance relève également du domaine anthropologique, notamment en ce qui concerne l'alimentation et les loisirs. Ces connaissances ne portent pas du tout sur l'accomplissement d'objectifs communicatifs.

Les contenus culturels à explorer englobent divers domaines, tels que la culture érudite (littérature, histoire), l'anthropologie culturelle (mode de vie, traditions), la sociologie (phénomènes sociaux, économiques) et la sociolinguistique (normes implicites du langage verbal et non verbal lors des interactions).

Cette analyse met en lumière la corrélation entre les objectifs de l'enseignement des langues et les éléments culturels qui y sont liés. La question de l'apprentissage culturel est influencée par les objectifs et les contenus sélectionnés dans les méthodes pédagogiques et les programmes de langues, ainsi que par la perception qu'ont les enseignants et les apprenants de la langue : est-elle perçue comme un instrument de communication efficace pour la production et la compréhension d'énoncés à des fins pratiques, ou comme un moyen de favoriser la compréhension des individus d'une culture étrangère et d'approfondir leur connaissance de ladite culture ?

15. Indiquer certains éléments des manuels qui renvoient à interculturel ?

Il n'est pas inintéressant de recenser les lieux privilégiés où se manifestent l'interculturalité tels qu'ils ont été mis en évidence par les différents enseignants interrogés.

Comme l'indiquent les travaux sur le concept d'interculturalité, celle-ci ne s'enseigne pas de la même manière que la langue ou la culture. Elle nécessite des stratégies pédagogiques différentes, car son objectif est de développer des compétences liées aux émotions, aux attitudes et aux comportements. Cela implique la création de nouveaux cadres de référence et l'enrichissement des perspectives grâce aux cultures des uns et des autres.

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

La littérature a eu la part belle dans les réponses des enseignants; Utiliser le texte littéraire comme un témoignage de la vie quotidienne, des états d'esprit ambiants, ou comme un document à visée sociologique pour analyser les problèmes et les crises souvent reflétés par les œuvres littéraires peut être très bénéfique pour développer des compétences interculturelles. Cela favorise également l'empathie envers l'autre grâce à l'expérience personnelle que la lecture littéraire suscite. En effet, le texte littéraire contribue grandement à la motivation des apprenants et à leur compréhension de la culture cible, car il touche à la fois à l'universel et au particulier, établissant ainsi un lien entre le connu et l'inconnu dans le processus d'apprentissage.

Les enseignants interrogés ont déclaré que la dimension interculturelle est présente par l'intermédiaire de textes, romanciers ou historiques, emprunts de valeurs de tolérance, d'empathie et de défense de valeurs humaines. Des textes, qui incitent au contact avec l'ailleurs et invitent à la rencontre et la découverte de l'Autre. En se rapportant à des réalités civilisationnelles, artistiques et sociales et des pratiques différentes, ces textes là permettent de mieux confronter les clichés et les stéréotypes et d'avoir du recul par rapport à son propre environnement

A titre d'exemple, les enseignants ont cité quelques textes présents dans le manuel de 3^{ème} année secondaire :

Délfine pour mémoire p.27, *l'appel du 31 Octobre 2000*, P.142, *la langue française une part ou une tare de notre histoire* P, 150 ainsi que les textes relatifs au projet narratif « la nouvelles fantastique ».

Dans le manuel de la 2^{ème} année les enseignants ont évoqués les récits de voyage du projet 3 ainsi que les textes appartenant au discours théâtral du projet IV

Certains enseignants ont mentionné les textes du projet 3 « la nouvelle » dans le manuel de première année, tandis que d'autres ont cité des auteurs tels que Hugo, Dumas, Voltaire et Diderot. Pour eux, ces écrivains sont des médiateurs de leur société et de leurs cultures. Ils estiment qu'il est possible d'explorer d'autres coutumes et visions du monde à travers les œuvres littéraires, qui agissent comme des témoins de la société et de la culture française.

Le programme de français souligne également qu'« un enseignement du français doit permettre la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour appréhender les dimensions universelles de chaque culture ». Cela met en avant l'importance de l'interculturel

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

en classe, qui favorise « l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, réduire les cloisonnements et promouvoir des attitudes de tolérance et de paix ».

D'autres enseignants estiment que des thèmes comme l'environnement, les fléaux sociaux, les technologies de l'information et la pollution sont également abordés dans les manuels pour explorer l'interculturel. Certains pensent que les faits divers sur des sujets sociétaux et environnementaux sont pertinents, car ils permettent aux apprenants de se tenir informés des événements mondiaux. Ces récits, ancrés dans des contextes temporels et spatiaux, peuvent résonner avec l'expérience des apprenants, facilitant ainsi une réflexion et une analyse de la position de l'autre.

Ainsi, l'apprentissage du français est perçu comme une voie vers la découverte de l'Autre, visant à « développer chez les apprenants des attitudes sociales positives ». En effet, même si les comportements diffèrent, ils apportent une richesse qui réside dans la diversité, plutôt que dans la différence.

Cependant, les enseignants interrogés considèrent que ces efforts sont encore insuffisants pour instaurer réellement une compétence interculturelle, restant ainsi à un stade théorique. Ils attribuent cette insuffisance aux contraintes du système éducatif, liées à l'emploi du temps des élèves et à une focalisation sur les évaluations des compétences grammaticales et scripturales, ce qui rend difficile l'intégration d'une approche interculturelle.

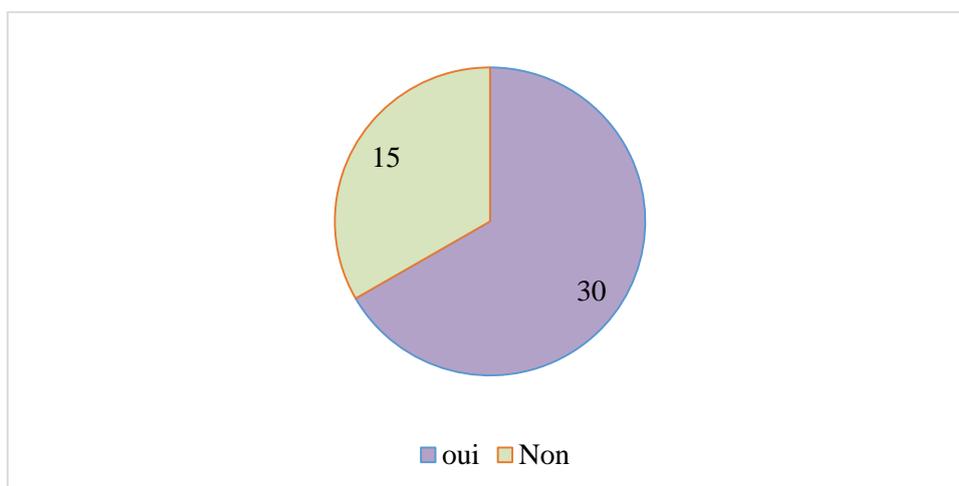
En somme, les avis des enseignants sont mitigés quant aux formes des textes qui renvoient à l'interculturel dans les manuels, allant de textes littéraires (des récits, des contes, des portraits, des fables) aux faits divers (article de presse, revue...) du moment qu'ils traduisent en général le vécu quotidien des hommes, et par conséquent, sont porteurs de référent humaniste, et ont attrait à la condition universelle de l'humanité.

16. Le questionnaire d'appui à « la compréhension de l'écrit » cible-t-il la compétence linguistique de l'apprenant et passe-t-il sous silence la compétence (inter)culturelle ?

Tableau 53 : Le questionnaire d'appui à « la compréhension de l'écrit »

| | oui | Non |
|-----------------------|------------|------------|
| Le nombre | 30 | 15 |
| Le pourcentage | 67% | 33% |

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes



Sur 45 enseignants interrogés, 30 (67 %) disent que le questionnaire d'appui à « la compréhension de l'écrit » cible la compétence linguistique de l'apprenant et passe sous silence la compétence (inter)culturelle

Pour 15 enseignants (33 %) pensent que la compétence (inter)culturelle est prise en compte par le questionnaire d'appui à « la compréhension de l'écrit »

Dans le questionnaire de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, les intentions des auteurs de manuels deviennent claires. On y découvre les objectifs visés, les valeurs à promouvoir et les finalités que les concepteurs souhaitent atteindre. Le profil de l'apprenant, tant à l'entrée qu'à la sortie, est également précisé, ainsi que la méthode employée pour parvenir aux résultats escomptés en matière d'apprentissage.

L'examen de ce questionnaire met en lumière les intentions des auteurs concernant la prise en compte de la dimension culturelle dans l'apprentissage linguistique. Les consignes, appropriées et adaptées au niveau des apprenants, jouent un rôle essentiel dans l'acquisition d'une langue étrangère. Qu'elles soient ouvertes ou fermées, ces consignes constituent un atout majeur pour une éducation efficace qui lie langue et culture.

Il est important de rappeler qu'en didactique, les objets culturels se rapportent principalement aux comportements du corps social dans ses pratiques quotidiennes, ainsi qu'aux relations que ses membres entretiennent avec des concepts tels que le temps, l'espace, les droits et les devoirs. Ce domaine est souvent marqué par des mots aux significations multiples, accompagnés de connotations affectives qui peuvent être négligées lors d'une lecture axée sur la cohérence textuelle.

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Bien que de nombreuses méthodes d'apprentissage linguistique existent, l'intégration de la dimension culturelle dans les manuels et dans les pratiques pédagogiques est plus complexe. Souvent, les connotations culturelles passent inaperçues, ce qui complique l'accès au sens des textes. Les éléments culturels présents dans les manuels ne sont pas toujours clairement identifiables.

Les auteurs de manuels doivent donc veiller à maintenir un équilibre culturel dans les situations proposées. Le manuel, en tant que reflet de son époque, véhicule des choix pédagogiques et des valeurs liées au contexte social, politique et culturel. Boudjadi souligne que le registre métalinguistique utilisé semble favoriser l'acquisition de compétences linguistiques plutôt que de promouvoir un savoir-faire ou un savoir-être. L'évaluation des performances orales et écrites semble se concentrer davantage sur les compétences linguistiques que sur le savoir-être des apprenants.

De plus, Boudjadi note que le questionnaire ne semble pas aborder les éléments pouvant constituer des obstacles à l'interprétation du contenu culturel implicite, ce qui conduit à négliger des allusions culturelles importantes pour une compréhension approfondie des énoncés en langue étrangère. Cela signifie que les éléments linguistiques chargés culturellement sont souvent considérés de la même manière que les éléments non pertinents pour une approche interculturelle.

Cela indique clairement que les faits extralinguistiques et le vocabulaire culturel ne bénéficient pas d'une attention pédagogique adéquate. Les auteurs semblent privilégier une approche instrumentale et fonctionnelle, négligeant l'aspect socioculturel, ce qui rend difficile l'accès à des significations non explicitement exprimées par la langue.

Boudjadi fait également remarquer que la dimension culturelle est rarement abordée tout au long du manuel. Une concentration sur l'amélioration linguistique prend souvent le pas sur la communication interculturelle. Bien que la compétence interculturelle soit jugée essentielle dans l'éducation, son évaluation pose de réels problèmes. Ce concept, étant fluide, dépend de facteurs cognitifs et émotionnels, rendant son évaluation difficile.

Les recherches antérieures mettent en lumière le fait que l'évaluation des compétences interculturelles demeure encore un domaine peu exploré. Zarate et Gohard Radenkovic remettent en question le niveau de maturité scientifique requis pour identifier ces compétences. Les auteurs du « guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

en Europe » (Beacco & Byram, 2007) sont critiqués pour leur traitement de l'interculturel, qu'ils assimilent à la linguistique en le segmentant en niveaux de compétences.

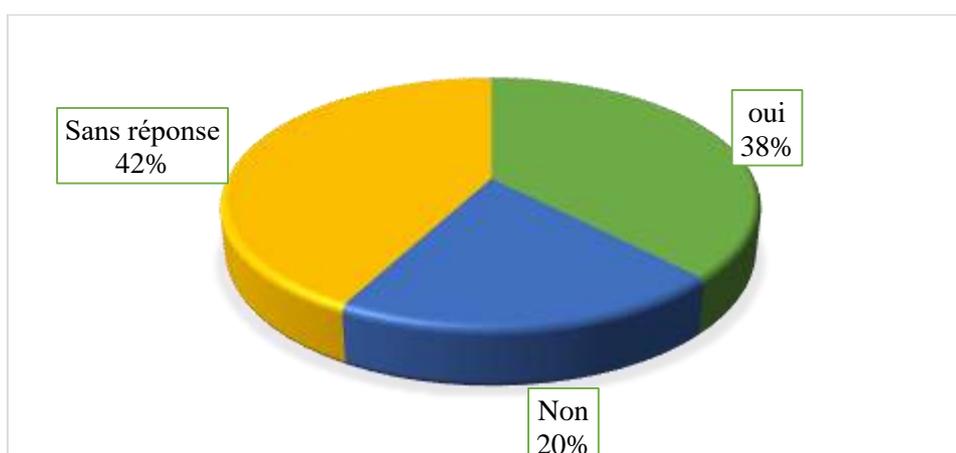
Il convient de souligner que, même si les compétences, définies comme la capacité à acquérir des connaissances sur une culture et à les mettre en pratique lors d'interactions, peuvent faire l'objet d'une évaluation, les qualités personnelles, telles que la curiosité et l'ouverture d'esprit, s'avèrent bien plus complexes à évaluer.

Il est de la responsabilité de l'enseignant, par sa bonne volonté et son initiative, d'ouvrir des perspectives pendant ses cours pour engager les apprenants dans un processus d'éveil interculturel, en leur fournissant des exemples d'acceptation des différences, d'empathie et de tolérance.

17. Pensez vous que les manuels de la réforme concrétisent ils l'ouverture à l'altérité comparée aux manuels antérieurs à la réforme, rajouter des justificatif : comment pourquoi ?

Tableau 54 : degré d'ouverture à l'altérité dans les manuels

| | oui | Non | Sans réponse |
|-----------------------|------------|------------|---------------------|
| Le nombre | 17 | 9 | 19 |
| Le pourcentage | 38% | 20% | 42% |



Sur 45 enseignants interrogés, 17 (38%) pensent que les manuels concrétisent l'ouverture à l'altérité

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Pour 9 enseignants (20 %) les manuels de la réforme ne concrétisent pas l'ouverture à l'altérité et pensent qu'ils véhiculent plutôt une culture algérienne

19 enseignants (42 %) n'ont pas émis d'avis.

Selon neuf enseignants, l'importance de l'ouverture à la diversité est négligée dans ce manuel au profit d'une culture locale et nationale. Le choix des supports pédagogiques reflète cette affirmation, comme en témoigne le premier projet du manuel de 3AS qui accorde une importance prépondérante à la culture algérienne au détriment de la culture étrangère. En d'autres termes, l'enseignement de la langue française se fait à travers le prisme de notre culture nationale plutôt que de celle étrangère. Ils soulignent également que malgré la richesse des éléments culturels présents dans les textes, leur analyse ne permet pas de les actualiser. La culture de l'autre est examinée à travers le prisme de la culture de l'apprenant dans les divers cours de cette langue étrangère.

Ce groupe d'enseignants est d'avis que les manuels scolaires accordent une plus grande importance à la culture nationale et reflètent les valeurs culturelles de la société. Le manuel a été conçu par eux dans le but de façonner l'identité nationale en s'appuyant sur un travail de mémoire. Pour illustrer leur propos les enseignants évoquent le 1^{er} projet du manuel de 3AS au sein duquel un espace livresque important est dédié à relater l'histoire coloniale de l'Algérie, la guerre de libération et à dresser l'éloge des héros de la révolution nationale

D'autres enseignants ont déclaré qu'en classe de 2^{ème} AS, deux projets sont axés sur le thème du tourisme et la protection du patrimoine en Algérie. A travers le projet IV, il est question d'après nos informateurs de promouvoir le tourisme local grâce à des « Reportage touristique » ou des « Récit de voyage » relatés notamment par des étrangers séduits par la beauté de l'Algérie à l'exemple du texte « de Djelfa à Leghouat »

Toutefois, d'autres enseignants déplorent l'absence de la diversité culturelle et linguistique de la société algérienne dans les supports textuels ou iconique qui s'offrent à l'apprenant ; à savoir que l'Algérie est un pays riche, vaste dont chaque région a ses propres spécificités

Les dix-sept enseignants qui ont répondu affirment que les manuels favorisent l'ouverture à l'altérité, soulignant que la plupart des textes inclus sont des extraits littéraires d'œuvres de grands auteurs français. Ils considèrent le texte littéraire comme un excellent reflet de la réalité d'une communauté, transmettant son héritage culturel. Ainsi, le choix de la littérature comme moyen d'accès à l'altérité est largement soutenu par leurs réponses.

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

Ces enseignants estiment également que les intentions des auteurs se manifestent à travers la sélection de certains textes et thématiques favorisant cette ouverture. Certains d'entre eux ont mentionné des œuvres de Tahar Ben Jelloun, présentes dans le manuel de 3AS, qui abordent le racisme dans « Comment reconnaître le racisme » et « Le racisme expliqué aux lecteurs du journal Le Monde ». Dans ces écrits, le racisme est présenté comme un regard qui rejette et marginalise l'autre.

Les textes de Ben Jelloun mettent en lumière la question de la xénophobie et appellent à une prise de conscience de l'humanité de l'autre, malgré les différences physiologiques. Ils soulignent aussi les spécificités culturelles sans les opposer. Dans le contexte du racisme, l'interculturalité devient le point de départ d'un dialogue avec autrui, avec pour enjeu l'acceptation de l'autre, en mettant en avant les traits culturellement distincts. Le racisme, en tant que négation de l'altérité, représente une vision archaïque et dépassée du monde.

En guise de conclusion, il convient de souligner l'importance des objectifs primordiaux de l'éducation en Algérie qui visent à façonner des individus citoyens ouverts à la diversité mondiale. Les langues étrangères jouent un rôle essentiel dans ce contexte. Lors d'un cours de langue, l'interaction entre la culture de l'apprenant et celle de l'autre permet d'enrichir la culture de l'apprenant. Ceci donne lieu à une harmonie culturelle, conduisant à un équilibre qui représente la dimension interculturelle.

Lorsqu'on atteint un certain degré de maîtrise de la langue et de la culture étrangères, on ne demeure plus entièrement identique à soi-même, tout en n'étant pas complètement l'autre. Une restructuration est en cours. Nous avons subi une transformation. Lorsque la culture d'origine entre en interaction avec la culture acquise, une troisième dimension se manifeste, créant ainsi un pont entre deux mondes.

Un manuel intégrant une dimension interculturelle doit obligatoirement incorporer des éléments culturels provenant à la fois de la culture de la langue cible et de la culture locale. Les références culturelles incluses dans les manuels encourageront les apprenants à explorer d'autres coutumes et normes sociales, reflétant des comportements et des représentations qui définissent des idéaux sociaux, tout en favorisant la rencontre avec autrui et la connaissance de soi.

Chapitre 3 : Les représentations du « Même » et l'« Autre » dans les manuels du secondaire et analyses des pratiques enseignantes

4.2. Synthèse

Cette étude nous a permis d'approfondir notre compréhension des perceptions des enseignants à l'égard de la langue et de la culture françaises, ainsi que de leurs points de vue sur l'approche interculturelle dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE).

Les résultats indiquent que la plupart des enseignants considèrent le français comme une langue associée à la civilisation et à l'ouverture, appréciée pour son prestige. Il est considéré que les apprenants manifestent un intérêt pour l'acquisition de cette langue, laquelle demeure la plus prédominante dans divers domaines en Algérie. Pour ces individus, la langue et la culture sont étroitement liées : l'enseignement de la langue implique inévitablement l'enseignement de la culture. Ils mettent en avant l'importance d'accorder une attention particulière à cet aspect lors de leurs enseignements.

En ce qui concerne l'intégration de l'aspect interculturel dans les manuels de Français Langue Étrangère (FLE), certains enseignants soutiennent que la dimension culturelle y est suffisamment représentée, ce qui est illustré par l'abondance de textes littéraires et d'auteurs français. En revanche, certains critiques soutiennent que l'aspect culturel est fréquemment sous-estimé, les œuvres littéraires étant souvent abordées pour leur dimension linguistique plutôt que pour leur profondeur culturelle. En dépit de ces différences, il y a un consensus sur la nécessité de l'instruction culturelle afin de développer des apprenants citoyens ouverts à la diversité du monde.

Conclusion

L'examen du questionnaire met en lumière le faible niveau d'intégration des dimensions culturelles par les enseignants dans l'enseignement du français. Cette situation peut être attribuée à un déficit de compétences dans ce domaine d'une part, et à des contraintes institutionnelles ainsi qu'à des objectifs linguistiques considérés comme prioritaires d'autre part. La plupart des enseignants interrogés ont recours de manière systématique au manuel scolaire sans explorer d'autres méthodes pédagogiques, dans le but de se conformer aux attentes des examens, en particulier le baccalauréat. Par conséquent, bien que des changements soient prévus, l'attention demeure principalement portée sur les connaissances, au détriment des compétences interculturelles (compétences pratiques et comportementales) qui sont pourtant préconisées par les programmes, mais qui ne font pas l'objet d'évaluation et sont donc négligées.

CONCLUSION GENERALE

À l'issue de notre travail, qui reste ouvert à d'autres perspectives, nous avons cherché à conférer à notre recherche un caractère interdisciplinaire, car le concept de culture est intrinsèquement transdisciplinaire. Cela constitue le fondement de notre cadre épistémologique et théorique, ainsi que le principal défi rencontré.

Le concept de culture englobe de nombreuses significations, ce qui nous a amenés à dégager les principaux paradigmes issus de différents champs de recherche et à les mettre en relation, tout en soulignant les contributions de chaque discipline dans une démarche comparatiste initiale.

Les concepts sur lesquels repose notre réflexion proviennent de plusieurs disciplines, qui les ont théorisés de manières variées (cela est également vrai pour les notions d'identité, d'altérité et de représentation), d'où la nécessité de dépasser le cadre de la didactique des langues (DLE). Nous avons cherché à analyser les conceptions de la culture dans d'autres domaines scientifiques que la didactique, afin de mieux examiner ces notions dans un contexte pédagogique et de déterminer comment la culture est conceptualisée en classe de langue. La culture a-t-elle conservé son sens de civilisation malgré les divers discours didactiques ? La manière dont la culture est présentée et les contenus culturels choisis sont-ils devenus des moyens d'accéder à l'éducation interculturelle par la relativisation des normes des apprenants ?

Tout au long de notre étude, notre préoccupation principale a été d'explorer comment les textes des manuels, quel que soit leur type ou leur genre, peuvent agir comme des passeurs culturels, et comment leurs auteurs valorisent cet outil pour promouvoir des valeurs altruistes visant à encourager une réflexion sur l'identité et l'altérité. Dans cette perspective, la déconstruction des représentations sociales prend tout son sens : « L'apprenant est un acteur social, déjà socialisé dans une culture donnée et c'est à travers les représentations qui y ont été construites qu'il lira la réalité étrangère » (Zarate, 2006 : 98-99).

Inciter l'apprenant à adopter une vision différenciée du monde implique un processus de défamiliarisation de sa propre perception de la réalité. Ainsi, l'apprenant est amené à réviser son cadre de référence. Nos cadres conceptuels peuvent être reconfigurés par l'expérience, y compris par celle de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Rappeler notre question initiale concernant cette thèse est essentiel et pertinent. La problématique des dimensions culturelles dans l'enseignement du FLE va au-delà des simples

enjeux linguistiques généralement soulignés dans l'enseignement des langues étrangères. Il est désormais nécessaire de vérifier si les intentions de la politique éducative, axées sur l'ouverture à l'altérité et la sensibilisation à l'interculturel, se traduisent dans la mise en œuvre didactique lors de l'élaboration des manuels scolaires.

Cet objectif implique de considérer les compétences culturelles et interculturelles comme tout aussi essentielles que les compétences linguistiques, ce qui n'est pas encore le cas dans le contexte que nous analysons.

Cette recherche vise à examiner de près le discours officiel présent dans les programmes, le discours didactique véhiculé par les textes des manuels sélectionnés pour notre étude, ainsi que les discours des enseignants et des auteurs de manuels.

Nous avons cherché à comprendre quelle conceptualisation de la culture et quel discours didactique émergent des divers manuels issus de la réforme de 2003. En Algérie, le manuel demeure un outil essentiel et systématiquement utilisé dans l'enseignement secondaire. Une question fondamentale à laquelle nous avons tenté de répondre, s'inspirant des travaux de Zarate (id. : 12) sur les représentations de l'étranger, est la suivante : « Au bénéfice de quelle culture se fait la description scolaire ? » Montrer comment cette cohabitation pluriculturelle trouve sa place dans un même support livresque est un des enjeux principaux de notre recherche.

Nous avons également souhaité analyser les représentations de l'identité et de l'altérité, à l'instar d'Auger. Notre étude des contenus culturels et interculturels s'est donc accompagnée d'une analyse du discours de chaque énonciateur dans les manuels. L'analyse qualitative a permis de mettre en lumière l'axiologie (subjectivisme) des représentations de l'identité collective.

Sur le plan méthodologique, nous avons élaboré une grille d'analyse comprenant plusieurs critères pour évaluer de manière adéquate la place accordée à la dimension culturelle dans les manuels scolaires utilisés pour l'enseignement/apprentissage.

Il est important de souligner qu'avec l'instauration de la réforme, qui adopte une approche pédagogique axée sur le plurilinguisme et l'altérité, des avancées significatives ont été réalisées concernant l'intégration de la culture dans l'enseignement du FLE. Les contenus culturels se sont diversifiés, notamment grâce à l'utilisation de documents authentiques.

L'image des cultures est désormais moins statique et se concentre davantage sur l'événementiel, l'actualité, ainsi que sur les problématiques sociétales.

Nous avons ainsi observé une variété de textes, allant de la vulgarisation scientifique au journalisme, en passant par la publicité et la littérature.

La manière dont la culture est conceptualisée dans ces manuels reflète le projet sociétal auquel les auteurs adhèrent, ainsi que les objectifs et les valeurs défendues par l'institution éducative dans son ensemble. C'est pourquoi nous avons analysé les différentes composantes culturelles présentes dans les manuels de FLE afin d'évaluer leur réhabilitation dans le cadre de cette réforme.

Manuel 1^{ère} AS

Dans le manuel de 1^{ère} année AS, nous constatons une variété de conceptualisations de la culture, notamment celle de la culture savante, qui englobe les savoirs encyclopédiques, en particulier dans le domaine de la « vulgarisation scientifique », occupant une part considérable de 61 pages, par rapport aux textes littéraires. La place limitée accordée à la littérature indique que l'approche interculturelle ne semble pas être une priorité pour les auteurs de ce manuel.

Ce manuel présente également des spécificités sociétales françaises, avec des contenus culturels anthropologiques disséminés tout au long du texte, illustrant le mode de vie de l'altérité. Les contenus sociolinguistiques sont enseignés principalement de manière inductive, apparaissant de façon aléatoire et progressive dans les séquences d'apprentissage.

Cependant, de nombreux exemples sont fournis, couvrant la plupart des situations de communication auxquelles les apprenants pourraient faire face en langue cible.

- **Manuel 2AS**

Nous retenons dans le manuel de 2 AS, qu'à l'exception des classes lettres qui ont comme objet d'étude le discours théâtral, le discours littéraire semble être banni de l'ensemble du manuel occasionnant par là l'évincement des grands romanciers français connus des apprenants algériens.

L'intérêt pour les grandes œuvres littéraires et artistiques a diminué au profit d'une culture scientifique et technique en valorisant notamment des sujets qui appartiennent à la langue de spécialité

A travers ce choix de textes et l'espace qui lui est imparti, il en résulte que La culture est principalement présentée comme un socle de connaissances encyclopédiques portant notamment sur "La vulgarisation scientifique" à travers les textes scientifiques et techniques qui s'appuient essentiellement sur une terminologie qui relève de la langue de spécialité, continuent à diriger l'E/A et accapare les espaces impartis aux textes.

Pour la Culture anthropologique, l'évincement du texte littéraire dans le manuel de 2^{ème} AS, a engendré un manque dans les thèmes de la vie en société, et toutes les habitudes et les pratiques culturelles de l'altérité qui constituent un véritable prétexte pour une approche interculturelle.

De ce fait, les sujets retenus dans ce manuel souffrent d'une disproportion pédagogique dans la mesure où les thèmes sociaux sont quasiment absents

Les contenus sociolinguistiques sont distillés tout au long du manuel d'une façon inductive, les auteurs présentent une variété des codes et en particulier des discours de référence (scientifique, journalistique, dialogues...) mais aussi une variété des registres de langues et des expressions de la sagesse populaire.

- **Manuel 3AS**

La manière dont la culture est conceptualisée dans le manuel de 3^{ème} AS est souvent complexe et dispersée, ce qui souligne l'absence de systématisme dans la représentation de la culture cible, semblable à ce que l'on observe dans les deux manuels précédents. Cette représentation prend différentes formes, avec des références à de grands auteurs et à des œuvres célèbres, permettant aux apprenants de s'ouvrir à l'autre à travers la littérature, qui est un reflet précieux du contexte socioculturel des peuples.

Cependant, un aspect récurrent demeure : celui de la culture scientifique, qui occupe une place significative dans le manuel. Les thèmes à vocation scientifique et technique sont présentés avec un savoir objectif, laissant de côté les connotations culturelles.

Le manuel de 3^{ème} AS se distingue également par l'intégration de nombreux thèmes liés à l'ère coloniale, une première dans ce contexte. Plusieurs textes abordent des périodes difficiles de l'histoire algérienne, tels que le colonialisme et la lutte armée, détaillant des

événements marquants comme les massacres du 8 mai 1945. Cela suggère que la langue française véhicule une culture algérienne patrimoniale et soulève un besoin de mémoire.

Bien que cette approche renforce les valeurs d'appartenance et l'imaginaire collectif algérien, elle semble aller à l'encontre d'une démarche interculturelle qui favoriserait la compréhension et l'acceptation de l'autre. En effet, accorder une place aussi prépondérante à la thématique de la « colonisation française » pourrait susciter des ressentiments chez l'apprenant algérien, ce qui, dans un contexte d'apprentissage linguistique, contredit l'esprit interculturel, qui devrait privilégier la tolérance et l'empathie entre les peuples.

De plus, l'altérité présentée dans le manuel ne se limite pas à une perspective franco-française, mais englobe diverses nationalités, mettant en lumière une culture anthropologique fragmentée avec des personnages issus de différents horizons. Ainsi, la société décrite ne se résume pas à la société française, mais s'étend à la société occidentale.

Dans une optique interculturelle, il est essentiel de considérer la culture non seulement comme un ensemble d'informations, mais comme un discours révélant les représentations endogènes (algériennes) et exogènes (françaises) ainsi que leurs modalités d'énonciation. En lien avec les objectifs pédagogiques du programme, qui visent à amener les apprenants à réfléchir sur leur identité et sur l'autre, notre analyse quantitative des représentations de soi (Algérien) et de l'autre (Français) dans le manuel de 1ère AS montre que les discours sur soi sont proportionnels à ceux sur l'autre, cherchant ainsi à rétablir un équilibre identitaire.

•

Nous remarquons également que les discours valorisent le *me* davantage que l'autre. Le manuel de 1ère AS semble répondre aux critères énoncés par Zarate(1993,p.18) selon lesquels « *c'est dans les pays qui bénéficient d'une faible reconnaissance internationale que l'affirmation identitaire tend à être la plus explicite dans les manuels* ». Il est aussi possible de dire que le manuel qui valorise davantage le *me* pour les apprenants semble vouloir consolider son identité pour éviter une identification trop radicale de l'autre.

Pour le manuel de 2^{ème} AS, l'apprenant rencontre un peu plus de 68% désignant l'identité renvoyant à sa communauté d'appartenance contre 32% renvoyant à l'altérité.

Nous remarquons que dans le manuel de 2^{ème} AS le *me* se met fortement en discours en se valorisant à travers un élément de la socioculture. Cette valorisation du *me*

se fait soit par un énonciateur de la communauté du même soit par un énonciateur-d'un document authentique issu de la communauté de l'autre pour valoriser l'identité et l'histoire algérienne

Le manuel de 3^{ème}AS affiche une différence de moyenne qui n'est pas assez importante pour être significative), respectivement (41% du même et 58% de l'autre)

Il semble que lorsque le même a des liens conflictuelles avec l'autre, cela augmente la référencement explicite à cet autre. Dans ce cas l'apprenant est fortement exposé à la dimension interculturelle.

Cependant, la récurrence du motif de (la colonisation) dans le corpus en suggère tout l'enjeu pour la nation algérienne. En effet, un peuple ayant subi le traumatisme du colonialisme et qui ne cesse de ressasser un passé glorieux opte pour une culture locale afin d'affirmer son "identité" et son "algérianité". La récurrence de ce motif dans le manuel laisse penser qu'il s'agit d'un motif important de fierté nationale

De façon générale, les auteurs du manuels se sont abstenus — et cela mérite d'être souligné — de cultiver démagogiquement la haine et d'entretenir ou de susciter les rancœurs. Nous dirions qu'il existerait certainement une volonté d'apaisement des conflits passés avec l'objectif d'une ouverture interculturelle

Nous pourrions émettre l'idée que les auteurs du manuels de 3^{ème} année secondaire alternent alors à la fois par la mise en discours du même et de l'autre une volonté ethno-relativiste et replis ethnocentriques à la fois

Ce procédé semble donc exprimer toute l'ambivalence de la valorisation et de la dévalorisation de l'autre dans le manuel de 3AS

En somme, Les manuels étudiés ne semblent pas valoriser l'interculturel et ne le mettent pas en relief. Cette compétence interculturelle est pourtant évoquée aussi bien dans la loi d'orientation et dans le guide d'accompagnement comme nécessaire dans la formation scolaire des apprenants algériens.

La présentation du contenu culturel conduit souvent à une survalorisation de la culture locale, l'approche proposée est souvent centrée sur la connaissance de caractéristiques culturelles algérienne (comportement, habitudes...). Par conséquent la dimension interculturelle s'en trouve ainsi réduite à un questionnement de l'apprenant sur ses propres comportements et valeurs culturelles. Peut-être conviendrait-il de revoir l'approche proposée

dans les manuels de FLE dans le sens d'une vision moins nationale, plus ouverte à la diversité culturelle.

Le volet thématique relatif à l'interculturel, comme brassage de cultures ou une identification des traits distinctifs de chacune d'entre elles, ne semble pas autant exploité dans les manuel scolaires. Les textes ne sont pas suffisants, quantitativement et qualitativement, pour mettre en relief des traits culturellement distincts/complémentaires entre la culture de l'apprenant et celle de l'autre. Ils ne constituent pas non plus des supports permettant une prise de conscience de l'aspect culturel chez l'autre comme le stipule le guide d'accompagnement.

De plus, les représentations culturelles véhiculées n'aident pas suffisamment l'apprenant à mieux se situer par rapport à l'altérité et par voie de conséquence ne l'aide pas à s'ouvrir davantage sur les cultures étrangères présentes dans ce manuel lui permettant de s'inscrire dans une vision interculturelle

Les modalités de traitement des contenus culturelles dans une perspective interculturelle reste marginalisée au profit d'un enseignement purement linguistique. 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.

Ce qui implique que l'hypothèse émise, au départ de cette thèse, se trouve relativement infirmé. En d'autres termes, les manuels scolaires, tel qu'ils sont conçus actuellement, ne contribuent pas à l'acquisition et au développement d'une compétence culturelle/interculturelle chez les apprenants du FLE

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.

Dans notre analyse, les mécanismes de valorisation et de dévalorisation du Même (l'Algérien) et de l'Autre (le Français) varient d'un manuel à l'autre. Cependant, le développement d'une compétence culturelle ne devrait ni favoriser une survalorisation ni une

dépréciation des cultures source et cible dans le matériel pédagogique. Il serait pertinent que les auteurs de manuels réfléchissent davantage à l'axiologie des représentations qu'ils présentent, car sans une relativisation en classe par l'enseignant, ces représentations risquent de se figer et d'influencer les futurs échanges de l'apprenant avec l'altérité « réelle ».

Une valorisation excessive, comme cela semble être le cas dans le manuel de 3ème AS, tend à établir une hiérarchie entre les cultures. L'énonciateur se retrouve dans une position délicate, devant valoriser à la fois la culture qu'il présente et celle des apprenants. Dans ce contexte, si le Même est mis en avant, l'Autre peut facilement être perçu comme inférieur. Comme l'indique Auger (2007a), le manuel doit respecter le « contrat de parole didactique », en cherchant à atteindre l'objectivité et la neutralité. De plus, une axiologie dépréciative peut avoir des répercussions négatives sur la motivation intégrative des apprenants, qui est pourtant cruciale pour l'apprentissage.

Il apparaît que les enseignants intègrent peu les dimensions culturelles dans leur enseignement du français, en raison d'un manque de formation dans ce domaine et de contraintes institutionnelles qui privilégient les objectifs langagiers. Selon la majorité des enseignants interrogés, l'utilisation des manuels est systématique et ne comporte pas de diversification des outils pédagogiques pour atteindre les objectifs langagiers fixés (examens, baccalauréat). Ainsi, malgré les évolutions attendues, l'accent reste majoritairement mis sur les connaissances, au détriment des compétences interculturelles préconisées par les programmes, mais qui ne sont pas évaluées, et donc pas véritablement travaillées.

2. Perspectives de la recherche

À la fin de notre étude, il est légitime de constater que la mise en œuvre du discours officiel sur la prise en compte de la dimension culturelle et interculturelle dans le milieu scolaire rencontre divers obstacles liés à l'organisation scolaire en général et à celle des cours de langue en particulier.

Pour de nombreux enseignants, l'enseignement de la culture n'est pas perçu comme relevant de leur compétence, surtout si leur formation initiale s'est uniquement concentrée sur la langue. Ces éléments créent un contexte peu favorable à l'intégration de la dimension culturelle. La difficulté de cet enseignement réside notamment dans le défi d'objectiver la culture et de la structurer en contenus enseignables, comme c'est le cas pour les contenus linguistiques.

En conclusion de cette étude, il s'est avéré que le manuel scolaire est l'outil et le pilier essentiel dans la formation citoyenne algérienne, grâce à une conception responsable et réfléchie de cet outil, l'objectif de former un citoyen monde, ouvert sur l'autre et tolérant se réalisera.

Nous avons pris conscience, à travers cette étude qu'un manuel ayant un back ground inscrit dans un socioculturel d'appartenance et une interculturalité partagée, représente le soubassement essentiel et l'assise fondamentale de tout projet de société que le système éducatif algérien veut réaliser

Dans une perspective d'avenir, cette recherche ouvre plusieurs pistes de réflexion sur l'intégration des dimensions culturelles et interculturelles dans l'enseignement du FLE en Algérie :

- Il est essentiel d'établir un référentiel clair des compétences culturelles et interculturelles, à l'instar du CECRL pour les compétences langagières. Bien que ce référentiel ne soit pas applicable à tous les contextes, il pourrait servir de base pour les enseignants et les concepteurs de matériel pédagogique. Une approche méthodologique pourrait structurer l'enseignement des savoirs culturels, qu'ils soient cultivés ou anthropologiques, ainsi que des savoirs socioculturels et sociolinguistiques, incluant un recensement du vocabulaire à charge culturelle.
- L'absence de formation des enseignants en compétences culturelles et interculturelles nuit à l'atteinte de ces objectifs. Il est donc crucial de former la nouvelle génération d'enseignants aux savoirs qu'ils doivent transmettre et didactiser.
- L'évaluation en Algérie devrait également porter sur ces savoirs, et les examens officiels devraient inclure une épreuve orale. Sans cela, la production écrite et la grammaire resteront les seules compétences « maîtrisées » par les apprenants. Les savoirs culturels sont complémentaires aux compétences linguistiques et ne peuvent les remplacer.
- Pour favoriser l'intégration des cultures en classe, il est important de s'inspirer largement de contenus variés tels que des chansons, des journaux, des films, des publicités, des guides de voyage, des photographies et des sites internet, tout en utilisant le manuel de FLE comme support de base. L'apprenant algérien, dans un contexte mondialisé, a besoin de travailler avec des manuels qui reflètent sa quotidienneté, ses centres d'intérêt, son âge, son sexe et ses préoccupations

En définitive, nous dirons que même si certains chercheurs estiment que le concept d'interculturel est dépassé, nous pensons toujours qu'il est d'actualité. Quand on voit les dérives communautaristes ou intégristes, exacerbé par les conflits ethniques et internationaux, l'interculturalité est la seule garante pour déverrouiller la situation de conflit

Il faut que l'activité interculturelle aille de pair avec l'apprentissage linguistique, sans que l'un ne serve de prétexte pour l'autre, dans le cadre d'un enseignement communicatif. Cette démarche ne s'improvise pas, et c'est notamment à l'école et plus particulièrement aux cours de langues que l'on peut y préparer les futures générations à faire face à tout risque de radicalisation.

BIBLIOGRAPHIE

I. OUVRAGES

1. ABDALLAH-PRETCEILLE M., *Quelle école pour quelle intégration*, Paris, Hachette, 1992
2. ABDALLAH-PRETCEILLE M., THOMAS A. (sous la dir. de), *Relations et apprentissages interculturels*. Paris : Armand Colin, 1995
3. ABDALLAH-PRETCEILLE M, PORCHER L., *Education et communication interculturelle*. Paris : PUF, 2005 [1996], 2e éd
4. ABDALLAH-PRETCEILLE M. *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, 2005 [1999], 2e éd
5. ABDALLAH-PRETCEILLE M., *l'éducation interculturelle*, PUF, Que sais je, Paris, 2017
6. ALBERT C. (dir.). *Francophonie et identités culturelles*. Paris : Karthala, 1999
7. AMOSSY R, HERSCHBERG-PIERROT A. *Stéréotypes et clichés : langue, discours et société*. Paris : Armand Colin, 2007
8. ASSALAH- RAHAL S., *plurilinguisme et migration*, L'Harmattan, Paris, 2004
9. AUGE M., *La Communauté illusoire*. Paris : Petite bibliothèque, 2010, p.15-16
10. AUGER N., *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. Cortil-Wodon (Belgique) : Editions Modulaires Européennes (E.M.E.), coll. Proximités : didactique, 2007
11. BARBÈ G, COURTILLON J, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : parcours et stratégies de formation*, De Boeck, Bruxelles, 2005
12. BARDIN L., *L'analyse de contenu*, Presses Universitaires, Paris, 1977
13. BARTHELEMY F, GROUX D, PORCHER L. *Le Français langue étrangère*. Paris : L'Harmattan, 2011
14. BARTHES R., « *L'ancienne rhétorique. Aide-mémoire* », in *Recherches rhétoriques*. Paris : Points (1e éd. *Communications* 16), 1994, p.315
15. BEACCO J-C., *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette Livre, Paris, 2000
16. BEACCO J-C., *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier, 2007
17. BENETON P., *Histoire de mots: culture et civilisation*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1975
18. BENRABAH M., *Langue et pouvoir en Algérie*, Séguier, Paris, 1996. 2012
19. BENVENISTE É., *Problèmes de linguistique générale*, Tome I, Gallimard, Paris, 1966
20. BENVENISTE E., *Problèmes de linguistique générale*, Tome II. Paris : Gallimard, 1974
21. BESSE H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier, 1985
22. BOISVERT Y., *Lemonde postmoderne. Analyse du discours sur la postmodernité*. Paris : L'Harmattan, 1996
23. BOUGUERRA T, *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire*

- algérien (contribution a une méthodologie d'élaboration, réalisation)*, Alger, O.P.U, 1991
24. BOURDIEU P., *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*, Librairie Arthème/Fayard, Paris,
 25. BOURDIEU P., *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris : Le Seuil, 1972
 26. BOYER H., : *Sociolinguistique. Territoires et objets*, Delachaux et Niestlé, Paris, 1996
 27. BOYER H., *De l'autre côté du discours, recherches sur le fonctionnement des représentations communautaires*. Paris : L'Harmattan, 2003
 28. BYRAM M. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier, 1992
 29. BYRAM M et al., « *Teaching-and-learning language-aiu*», Multiingual Matters, 100, Clevedon (UK), 1994.
 30. BYRAM M., ZARATE G. ET NEUNER G., *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 1997
 31. BYRAM M cité par LAZAR I in « *intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants* », Bruxelles, Edition du Conseil de l'Europe, 2005
 32. CHARAUDEAU P., *Langage et discours*. Paris : Hachette, 1983
 33. CHEVRIER S., *Le management interculturel*. Paris : PUF, 2010 [2003], 2e éd
 34. CHOMSKY N., *Structures syntaxiques*. Paris : Le Seuil, 1969
 35. GOHARD-RADENKOVIC A., *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne : Peter Lang, 2004 [1999], 2e éd)
 36. COLLES L., *littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles : De Boeck-Duculot, 1994
 37. COLLES L, DUFAYS J-L, THYRION F, *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, Bruxelles, Proximités : EME, 2006
 38. Conseil de l'Europe., *Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001
 39. Conseil de l'Europe, *L'Interculturalisme de l'idée à la pratique et de la pratique à la théorie*, Strasbourg, 1986.
 40. CUQ J.-P. & GRUCA I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, Nouvelle édition, 2005
 41. DABENE L, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris, 1994
 42. DECARLO M., *L'interculturel*, CLE international, Paris, 1998
 43. DESCHAMPS J-C, MOLINER P., *L'identité en psychologie sociale : des processus identitaires aux représentations sociales*. Paris : Armand Colin, 2011
 44. DERVIN F., *Imposture interculturelle*, l'Harmattan, Paris, 2011
 45. GALISSON R., *De la langue à la culture par les mots*, Paris : CLÉ International, 1991
 46. Galisson, R & Puren C., *La formation en questions*. Paris : Clé international, 1999
 47. GERARD F. M, XAVIER R., *des manuels scolaires pour apprendre, concevoir*,

- évaluer, utiliser*, Ed de Boeck, 2003
48. GERMAIN C., *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International, 1993
 49. GOHARD-RADENKOVIC A., *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Bern, 2004
 50. GRANDGUILLAUME G. : *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Maisonneuve et Larose, Paris, 1983
 51. GROUX D, PORCHER L., *L'altérité*. Paris : L'Harmattan, 2003
 52. HALL E.T. *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*. Paris: Seuil, 1984
 53. HALL E. T., *Au-delà de la culture*, Paris : seuil, 1979
 54. HALPERN Catherine, RUANOBORBALAN Jean-Claude (coord.), *Identité(s). L'individu. Le groupe. La société*. Auxerre : Sciences humaines éditions
 55. HENRI B., *Méthodes et pratiques des manuels de langues*, Didier, Paris, 2004
 56. JODELET, D. (dir). *Les représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France.1991,
 57. KERBRAT-ORECCHIONI C., *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin,1980
 58. KERBRAT-ORECCHIONI C., *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin, (2009 [1999], 4e éd.).
 59. KLUCKHOHN C.,KROEBER A.L.,*Culture ,a critical review of concepts and definitions*. New York:Vintage Books, 1952
 60. LADMIRAL J-R, LIPIANSKY E-M., *La communication interculturelle*. Paris : Armand Colin, 1989
 61. LAPLANTINE F., *Clefs pour l'anthropologie*, Paris, Editions Seghers, 1987
 62. LAPONCE J., *Langue et territoire*, Presses de l'Université Laval, Québec, 1984
 63. Lebrun, M., *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses Universitaires du Québec, 2007
 64. LEVI-STRAUSS C., *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1958
 65. LINTON R., *De l'Homme*. Paris : Editions de Minuit, 1968
 66. LIPOVETSKY G., *L'empire de l'éphémère*. Paris : Gallimard, 1987
 67. LOUIS V., *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE : de la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*. Cortil-Wodon : EME, 2009
 68. MAINGUENEAU D., *Les termes clés de l'analyse du discours*, Paris : Seuil, 1996
 69. MAINGUENEAU, D., *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod, 1998
 70. MARTINEZ P. *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF, 2011
 71. MOIRAND S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette, 1990
 72. MOSCOVICI S. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF, 2004 [1961], 3e éd,
 73. MUCCHIELLI A., *L'identité*. Paris : PUF, 2011 [1986], 8e éd
 74. PERROTI A., *Plaidoyer pour l'interculturel*. Strasbourg: Le Conseil de l'Europe,

1994

75. PORCHER L. (dir.), *La Civilisation*, Paris : CLÉ International, 1986
76. PUREN.C, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé International, Col.DLA, Paris, 1988
77. QUEFELEC A. et al, *Le français en Algérie- lexique et dynamique des langues*, Bruxelles, EditionsDuculot, 2002
78. REUTER Y, CHISS J-L, DAVID J., *Didactique du Français : État d'une discipline*, Éd. Nathan, Paris, 1995
79. SAPIR E., *Anthropologie. Tome1 : Culture et personnalité*. Paris: Éditions de Minuit, 1967
80. SEMPRINI A., *Le multiculturalisme*. Paris : PUF, 1997
81. TAGLIANTE C., *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, Clé International, 2005
82. TALEB IBRAHIMI K., *Les Algériens et leur(s) langue(s), Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, El Hikma, Alger, 1995
83. YAGUELLO M., *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris : Le Seuil, 1988
84. ZARATE G., *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette, 1986
85. ZARATE G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier / Crédif, Paris, 1991.
86. ZARATE, G. et.al. *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2003
87. ZARATE, G. & GOHARD-RADENKOVIC et.all. *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte* Paris : Didier, 2005

II. ARTICLES

1. ABASTADOC., *culture et medias*, in *Le Français dans le Monde*, N°173, 1982
2. ABDALLAH-PRETCEILLE M., *La perception de l'autre. Points d'appui de l'approche interculturelle*. Dans : *Le Français dans le monde* n° 181, 1983
3. ABDALLAH-PRETCEILLE M., « *Langue(s), culture(s), communication* » dans *Le français dans le monde* n° spécial, août.-sept., 1991
4. AIT LARBI AREZKI, article de presse dans *LE FIGARO*: « *l'Algérie et la francophonie* », *Bouteflika veut réhabiliter le français*, Alger, le 27 novembre 2004.
5. ALRED G & BYRAM M « *Becoming an Intercultural Mediator: A Longitudinal Study of Residence Abroad* », Dans: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* Vol 23, n° 5, 2002
6. AMOSSY, R. « *Culture* ». In : ARON, P., SAINT-JACQUES, D. et VIALA, A. (éds.). *Le dictionnaire du littéraire*. Paris : Presses universitaires de France, 2002
7. AUGER N., « *Les manuels : analyser les discours* », in BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick (dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures : approches conceptualisées* Paris : Editions des Archives contemporaines, 2011
8. AUGER N « *Les représentations interculturelles dans des manuels de français langue étrangère en usage dans l'Union Européenne* », in ALEN-GARABATO Carmen, AUGER Nathalie, GARDIES Patricia, KOTUL Eva, *Les représentations interculturelles en didactique des languescultures : enquêtes et analyses*. Paris : L'Harmattan, 2003

9. AUGER N et ROMAIN C., « *Malentendus interculturels et pratiques et tensions didactiques dans l'enseignement-apprentissage du français langue première et langue autre* », dans P. Blanchet, D. Coste (eds), *Regards critiques sur la notion d' « interculturelité »*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle
10. BENADAVA S., *De la civilisation à l'ethno–communication*, dans *Le français dans le monde* n° 170 : Les voies de la communication interculturelle, juillet, 1982
11. BENADAVA S., *La civilisation dans la communication*, dans *Le Français dans le monde* N°184, Avril, 1984, pp.82-83
12. BESSE H. « *Cultiver une identité plurielle* », in *Le français dans le monde*, n° 254, janvier 1993, Paris : Hachette Edicef.
13. BOYER H., « *Diglossie : un concept à l'épreuve du terrain* », in *Lengas*, revue de sociolinguistique, n°20, 1986
14. BOYER H., « *De la compétence ethnosocioculturelle* », in *Le français dans le monde*, n°272, avril 1995. Paris : Hachette Edicef
15. CASTELLOTTI V, MOORE D., « *Représentations sociales des langues et enseignement* », in *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2002
16. CAUBET D., « *Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé* », in *Plurilinguisme alternance des langues et apprentissage en contexte plurilingue*, n° 14, décembre 1998.
17. CHARAUDEAU P., « *L'identité culturelle entre soi et l'autre* », dans, *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, sous la direction de COLLES L et ALL. ? Bruxelles, Proximités EME, 2006
18. Chopin A., « *Une perspective historique* », in *Les Cahiers Pédagogiques, Du bon usage des manuels*, N° 369, 1998
19. COSTE D., « *Textes et documents authentiques au Niveau 2* », dans *Le français dans le monde* n° 73, Hachette, Paris, Juin 1970
20. COURTILLON J., « *La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation.* ». In *Le Français dans le Monde*, n° 188, Paris, Hachette Larousse, 1984
21. DEBYSER F., « *La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique* », in *Le Français dans le Monde*, N°100, 1973
22. DEBYSER F., *Lecture des civilisations et des documents écrits*. Dans : Lieutaud, S & Beacco, J. C. *Moeurs et mythes*, Paris : Hachette/Larousse, 1981
23. DEFAYS J-M. « **Chapitre 4 - POUR () OUOI ? Les motivations et les objectifs du cours de FLES** », *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Mardaga, 2003
24. DUFAYS J-L., « *stéréotypes, apprentissage, interculturalité : fondements théoriques et pistes didactiques* », dans, *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?*, sous la direction de COLLES L et ALL. ? Bruxelles, Proximités EME, 2006
25. DURKHEIM E., « *Représentations individuelles et représentations collectives* », in *Revue de Métaphysique et de Morale*, VI, 273-302. Réédité, in Durkheim Emile (1951), *Sociologie et philosophie*. Paris : PUF, 1898
26. FERHANI F F., « *Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme* », *Le français aujourd'hui* 2006/3 (n° 154)
27. GALISSON R., *Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à charge*

- culturelle partagée*, dans *Études de Linguistique Appliquée* n° 67, juillet–sept., 1987
28. GUIDÈRE M, « *Editorial* », dans *Les langues modernes, dossier : Les manuels scolaires*, janvier–février–mars, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV), Paris, 2002
 29. KATEB Y., *interview publiée par Jeune Afrique*, n° 324, Paris, 1967, cité par : FITOURI C. : *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*, Neuchâtel, Paris, 1983
 30. KRAMSCH C., « *Imagination métaphorique et enseignement des langues* », in ZARATE Geneviève, CANDELIER Michel (coord.), « *Les représentations en didactique des langues et des cultures* », *Notions en question*, n°2, janvier 1997. Paris : ENS de Fontenay/St Cloud, 1997
 31. LEGENDRE R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, 1988, p.133 ; cité dans R.M CHAAVES, L.FAVIER, S.PELISSIERS, *L'interculturel en classe*, Grenoble, PUG, 2012
 32. MILIANI M., « *Les politiques linguistiques en Algérie : entre convergence et diversité* », in H. Boyer (dir) *Langues et contacts dans l'aire méditerranée, Pratiques, représentations, gestions*, 2004
 33. MORSLY D., « *La langue étrangère. Réflexions sur le statut de la langue française en Algérie* », *Le français dans le monde* n°189, *Horizons Maghreb*, 1984
 34. MUFWENE S., « *Identité* », in: MOREAU, M.L. (éd.), *Sociolinguistique, les concepts de base*, Paris, Mardaga, 1997
 35. NEUNER G., « *Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes* », dans *La compétence interculturelle*, coordonné par BYRAM M., Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 2003
 36. OLIVIERI C., « *La culture cultivée et ses métamorphoses* », in *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, *Cultures, culture*, Janvier, 1996.
 37. PLATHNER J-G., « *L'image de la France auprès des écoliers suédois* », in *Nordiques*, n°23. Paris : Choiseul, 2010
 38. PORCHER Louis., « *Lever de rideau* », in ZARATE Geneviève, CANDELIER Michel (coord.) (1997), « *Les représentations en didactiques des langues et des cultures* », *Notions en question*, n°2, janvier 1997. Paris : ENS de Fontenay/St Cloud
 39. Porcher L., *L'Enseignement de la civilisation en questions*, dans *Études de Linguistique Appliquée* n° 47, juillet–sept., 1982
 40. PORCHER L., *Remises en question*. Dans : Porcher, L. (coord.). *La civilisation*. Paris : Clé international, 1986
 41. ROCHER G., *La crise des valeurs au Québec*. In:F.Caloren, J.Harvey, A.Naud, B.Rioux, C.Ryan,L. Thur(en collaboration), *Le nouveau défi des valeurs. Essais*. Montréal: Les éditions HMH, collection «Constantes» (20), 1969
 42. SEOUD A., *Des nécessités d'une pédagogie interculturelle*, dans *Français 2000* n° 141–142 : Pédagogie interculturelle. De la théorie à la pratique, sept., 1994
 43. THERIEN cité par NOËLLE SORIN *et al.* « *3. Langue et culture* », in Costantino Maeder *et al.*, *Didactique des langues romanes, le développement de compétences chez l'apprenant*, De Boeck Supérieur « Savoirs en Pratique », 2001
 44. TOUALBI – THAALIBI N., « *Changement social, représentation identitaire et refonte de l'éducation en Algérie*, in *la refonte de la pédagogie en Algérie* »UNISCO, Rabat, 2005
 45. TYLOR E. B. (1871).*Primitive Culture: Researches in to the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language Art and Custom*.London:J. Murray.

- Cité par Olivieri, C. (1996). *La culture cultivée et ses métamorphoses*. Dans : *Le Français dans le monde, Recherches et applications, Cultures, culture ...*, Janvier 1996, p.9
46. VERDELHAN M., « *Problématique pour l'élaboration d'une grille d'analyse des manuels de langage en usage en Afrique* ». *Travaux de didactique du FLE*, n°30, Montpellier : Université Montpellier III, 1993
 47. VERDELHAN-BOURGADE M., « *Présentation* », in *Études de Linguistique Appliquée*, N°125,2002
 48. VERDELHAN-BOURGADE M., « *Avant-propos* », in Verdelhan-Bourgade M. & alii (Coords.), *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?*, Paris, L'Harmattan, 2007
 49. ZARATE G., *D'une culture à l'autre. Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère*, dans *Le français dans le monde* n° 181 : D'une culture à l'autre, nov – déc. 1983
 50. ZARATE G et LEVY D., *La médiation et didactique des langues*, FDLM, Recherche et Application, n°spécial, Janv ,Fipf, Clé international,Paris

III. THESES DE DOCTORAT

1. AUGER N, construction des identités dans le discours de manuels de français langue étrangère en usage dans l'union européenne. La dimension interculturelle du contrat de parole didactique, soutenue le 15/01/2000 à l'université Paul Valéry- Montpellier III
2. BOUDJADI A, La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE de l'enseignement secondaire, Thèse de doctorat, Université de Constantine, 2013
3. DAKHIA A, Dimension pragmatique et ressources didactiques d'une connivence culturelle en FLE, Thèse de doctorat, Université de Batna, 2004
4. DENIMAL A, Perspectives pour une didactique de l'interculturalisation : mises en discours des relations inter sociétales dans les manuels de français langue étrangère et seconde (Grèce, Liban, Maroc), thèse de Doctorat, Université Paul Valéry Montpellier, 2014

IV. DICTIONNAIRES

1. CUQ Jean-Pierre (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international, 2003
2. Dictionnaire Encyclopédique, 2002
3. Le petit Robert, 1989

V. SITOGRAPHIE

1. BERTOLETTI M-C, DAHLET P., « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ebauche d'une grille d'analyse », in *Le Français dans le Monde*, n°186, 1984 Paris : Hachette Edicef. Disponible sur <https://fr.scribd.com/document/511081602/032-BERTOLETTI-Fiche-Analyse-Manuels-1984>
2. BLANCHET P., *L'approche interculturelle en didactique du FLE : Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences*, Service Universitaire d'Enseignement à Distance ,Université Rennes 2 Haute Bretagne, 2004,

pp.6-7 disponible sur http://didac-ressources.eu/wp-content/uploads/2017/09/pdf_Blanchet_inter.pdf

3. BYRAM Michael . « Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle », *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2009, p.7
Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/EducInter_FR.asp
4. BYRAM M., « Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle », *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2009, p.5
.Disponible sur http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/EducInter_FR.asp

ANNEXES

Annexes 01: Questionnaire

Dans le cadre d'un travail de recherche qui s'intéresse à la dimension culturelle dans l'enseignement /apprentissage du FLE, nous vous proposons ce questionnaire, dont les réponses seront exploitées à des fins purement scientifique et de façon anonyme. Ainsi, nous vous prions de bien vouloir répondre à toutes les questions et nous vous remercions d'avance

Sexe: M F

Age : plus de 20 30 40 50

Expérience professionnelle : plus de 5 10 15 20

1. Que représente pour vous la langue française ?

.....
.....
.....

2. Pourquoi avez vous choisi d'enseigner le français?

.....
.....
.....

3. Avez-vous eu l'occasion de séjourner dans un pays francophones?

.....
.....
.....

4. La durée du séjour a-t-elle été bénéfique pour vous sur le plan professionnel ?

.....
.....
.....

5. votre expérience personnelle dans ce pays francophone est elle?

désagréable aventureuse nouvelles amitiés

Enrichissante culturellement progression linguistique

6. Grace à quel moyen restez-vous en contact avec la culture francophone ?

.....
.....
.....

7. Selon vous, les apprenants s'intéressent ils à la langue française ?

Oui Non

Dites pourquoi :.....

8. Les représentations des apprenants vis- à- vis de la culture étrangère sont :

Négatives Positives

Comment ?.....
.....
.....

9. Quels serait votre conduite si les représentations des apprenants sont négatives ?

.....
.....
.....

10. Quels éléments/aspects de la culture française vous semblent importants à transmettre à vos apprenants ? Pourquoi

1.
2.
3.

11. Au cours de votre parcours professionnel, les difficultés de compréhension chez les apprenants sont :

d'origine linguistique d'origine culturelle

12. Est-il possible d'enseigner la langue sans tenir compte de la culture qu'elle véhicule ?

Oui Non

13. Que signifie pour vous le concept d'« interculturel » dans l'enseignement ?

.....
.....
.....

14. Utilisez-vous le manuel de FLE dans vos pratiques de classe ?

Oui Non

15. Selon vous, quelle est de la place de l'enseignement de l'interculturel dans les manuels de FLE ?

a. le manuel évoque un enseignement valorisant la dimension culturelle dans l'E/A

b. les contenus culturels sont insérés dans l'apprentissage linguistique

c. le manuel met beaucoup d'accent sur la langue, pas sur les contenus culturels

16. indiquer certains éléments des manuels qui renvoient à interculturel ?

.....
.....
.....
.....

17. Pensez-vous que l'enseignement de l'interculturel est suffisamment soutenu par les manuels que vous utilisez ?

Oui Non

18. Le questionnaire d'appui à « la compréhension de l'écrit » cible-t-il la compétence linguistique de l'apprenant et passe-t-il sous silence la compétence culturelle ?

Oui Non

19. Pensez vous que les manuels de la réforme concrétisent ils l'ouverture à l'altérité comparée aux manuels antérieurs à la réforme

Oui comment

Non pourquoi

20. La culture patrimoniale nationale est elle présente dans les manuels de FLE ?

Oui Non

Comment :.....

.....

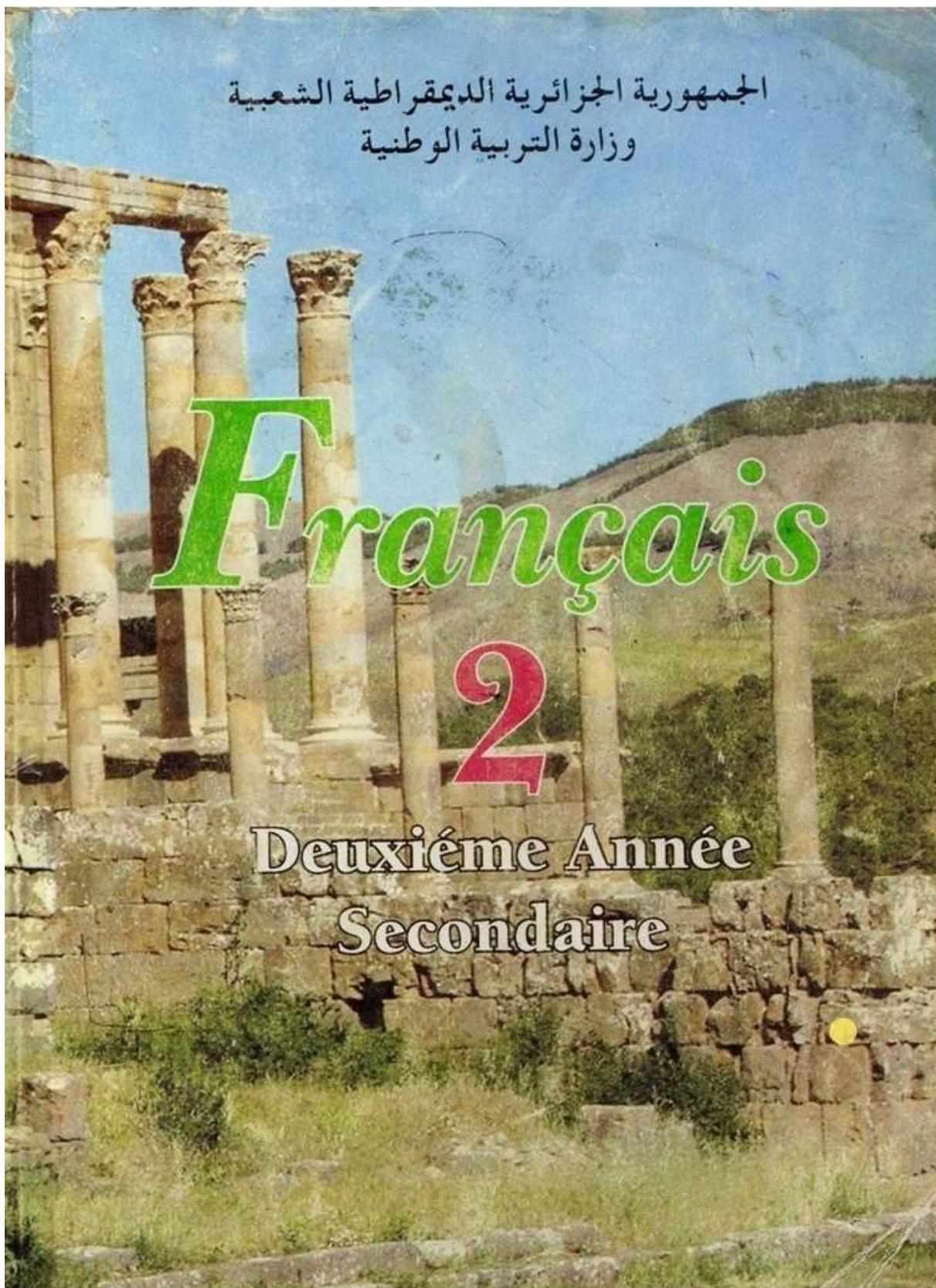
.....

21. selon vous, où réside réellement l'innovation de l'enseignement du FLE au sein de du système éducatif, après la réforme ?

1. Dans le discours didactique
2. Dans les pratiques de classe
3. dans la thématique de support
4. Dans la démarche méthodologique

Merci de votre collaboration.

Annexe 2 :

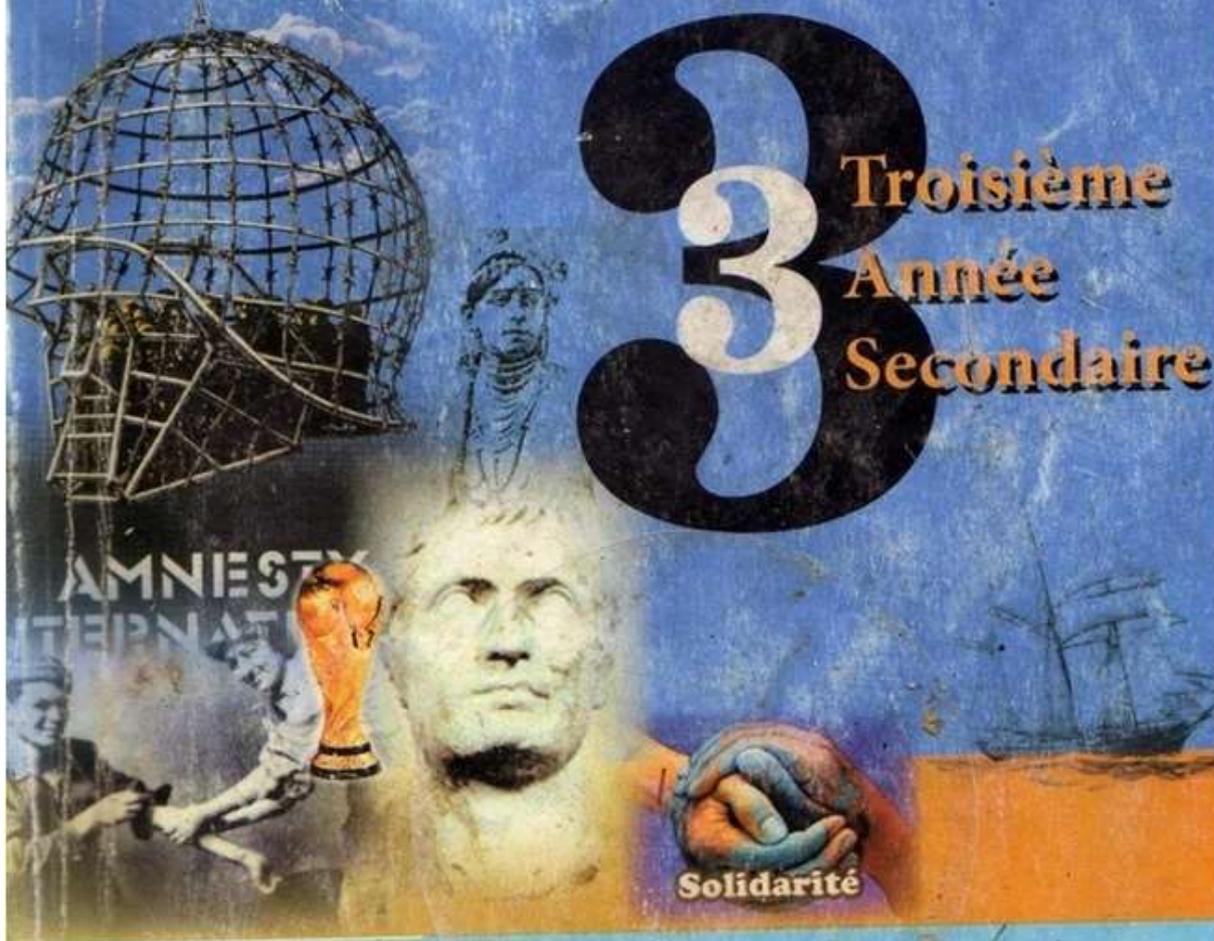


Annexe 3 :

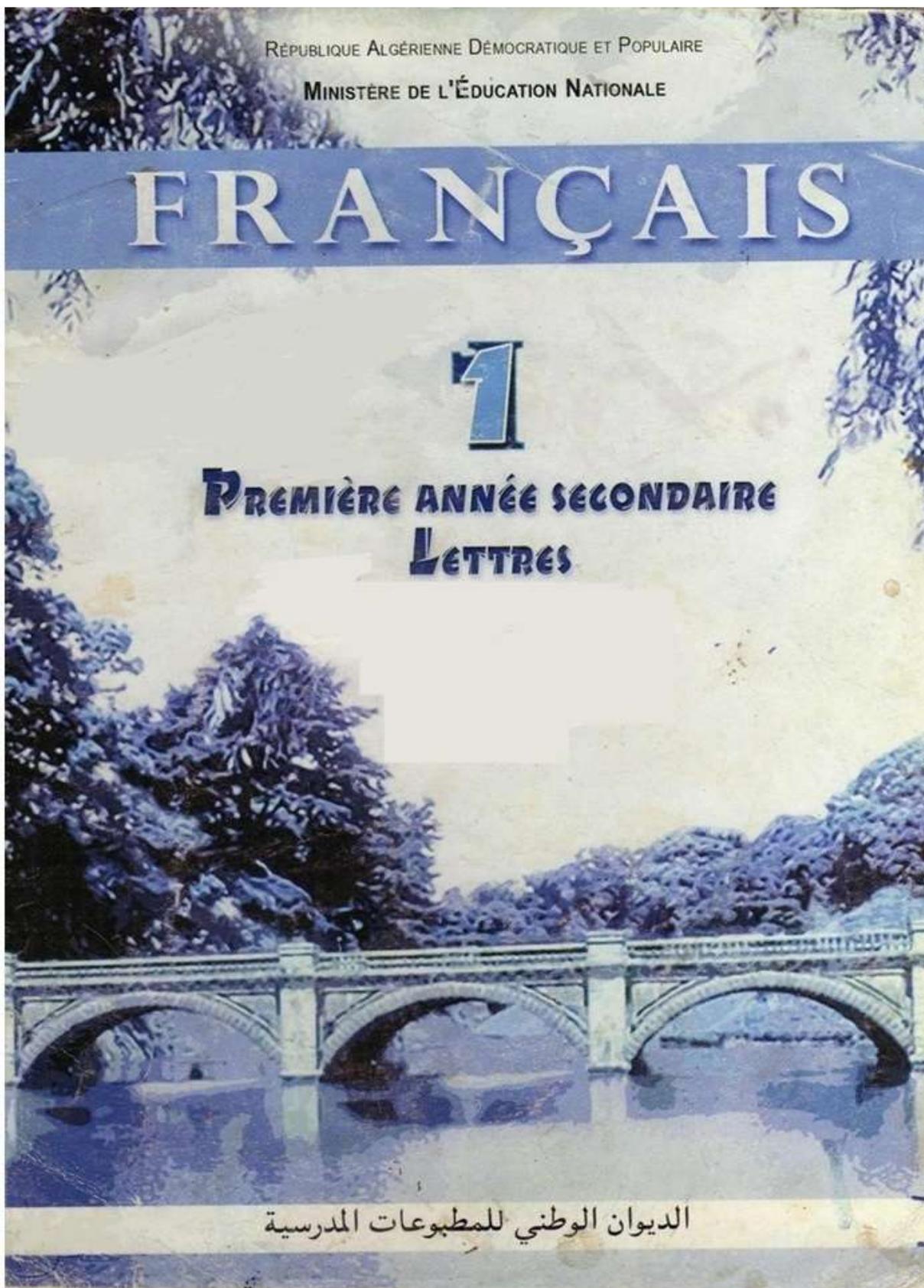
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

Français

3 Troisième
Année
Secondaire



Annexe 4 :



Résumé

Notre recherche porte sur les problèmes posés par les dimensions culturelles et interculturelles de l'enseignement-apprentissage des langues dans un contexte algérien multilingue. Notre thèse vise à examiner de près si les intentions de la politique éducative, axées sur l'ouverture à l'altérité et la sensibilisation à l'interculturel, se traduisent dans la mise en œuvre didactique lors de l'élaboration des manuels scolaires.

Par conséquent, notre décision de nous concentrer sur ce support pédagogique, à savoir le manuel, est motivée par le rôle prépondérant qu'il occupe dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans notre pays. En effet, le manuel scolaire est incontournable pour évaluer la pertinence des méthodes et des programmes éducatifs mis en œuvre pour l'enseignement et l'apprentissage du français en Algérie

Nous avons cherché à comprendre quelle conceptualisation de la culture et quel discours didactique émergent des manuels du secondaire issus de la réforme de 2003. Nous avons également souhaité analyser les représentations de l'identité et de l'altérité. Notre étude des contenus culturels et interculturels s'est donc accompagnée d'une analyse du discours de chaque énonciateur dans les manuels. L'analyse qualitative a permis de mettre en lumière l'axiologie des représentations de l'identité collective.

المخلص

" تتناول أبحاثنا المشكلات التي تطرحها الأبعاد الثقافية والتفاعلية لتعليم وتعلم اللغات في سياق جزائري متعدد اللغات. تهدف أطروحتنا إلى دراسة ما إذا كانت نوايا السياسة التعليمية، التي تركز على الانفتاح على الآخر وتعزيز الوعي بالتفاعل الثقافي، تنعكس في التطبيق البيداغوجي عند إعداد الكتب المدرسية.

لذلك، فإن قرارنا بالتركيز على هذا الوسيط التعليمي، وهو الكتاب المدرسي، نابع من الدور البارز الذي يلعبه في سياق تعليم/تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في بلدنا. في الواقع، يعتبر الكتاب المدرسي عنصرًا لا غنى عنه لتقييم مدى ملاءمة الأساليب والبرامج التعليمية المستخدمة لتدريس وتعلم اللغة الفرنسية في الجزائر.

سعيًا لفهم كيف يتم تصور الثقافة وما هو الخطاب البيداغوجي الذي يظهر من الكتب المدرسية الثانوية التي نتجت عن إصلاح عام 2003. كما أردنا تحليل تصورات الهوية والآخر. لذا، رافقت دراستنا للمحتويات الثقافية والتفاعلية تحليلًا لخطاب كل متحدث في الكتب المدرسية. وقد أظهرت التحليلات النوعية القيم المتعلقة بتصورات الهوية الجماعية".

^

Summary

Our research focuses on the issues posed by the cultural and intercultural dimensions of language teaching and learning in a multilingual Algerian context. Our thesis aims to closely examine whether the intentions of the educational policy, which are centered on openness to otherness and intercultural awareness, are reflected in the didactic implementation during the development of school textbooks.

Therefore, our decision to focus on this pedagogical tool, namely the textbook, is motivated by the prominent role it plays in the teaching/learning of French as a foreign language in our country. Indeed, the textbook is essential for evaluating the relevance of the methods and educational programs implemented for teaching and learning French in Algeria.

We sought to understand what conceptualization of culture and what didactic discourse emerge from secondary school textbooks resulting from the 2003 reform. We also aimed to analyze the representations of identity and otherness. Our study of cultural and intercultural content was therefore accompanied by an analysis of the discourse of each speaker in the textbooks. The qualitative analysis highlighted the axiology of the representations of collective identity."

Table des matières

| | |
|---|-----|
| <i>Dédicace</i> | II |
| <i>REMERCIEMENTS</i> | III |
| Liste Des Figures..... | IV |
| Liste Des Tableaux..... | IV |
| <i>INTRODUCTION GENERALE</i> | I |
| PREMIER PARTIE: DELIMITATION DE LA NOTION DE CULTURE ET SES ENJEUX CONCEPTUELS ET METHODOLOGIQUES EN DIDACTIQUE DU FLE | |
| CHAPITRE 1: CULTURE/CIVILISATION : QUESTION DE DEFINITION ET DELIMITATION DU CHAMP D'APPLICATION | |
| Introduction | 13 |
| 1. AUTOUR D'UNE DEFINITION DE LA CULTURE | 14 |
| 1.1. Bref historique de la notion de culture | 14 |
| 1.1.1 En l'anthropologie..... | 14 |
| 1.1.2 En sociologie | 16 |
| 1.1.3. Les composantes de la culture | 17 |
| 1.1.4 La culture cultivée | 18 |
| 1.2. Le caractère inconscient de la culture | 19 |
| 1.3. La culture : entre stabilité et mouvance | 21 |
| 2. CULTURE/CIVILISATION : GLISSEMENT TERMINOLOGIQUE..... | 24 |
| 2.1. Historique et terminologie du concept de civilisation..... | 24 |
| 2.2. Distinction entre culture et civilisation..... | 26 |
| 3. LES NOTIONS D'IDENTITE ET D'ALTERITE | 27 |
| 3.1. Constitution du concept d'identité..... | 28 |
| 3.2. L'identité singulière ou plurielle ? | 29 |
| 3.3. Définition d'Altérité | 30 |
| 4. LES REPRESENTATIONS..... | 32 |
| 4.1. Élément de définition : une notion empruntée aux sciences sociales..... | 32 |
| 4.2. Les obstacles à l'étude des représentations | 33 |
| 4.2.1. Les stéréotypes | 34 |
| 4.2.2. L'Ethnocentrisme | 35 |
| Conclusion..... | 37 |
| CHAPITRE 2: ENJEUX CONCEPTUELS ET METHODOLOGIQUES DE LA CULTURE EN DIDACTIQUE DU FLE | |
| Introduction | 40 |

| | |
|---|----|
| 1. LES CONCEPTS DE CIVILISATION ET DE CULTURE EN DIDACTIQUE DES LANGUES | 41 |
| 1.1. Origine et essor de l'enseignement de la civilisation française..... | 41 |
| 1.2. Du civilisationnel au culturel..... | 43 |
| 1.3. Place de la culture dans l'enseignement de la langue..... | 43 |
| 2.EVOLUTION DES MODELES THEORIQUES DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE CULTUREL | 49 |
| 2.1. L'approche interdisciplinaire..... | 49 |
| 2.2. L'approche sociologique | 50 |
| 2.3. L'approche anthropologique..... | 50 |
| 2.4. L'approche sémiologique | 51 |
| 2.5. L'approche culturelle..... | 52 |
| 2.6. La compétence culturelle..... | 52 |
| 2.7. L'approche interculturelle | 56 |
| 3.LES CONCRETISATIONS DIDACTIQUES DE LA NOTION D'INTERCULTUREL . | 57 |
| Conclusion..... | 60 |

DEUXIEME PARTIE : Le français en Algérie : entre conception des programmes et reformes du système éducatif

CHAPITRE 1 : PLACE DU FRANÇAIS DANS LA SOCIETE ALGERIENNE

| | |
|---|----|
| Introduction | 64 |
| 1.PLACE DU FRANÇAIS DANS LA REALITE ALGERIENNE | 64 |
| 1.1. La langue française pendant la colonisation..... | 65 |
| 1.2. La langue française au lendemain de l'indépendance | 66 |
| 1.3. La langue française aujourd'hui | 67 |
| 2.EVOLUTION DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DE L'ALGERIE | 69 |
| Conclusion..... | 71 |

CHAPITRE 2 :LE FRANÇAIS DANS LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN

| | |
|--|----|
| Introduction | 73 |
| 1.ROLE ET PLACE DU FRANÇAIS DANS L'ENSEIGNEMENT EN ALGERIE | 73 |
| 1.1. La période post-indépendante..... | 74 |
| 1.2. Orientations, directives et programmes de 1963 | 74 |
| 1.3. Orientations et programmes de 1974..... | 75 |
| 1.4. Les orientations politiques de 1976..... | 75 |
| 1.5. L'école fondamentale (1980 – 1990)..... | 75 |
| 1.5.1 Les orientations et programmes de 1981 | 75 |
| 1.5.2 Les orientations et programmes de 1983 | 76 |
| 1.6. La réforme progressive (1990 – 2009) | 77 |

| | |
|---|----|
| 2..... FINALITES DE L'ENSEIGNEMENT DU FLE DANS LES INSTRUCTIONS ET LES PROGRAMMES | 79 |
| 3.LES REFORMES DU FLE DANS LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN..... | 81 |
| 3.1. La réforme du FLE au cycle secondaire..... | 82 |
| 3.1.1. La rénovation des programmes..... | 82 |
| 3.1.2. La réforme des manuels scolaires..... | 85 |
| 3.2. L'enseignant, médiateur interculturel entre l'apprenant et le manuel..... | 86 |
| Conclusion..... | 88 |

TROISIEME PARTIE: METHODOLOGIE ET ANALYSE DU CORPUS

CHAPITRE 1: RECUEIL DES DONNEES ET CONSIDERATIONS ETHODOLOGIQUES

| | |
|---|-----|
| Introduction | 92 |
| 1.LE CHOIX DU MANUEL COMME OBJET D'ANALYSE | 92 |
| 1.1. Le manuel : centre névralgique de l'E/A du FLE..... | 92 |
| 1.2. Le manuel, lieu d'inscription des représentations (inter)culturelles..... | 94 |
| 2.PRESENTATION DU CORPUS : DESCRIPTION ET STRUCTURATION | 96 |
| 2.1. Manuel de 1 ^{ere} AS : édition2012-2013..... | 97 |
| 2.2. Manuel de 2 ^{eme} AS..... | 102 |
| 2.3. Manuel de 3 ^{eme} AS | 106 |
| 3.METHODOLOGIE D'ANALYSE DES DONNEES : ENTRE ANALYSE DE DISCOURS ET ANALYSE DE CONTENU..... | 108 |
| 3.1. Analyse de contenu..... | 108 |
| 3.1.1. Les principales caractéristiques | 108 |
| 3.1.2. Les grilles d'analyse de manuels : des outils pour l'analyse de contenu..... | 110 |
| 3.1.3. Les apports de l'analyse du discours | 112 |
| 3.2. Conciliation des deux approches | 114 |
| 4.Présentation de la grille d'analyse..... | 114 |
| 5.Représentation (inter) culturelle : construction discursive de l'identité et de l'altérité | 117 |
| 5.1. Des représentations culturelles aux représentations identitaires | 118 |
| 5.2. Construction de la représentation de l'Autre | 119 |
| 5.3. Construction de la représentation de Soi | 120 |
| 5.4. Le traitement des données | 121 |
| 5.4.1. Le traitement quantitatif des désignants identitaires | 121 |
| 5.4.2. Traitement qualitatif : la remise en discours des désignants signifiants..... | 121 |
| 5.3. Des procédés de valorisation/dévalorisation | 122 |
| 5.4. L'axe graduel d'opposition objectif/subjectif C.Kerbrat-Orrechionni (1980/1997)125 | |
| 5.4.1. Les adjectives | 125 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 5.4.2 | Les verbs, les chiffres et les signes diacritiques | 126 |
| 5.5 | Les modalisateurs | 128 |
| | Conclusion..... | 129 |

CHAPITRE 2: LES POTENTIALITES CULTURELLES OFFERTES PAR LES MANUELS

| | | |
|-------|---|-----|
| | Introduction | 132 |
| 1. | CONCEPTION DE LA CULTURE DANS LES MANUELS DE 1 ^{ERE} AS, 2 ^{EME} AS ET 3 ^{EME} AS..... | 132 |
| 1.1. | Manuel de 1 ^{ere} AS..... | 133 |
| 1.1.1 | Culture cultivé/culture populaire | 133 |
| 1.1.2 | Toponymie..... | 139 |
| 1.1.3 | La culture anthropologique..... | 141 |
| 1.1.4 | Les contenus sociolinguistiques et socioculturels | 144 |
| 1.2. | Manuel de 2 ^{eme} AS..... | 149 |
| 1.2.1 | Culture cultivé/culture populaire | 149 |
| 1.2.2 | Toponymie..... | 154 |
| 1.2.3 | La culture anthropologique..... | 158 |
| 1.2.4 | Contenu sociolinguistique | 161 |
| 1.3. | Manuel de 3 ^{eme} AS..... | 164 |
| 1.3.1 | La culture cultivée | 165 |
| 1.3.2 | Culture anthropologique | 170 |
| 1.3.3 | Toponymie..... | 174 |
| 1.3.4 | La composante sociolinguistique | 177 |

CHAPITRE 3: LES REPRESENTATIONS DU « MEME » ET L'« AUTRE » DANS LES MANUELS DU SECONDAIRE ET ANALYSES DES PRATIQUES ENSEIGNANTES

| | | |
|------|--|-----|
| | Introduction | 188 |
| 1. | Les représentations du même et de l'autre dans le manuel de 1ère AS | 189 |
| 1.1. | Analyse quantitative de la représentation de l'Autre..... | 190 |
| 1.2. | Analyse qualitative et interprétation des résultats | 191 |
| 1.3 | Analyse qualitative et interprétation des résultats | 197 |
| 1.4 | Répartition quantitative des désignants: | 204 |
| 2. | Les représentations du même et de l'autre dans le manuel de 2ère AS | 207 |
| 2.1. | Analyse quantitative de la représentation de l'Autre : Projet 1, 2, 3,4..... | 208 |
| 2.2. | Analyse quantitative de la représentation du Même : Projet 1, 2, 3 | 211 |
| 2.3. | Analyse qualitative et interprétation des résultats | 212 |
| 2.4 | Répartition quantitative des désignants | 221 |
| 3. | Les représentations du même et de l'autre dans le manuel de 3 ^{eme} AS..... | 223 |

| | | |
|------|--|-----|
| 3.1. | Analyse quantitative de la représentation de l'Autre : Projet 1, 2, 3..... | 224 |
| 3.2. | Analyse qualitative et interprétation des résultats | 225 |
| 3.3. | Analyse quantitative de la représentation du Même : Projet 1, 2, 3..... | 233 |
| 3.4. | Analyse qualitative et interprétation des résultats | 234 |
| 4. | Analyse des pratiques enseignantes par des questionnaires..... | 250 |
| 4.1. | Description et distribution du questionnaire..... | 251 |
| 4.2. | Analyse et interprétation des résultats | 255 |
| 4.3. | Synthèse..... | 291 |
| | Conclusion..... | 291 |
| | CONCLUSION GENERAL | 293 |
| | <i>BIBLIOGRAPHIE</i> | 303 |
| | <i>ANNEXES</i> | 312 |
| | Résumé..... | 321 |
| | الملخص | 321 |
| | Table des matières..... | 323 |