

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université d'Alger II / Bouzaréah
Faculté des Lettres Etrangères / Département de français



Thèse

Préparée en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat LMD

Option : Didactique des langues et sociodidactique

Thème

**La dimension interculturelle dans les manuels scolaires
algériens de français et d'anglais : Analyse comparative.
Cas des manuels de première année moyenne.**

Tome I

Thèse présentée par :

ABDERRAHMANE Kahine

sous la direction de :

Pr. ASSELAH-RAHAL Safia

Membres de jury :

- Mme AMOROUAYACH Essafia, Professeure, Université Alger 2, Présidente
- Mme ASSELAH-RAHAL Safia, Professeure, Université Alger 2, rapporteur
- Mme BENHOUHOU Nabila, Professeure, E. N. S. Bouzaréah, examinatrice
- Mme BENSAFI Zoulikha, Professeure, Université Alger 2, examinatrice
- M. DJEBLI Mohand Ouali, MCA, Université Alger 2, examinateur
- Mme SACI Nawel, MCA, Université Blida 2, examinatrice

Année universitaire 2019-2020

Dédicace

Je te dédie ce présent travail à toi seul mon oncle, mon frère et mon ami, Tahar. Tu as toujours cru en moi et tu étais encore plus heureux que moi pour mon projet de doctorat. Toi donc, qui nous as quittés trop tôt et qui nous manqueras toujours :

Cette thèse est entièrement dédiée à ta mémoire !

Remerciements

J'adresse d'abord mes plus vifs remerciements à ma directrice de thèse, Madame Asselah-Rahal Safia, pour avoir assuré avec compétence et efficacité l'encadrement de cette étude, pour ses judicieux et précieux conseils et pour sa compréhension et son humanisme.

Je remercie aussi tous les enseignants du département de français de l'Université Alger 2, qui ont participé à notre formation doctorale.

Je remercie bien sûr aussi mes parents pour m'avoir soutenu et pour leurs encouragements, ainsi que mon frère, ma sœur et tout particulièrement son mari, Hacem.

Je tiens également à adresser mes vifs remerciements à Madame Djedid Ibtissem de l'Université d'El Tarf, qui m'a vraiment initié à l'approche interculturelle dans le cadre de mon mémoire de Master. De même, je remercie tous les autres enseignants de l'Université d'El Tarf.

Dans un monde livré à l'insolence du profit et l'arrogance de la force, donc en proie en mépris de l'Autre, où l'Enfant apprend parfois moins vite à penser qu'à dépenser et se battre, je leur souhaite à tous, dans leur secteurs d'influence respectifs, de trouver les mots, les gestes, les actes pour que l'éducation aux (et par les) langues-cultures prenne sa juste place au sein de l'institution scolaire, et amène les jeunes générations à découvrir le besoin d'altérité, le sens des valeurs, qui fondent toute société digne de ce nom.

Robert Galisson, 2002, In Revue ÉLA, n° 125, p. 6.

Résumé

Nous nous sommes intéressé dans cette présente recherche, à la dimension interculturelle dans deux manuels scolaires issus de la nouvelle réforme, à savoir : les deux manuels scolaires de français et d'anglais de première année moyenne. En s'appuyant sur quelques principes et postulats théoriques, et en définissant un cadre méthodologique, nous avons alors analysé nos deux manuels avec une grille, élaborée par nos soins, afin de rendre compte de la place accordée à l'interculturel dans chacun d'eux.

Nos résultats d'analyse ont conforté par la suite, nos hypothèses de recherche. En effet, ils ont mis en exergue le caractère manifeste du manuel d'anglais à inscrire ses contenus d'enseignement dans l'approche interculturelle, à l'inverse du manuel de français, qui, fort des valeurs interculturelles véhiculées dans les textes littéraires qu'il présente aux apprenants, révèle des lacunes quant à la mise en œuvre réelle et concrète de cette approche.

Mots-clés : Manuel, Culture, Interculturel, Représentations, Démarches interculturelles.

Summary

We are interested in this research, to the intercultural dimension in two textbooks resulting from the new reform, namely: both French and English 1st year average textbooks. By referring to some theoretical principles and postulates, and defining a methodological field, we then analyzed our two textbooks with a grid, developed by us, to highlight the place given to the intercultural in each of them.

Our analysis results have confirmed later, our research hypotheses. Indeed, they have highlighted the obviousness of the English textbook to include its teaching content in the intercultural approach, unlike the French textbook, which, despite the intercultural values contained in the literary texts that it presents to the learners, reveals shortcomings in the actual and concrete implementation of this approach.

Keywords: Textbook, Culture, Intercultural, Representations, Intercultural approaches.

ملخص

نحن مهتمون بهذا البحث، للبعد الثقافية في كتابين مدرسين من الإصلاح الجديد، وهما: الكتابان المدرسيان للفرنسية والإنجليزية للسنة الأولى متوسط . استنادًا إلى بعض المبادئ والمفترضات النظرية، و بعد تحديد أيضًا إطار عمل منهجي، قمنا بتحليل كتيبنا باستخدام شبكة، تطورت من قبلنا، من أجل أن نرى الفضاء الممنوح للثقافية في كل واحد منهما.

وأكدت نتائج تحليلنا في وقت لاحق فرضيات بحثنا. في الواقع ، لقد سلطوا الضوء على وضوح الكتاب المدرسي الإنجليزي لتضمنين محتوى التدريس في النهج للثقافية ، على عكس الكتاب المدرسي الفرنسي ، والذي ، على الرغم من القيم الثقافية المنقولة في النصوص الأدبية التي يقدمها للطلاب ، كشف عن أوجه القصور فيما يتعلق بالتنفيذ الحقيقي والملموس لهذا النهج.

الكلمات الدالة: الكتاب المدرسي ، الثقافة ، الثقافية ، التمثيلات ، المقاربات بين الثقافات .

Table des matières

Introduction générale.....	07
-----------------------------------	-----------

Première partie

Appuis théoriques et orientations didactiques

Chapitre I : Le plurilinguisme algérien : statut des langues et enseignement

Introduction.....	18
--------------------------	-----------

I-1. La pluralité des langues en Algérie.....	18
--	-----------

I-2. Les politiques linguistiques en Algérie.....	20
--	-----------

I-3. L'enseignement des langues en Algérie.....	22
--	-----------

I-3.1. La première réforme.....	22
--	-----------

I-3.2. La nouvelle réforme.....	25
--	-----------

I-3.2.1. Besoin de réformer le système éducatif.....	25
---	-----------

I-3.2.2. Processus et caractéristiques de la nouvelle réforme.....	26
---	-----------

I-3.2.3. L'enseignement des langues à la lumière de la nouvelle réforme.....	29
---	-----------

-L'arabe.....	29
----------------------	-----------

-Tamazight.....	30
------------------------	-----------

-Le français.....	31
--------------------------	-----------

-L'anglais.....	32
------------------------	-----------

I-4. L'approche par compétences.....	33
I-5. Pour une didactique du plurilinguisme.....	36
I-5.1. La compétence plurilingue.....	40
I-5.2. L'apport de la langue première et des autres langues pré-acquises.....	41
I-5.3. Les approches plurielles des langues et des cultures.....	44
Conclusion.....	47

Chapitre II : L'interculturel : Concepts didactiques et réflexions théoriques

Introduction.....	49
II-1. Langue, culture et enseignement.....	49
II-2. La culture.....	51
II-3. L'interculturel.....	53
II-3.1. La formation à l'interculturel : De son émergence à sa réalité contemporaine.....	53
II-3.2. Définition de l'interculturel.....	57
II-4. Renouveler l'interculturel.....	59
II-5. Les diverses perceptions de l'interculturel.....	63
II-6. La compétence interculturelle.....	66
II-6.1. Définir la compétence linguistique.....	67
II-6.2. Définir la compétence interculturelle.....	67

II-7. Les représentations.....	69
II.7.1. Les représentations sociales.....	70
II-7.2. Stéréotype et préjugé.....	72
II-8. Identité et altérité.....	74
Conclusion.....	79

Chapitre III : Autour du manuel scolaire : Ses caractéristiques et ses potentialités interculturelles

Introduction.....	80
III-1. Le manuel scolaire : discours et outil didactique et pédagogique...	80
III-1.1. Définition du manuel scolaire.....	81
III-1.2. Les fonctions du manuel scolaire.....	82
III-1.3. La qualité d'un manuel scolaire.....	83
III-1.4. Le manuel scolaire et la didactique des langues et cultures.....	86
III-2. Le contenu du manuel scolaire.....	87
III-3. La conception des manuels scolaires.....	89
III-4. Le manuel scolaire et les représentations sociales.....	93
III-4.1. La neutralité dans le manuel scolaire.....	95
III-4.2. Le manuel scolaire comme vecteur des représentations.....	97
III-5. La dimension interculturelle dans le manuel scolaire de langue.....	99

III-5. 1. Développer la compétence interculturelle.....	100
III-5. 2. Le choix des documents.....	102
III-6. La thématique relative à l’interculturel.....	104
III-7. Les manuels scolaires algériens de la nouvelle réforme.....	107
Conclusion.....	109

Deuxième partie

Cadre méthodologique et analyse comparative

Chapitre IV : Options méthodologiques et descriptions

Introduction.....	112
IV-1. Entretiens.....	112
IV-1.1. Guide d’entretien.....	112
IV-1.2. Conditions du déroulement des entretiens.....	113
IV-1.3. Résultats de l’analyse des entretiens.....	115
IV-2. Choix Méthodologiques.....	122
IV-2.1. Élaboration de la grille d’analyse.....	124
IV-2.2. Description de notre grille d’analyse.....	126
IV-3. Notre corpus.....	128
IV-3.1. Choix du corpus.....	128
IV-3.2. Présentation et description.....	129

IV-3.2.1. L'aspect matériel.....	131
IV-3.2.2. La structure du contenu.....	134
Conclusion.....	135

Chapitre V : Analyse des deux manuels de français et d'anglais de première année moyenne

Introduction.....	136
V-I. L'aspect identitaire des personnages.....	136
V-II. L'espace géographique national/étranger.....	146
V-III. Le volet culturel.....	152
V-III.1. Au niveau de la couverture et de l'avant-propos.....	152
V-III.2. Au niveau du contenu.....	154
V-4. La visée interculturelle.....	183
Conclusion.....	237

Chapitre VI : Interprétation des résultats et comparaison

Introduction.....	238
VI-1. Approche de la diversité et représentations.....	238
VI-1.1. L'altérité interne/externe.....	239
VI-1.2. L'espace géographique.....	245
VI-2. L'enseignement-apprentissage de la culture.....	247

VI-3. Matériel didactique et démarches interculturelles.....	258
VI-3.1. L'amitié à travers le monde et la connaissance et la compréhension des autres peuples et cultures.....	259
VI-3.2. L'altérité : Aspects social et culturel.....	264
VI-3.3. La vie quotidienne.....	268
VI-3.4. Les valeurs universelles.....	271
VI-3.5. Le tourisme : L'Algérie et le pays de la langue-cible.....	275
VI-3.6. Le plurilinguisme.....	278
Conclusion.....	285
Conclusion générale.....	286
Références bibliographiques.....	296

Annexes

Introduction générale

À l'heure actuelle, la mondialisation engendre de plus en plus de rencontres, de contacts, d'échanges et d'interactions entre personnes d'origines culturelles différentes, favorisant l'émergence davantage de nouvelles sociétés à caractère pluriculturel¹. De plus, l'avènement des médias et les progrès technologiques ont produit ce que Louis Porcher appelle une : « *proximité du lointain*² », et ont de ce fait banalisé l'expérience de l'altérité. L'Autre, l'étranger et l'étrangeté font dès lors partie du quotidien.

Face à cette expression de la pluralité, l'école représentant l'épine dorsale de la société en termes d'éducation, se voit jouer un rôle important. Elle était déjà au cœur des enjeux politiques, sociaux et désormais aussi, culturels. En effet, de nombreux didacticiens et éminents chercheurs (Abdallah-Preteille, Zarate, Dervin, etc.) préconisent la corrélation entre éducation et interculturalité, et se rejoignent à travers leurs travaux pour défendre l'importance et la pertinence d'une formation interculturelle dans une classe de langue.

La didactique des langues-cultures se propose donc, d'ancrer la dimension interculturelle dans les cours de langues étrangères. Les activités pédagogiques qui en découlent et qui portent sur la connaissance des autres cultures, coutumes, traditions et des différentes règles de politesse, prennent part de façon sensible à se décentrer et à encourager la tolérance, l'empathie, le respect mutuel et notamment l'acceptation et la valorisation de la diversité.

À l'instar des autres pays du monde, l'Algérie est aussi touchée par les effets de la mondialisation et qui lui impose des mutations profondes. Notre pays s'est vu effectivement, entraîner dans un mouvement de changement et de réforme avec une reconsidération des valeurs, des échanges et de ses objectifs en

¹ Porcher, L. 1996. *Cultures, culture : Recherches et applications*. Paris : Hachette. p 88.

² Voir la Préface de l'ouvrage de Geneviève Zarate : *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. 1993, p 5.

matière de formation et d'éducation. Cette dernière, a fait l'objet d'une importante réforme en 2003, visant à ouvrir le pays à la modernité intellectuelle et sociale, offrir une meilleure formation aux jeunes sur le plan civique et sociale et encourager l'apprentissage des langues étrangères et la connaissance des autres cultures. De fait, les visées de cette réforme s'appuient sur les enseignements des sciences de l'éducation et les acquis des systèmes les plus performants dans le monde³.

C'est ainsi que notre pays a ouvert, lui aussi, les portes de l'École à l'interculturel. Ce dernier, vise à enseigner/apprendre une culture étrangère, à développer des sentiments de tolérance et d'empathie et à découvrir une nouvelle optique de l'« Autre » dans toute sa pluralité. Précisément, comme le souligne Martine Abdallah-Preteuille, il s'agit de : « *pédagogie interculturelle* », dont l'objectif : « *serait de saisir l'occasion offerte par l'évolution pluriculturelle de la société pour reconnaître la dimension culturelle, au sens anthropologique du terme, de toute éducation, et d'introduire l'Autre et plus exactement le rapport à l'Autre, dans l'apprentissage* ». (1996, p. 167).

Partant de là, une réflexion de notre part, qui représente le point de départ de cette recherche, nous a amené à nous demander cependant, que même si l'interculturel doit désormais être inclus dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère tel que le précisent les discours officiels⁴, la langue française contrairement aux autres langues étrangères enseignées dans notre pays, a longtemps fait, elle, l'objet de représentations négatives⁵ dues au passé colonial.

³ Référentiel général des programmes. 2009. P. 10.

⁴ Voir les articles, 2, 4, 5 et 45 de la Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 De la loi d'orientation sur l'éducation nationale.

⁵ Voir Gilles Manceron 1994, Le poids du passé, *Été*, N° 11, p 15. Et , Dr. Outaleb-Pellé, Aldjia, 2014, *l'impact des attitudes et représentations sur l'enseignement. Le cas du français en Algérie*. Congrès mondial de linguistique française-CMLF 2014. P. 1726 et 1728.

Ce qui pourrait avoir pour effet, nous le pensons, de négliger, ou tout au moins de reléguer à un rôle minime, l'aspect interculturel de l'enseignement-apprentissage du français à l'inverse de celui des autres langues étrangères.

Eu égard à cela, nous avons alors porté notre regard simultanément sur les deux premières langues étrangères enseignées en Algérie, à savoir : le français et l'anglais. Cela, dans le but de comparer et de relever toutes différences qui pourraient exister quant à la place et à l'importance accordées à l'interculturel dans l'enseignement-apprentissage de ces deux langues étrangères.

Pour ce faire, il nous a semblé donc fort intéressant de nous pencher sur les deux manuels scolaires de français et d'anglais de première année moyenne, issus de la nouvelle réforme éducative. Car, premièrement, un manuel scolaire constitue un outil didactique d'une grande importance, vu qu'il est et sera : *« pour longtemps sans doute encore l'appui privilégié de l'enseignement et de l'apprentissage. »* (Michèle Verdelhan-Bourgade, 2002 : 9). Et deuxièmement, compte tenu du fait que les apprenants de la première année moyenne sont toujours des enfants, ces derniers, sont d'après Trocmé-Fabre (1991), beaucoup plus prêts que ne le sont les adultes à accepter les différences, la nouveauté et le changement, et à assimiler de ce fait, de nouveaux apprentissages (Cité par M. Catroux, 2009 :52). De même, la pertinence et l'intérêt de notre présente étude ne seraient que plus grands ici, car, nous tenterons de rendre compte, dans ces deux manuels, de la place de l'interculturel à une étape de la scolarisation où, celui-ci, serait plus propice car, plus aisé pour les apprenants d'y être sensibilisés et de l'assimiler.

Et dans la perspective de vérifier le bien-fondé de notre réflexion et de la mener jusqu'au bout, ainsi que d'y apporter plus d'éclairage et de précision, nous avons concentré tous nos efforts sur une question principale autour de laquelle gravite toute notre présente recherche, et qui est :

Dans quelle mesure, l'interculturel est-il présent dans chacun de ces deux manuels scolaires ?

De cette question centrale, nous dégagons deux questions secondaires qui sont :

Quelles sont les différentes cultures que traite chaque manuel ?

Et, comment et à quel degré œuvre chaque manuel pour sensibiliser et former à l'interculturel ?

Comme réponses anticipées, nous émettons alors les deux hypothèses suivantes :

Le manuel d'anglais aborderait différents aspects de la culture à l'inverse du manuel de français.

Et, le manuel d'anglais exploiterait davantage d'outils, et supports didactiques pertinents que le manuel de français, en vue de sensibiliser et former les apprenants à l'interculturel.

Cette présente recherche s'inscrit dans le champ de la sociodidactique, et se veut être une étude de vérification et d'exploration de nos deux manuels en vue de rendre compte de la présence de la dimension interculturelle dans chacun d'eux. Notre méthode de recherche croise alors l'approche qualitative avec l'approche quantitative, de façon à répondre le mieux à nos questions de recherche.

À ce propos, nous rappelons que de nombreux travaux (algériens et étrangers) ont déjà analysé des manuels de français en vue d'y déceler les éléments et signes associés à la dimension culturelle/interculturelle. Et afin de mieux situer notre présente recherche par rapport à toutes les autres, nous allons, dans les lignes qui suivent, brosser un rapide panorama des travaux réalisés traitant la question de l'interculturel dans les manuels de français, en commençant par ceux qui ont été réalisés ici, en Algérie.

Nous pouvons en citer ici par exemple, la thèse de Mehdadi Yamina (2019), intitulée : « *L'apport de l'image dans l'enseignement/apprentissage du*

FLE dans le développement des compétences scripturale et interculturelle. Cas des apprenants de la deuxième année secondaire. », dans laquelle, l'auteure après avoir analysé les difficultés éprouvées par les apprenants dans l'acquisition des compétences scripturale et interculturelle, a mis en avant le rôle de la bande dessinée et de la vidéo dans le développement de ces deux compétences, de par à la fois l'effet qu'elles produisent chez les apprenants à savoir, de la curiosité et de la motivation à comprendre et apprendre, et les diverses situations de communication qu'elles présentent révélant de ce fait, les normes sociales ou les facteurs culturels qui les conditionnent. Tout comme Akila Boughazi (2017), qui dans sa thèse intitulée : « *La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie. Essai d'analyse du manuel de 1^{ère} année secondaire.* », a préconisé une approche interculturelle dans l'exploitation des textes littéraires du manuel de première année secondaire par le biais des ateliers d'écriture, en vue d'élargir les horizons culturels des apprenants et de favoriser chez eux le développement de la compétence interculturelle. Précisément, après avoir remarqué lors de son enquête de terrain le manque de réflexion interculturelle chez les apprenants face aux textes qui leur sont présentés dans le manuel, cette auteure conclut dans son étude par une mise en exergue de l'importance de ces ateliers, en permettant aux apprenants, à partir des textes littéraires contenus dans le manuel, de s'exprimer, de laisser libre à leur imagination et de prendre connaissance des représentation des uns et des autres sur des questions et thèmes d'ordre culturel et interculturel.

En écho aux objectifs poursuivis dans ces deux travaux sus-cités, Allouan Boudjadi dans sa thèse intitulée : « *La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE de l'enseignement secondaire.* » (2013), propose à la fin d'une enquête de terrain au niveau du secondaire, donnant à penser que l'enseignement des cultures y est relégué au second plan, d'enrichir les pratiques de classe avec divers échanges, entre enseignant et apprenants, à caractère culturel et interculturel à partir des textes présents dans les manuels, en vue d'éduquer à la pluralité culturelle et à l'interculturel.

Nous citons également, en premier, la contribution de Nadia Grine (2011) et celle de Malika Kebbas (2010), qui ont analysé respectivement, sous l'angle interculturel, deux des manuels de français du primaire (3^{ème} année et 4^{ème} année) et les trois manuels de français du secondaire (1 AS, 2 AS et 3AS). Ainsi pour les deux manuels du primaire, N. Grine y a relevé une réelle absence des différents éléments constituant en grande partie l'identité algérienne, tout comme en ce qui concerne la culture étrangère. Et pour ce qui est des manuels du secondaire, M. Kebbas pour sa part, déplore le manque fâcheux et manifeste de prise en charge concrète de la dimension culturelle/interculturelle dans ces manuels et exhortent alors à leur révision.

Et en deuxième, les travaux publiés dans la revue de l'université de Mostaganem en 2008, où, elle a consacré tout un numéro (n° 5), à l'étude de la dimension culturelle/interculturelle dans les manuels de français de divers pays, intitulé : « *manuels scolaires en classe de FLE et représentations culturelles* », et dans lequel, ont contribué aussi des chercheurs de renom tels que Geneviève Zarate et Fred Dervin. Les différentes contributions de ce numéro, se sont focalisées en grande partie, sur le rôle des manuels de français dans la formation interculturelle, en s'inspirant, pour certaines, de quelques manuels de français issus de pays étrangers.

Quant aux travaux étrangers, nous pouvons mentionner la thèse d'Amandine Denimal (2013), intitulée : « *Perspectives pour une didactique de l'interculturalisation : mises en discours des relations intersociétales dans les manuels de français langue étrangère et seconde (Grèce, Liban, Maroc)* », ainsi que sa contribution à l'ouvrage : « *Manuels et altérités dans l'espace méditerranéen : Enjeux institutionnels et linguistiques* » (2011), où, elle a présenté une grille avec laquelle elle a analysé plusieurs manuels de certains pays méditerranéens, et qui nous a servi en partie à l'élaboration de notre propre grille d'analyse. Ces deux travaux dans leur globalité, explicitent la manière dont les discours des manuels traduisent les types de relations entretenues entre différents pays et entre différents groupes ethniques, et, précisent le rôle de l'institution

quant à la prise en compte de la diversité et de l'interculturel dans les manuels scolaires. Aussi, la contribution de Michèle Verdelhan-Bourgade au même ouvrage cité précédemment, où, elle a présenté une analyse de tous les manuels de français édités en France de 1976 à 2009, qui a retracé et souligné les différents statuts qu'ont connus les cultures méditerranéennes dans ces manuels au cours de cette période.

Citons également, en premier, l'ouvrage de François-Marie Gerard et Xavier Rogiers (2003), intitulé : « *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser.* », où, ils ont notamment décrit les divers éléments intervenant dans la conception et l'évaluation des manuels scolaire de langue, comprenant également les facteurs culturel et interculturel. Et en deuxième, l'ouvrage de Nathalie Auger (2007) dont nous nous sommes également inspiré pour la conception de notre grille d'analyse et pour toute notre partie pratique, intitulé : « *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue.* ». Dans cet ouvrage, l'auteure analyse plusieurs manuels de langue, rend compte, à travers les discours de ces derniers, de la subjectivité des auteurs à l'égard des autres cultures (représentations sociales), et fait connaître à travers divers outils et moyens (thèmes, textes, documents authentiques et fabriqués, activités, noms des personnages, désignants identitaires, etc.), de nombreuses façons de faire de ces ouvrages scolaires des espaces où les représentations des apprenants s'actualisent, propice à former à l'interculturel.

Notre travail s'inscrit donc dans le même volet que ces quelques travaux cités. Et nous sommes conscient qu'il existe, en fait, tout un florilège de travaux ayant analysé, sous l'angle culturel/interculturel, les manuels scolaires algériens de français, et ce, quel que soit le palier d'enseignement. Cependant, l'originalité de notre présent travail se manifeste, d'emblée, dans l'analyse à caractère comparatif des contenus de manuels scolaires se rapportant à deux langues différentes : le français et l'anglais. De plus, nous pouvons dire que ce qui met d'avantage en exergue cette spécificité de notre travail, c'est le fait que ces deux manuels ciblent la première année moyenne, c'est-à-dire, qu'ils représentent pour

les apprenants respectivement la quatrième année d'enseignement du français et le premier contact avec l'anglais. Ainsi, toute éventuelle lacune relevée ici dans le manuel de français, ne ferait que souligner d'avantage l'état de fait que vit encore l'enseignement du français contrairement à celui des autres langues étrangères, et ce, en dépit des recommandations et actions menées par la nouvelle réforme. Et c'est là que réside aussi l'intérêt de notre recherche et la justifie davantage car, à cette étape de la scolarisation (la première année moyenne), toute éventuelle insuffisance que nous pourrions alors relever dans le manuel de français, voire aussi dans le manuel d'anglais, pourrait fortement et sérieusement, nous le souhaitons, attirer l'attention des concepteurs des manuels scolaires et des institutions officielles en vue d'y remédier concrètement.

Il y a lieu de souligner ici, que les deux manuels que nous avons analysés dans cette présente étude, ont été remplacés par d'autres, à la rentrée scolaire 2016-2017, désignés comme des manuels de deuxième génération issus de la nouvelle réforme. Nous avons alors déjà, à ce moment là, bien entamé l'analyse de nos deux manuels sélectionnés, vu que nous étions en troisième année de notre formation doctorale lorsque ces nouveaux manuels ont été introduits. Toutefois, cela, non seulement, nous a incité à poursuivre notre analyse déjà entamée, mais aussi, encouragé davantage à mener cette étude avec ces mêmes manuels car, cette présente recherche pourrait alors donner aussi lieu à une autre recherche, dans un futur proche, qui consistera à comparer les résultats obtenus ici, avec ceux que nous obtiendrons après une analyse des manuels de français et d'anglais de deuxième génération cette fois-ci, ce qui serait davantage pertinent et surtout enrichissant.

Notre objectif ici, soulignons-le aussi, n'est pas de prouver la supériorité de tel ou tel manuel, mais seulement de rendre compte de leurs messages respectifs se rapportant aux connaissances, attitudes et comportements qu'ils cherchent à inculquer chez les apprenants dans une perspective interculturelle. Notre objectif se focalise à vérifier ainsi la prise en charge de la dimension interculturelle dans l'élaboration de ces deux manuels scolaires, et à déceler toute

éventuelle faiblesse ou lacune dans leurs contenus qui, nous l'espérons, attireront l'attention sur la nécessité d'une réflexion profonde et concrète autour de la problématique de la conception et de l'utilisation du manuel en tant que support d'une éducation interculturelle qui, compte tenu des nouveaux contextes de notre société et du monde est, aux dires des didacticiens, d'une nécessité primordiale.

Pour ce qui est de nos motivations, cette recherche prend source dans notre grand intérêt pour l'interculturel et la volonté de le promouvoir. Ce désir aussi de susciter chez les apprenants le goût de la découverte d'une autre culture que la leur, et de les doter des moyens efficaces pour aller vers une rencontre de l'Autre dans un esprit d'ouverture placé sous le signe du respect, de la tolérance et de l'enrichissement mutuel. Comme le met en exergue Khadraoui (2005 : 265) : « *Aidons l'Algérie à vivre le temps de la Mondialisation, de l'Interculturel et de l'éclatement des frontières !* ».

Et quant à notre plan de travail, en vu de mener à bien notre recherche, nous avons scindé notre thèse en deux parties.

La première partie revêtira un aspect théorique et comprendra trois chapitres. Ces derniers, seront consacrés à des sujets et notions clés de notre recherche tels que, la politique linguistique algérienne, les spécificités de la nouvelle réforme éducative, la place et le statut des langues à l'école à la lumière de cette réforme, la culture, l'interculturel, les représentations, l'identité et l'altérité, le manuel, ses caractéristiques et contenus, sa conception et son apport dans une formation axée sur l'interculturel. De même, ces chapitres donneront lieu à des précisions et à une mise à jour des quelques nouvelles approches didactiques et pédagogiques telles que : la didactique du plurilinguisme, l'approche plurielle des langues et cultures, l'approche contextualisée et l'appropriation des langues, l'approche interculturelle, etc.

Et la deuxième partie qui revêtira donc un caractère pratique, comprendra également trois chapitres. Dans le quatrième chapitre, premièrement, nous allons rendre compte des résultats des entretiens menés auprès des

concepteurs de manuels de français que nous avons tenu à réaliser avant de procéder à l'analyse de nos manuels. Et deuxièmement, nous allons y préciser et décrire notre méthodologie de recherche, notre outil d'analyse et notre corpus, c'est-à-dire, nos deux manuels scolaires de français et d'anglais de première année moyenne. Dans le cinquième chapitre, nous allons procéder donc à l'analyse de ces manuels en fonction de notre grille d'analyse élaborée à cet effet. Et dans le sixième et dernier chapitre, nous allons présenter et comparé les résultats d'analyse issus de chaque manuel, ce qui nous permettra de répondre à nos questions de recherche.

Pour terminer, notre conclusion générale retracera de manière brève le parcours suivi et récapitulera les résultats obtenus. Elle tentera également de proposer des pistes d'intervention en vue d'améliorer la qualité des manuels de langues au regard de la formation interculturelle. De même, elle ouvrira des perspectives de recherche qui donneront de ce fait, un prolongement et un approfondissement à notre présente étude.

Première partie

Apports théoriques et orientations didactiques

Chapitre I

Le plurilinguisme algérien : statut des langues et enseignement

Introduction

Dans ce chapitre, nous porterons essentiellement notre regard sur la nouvelle réforme du système éducatif, ainsi que sur des approches didactiques relevant de la gestion du plurilinguisme, du développement de compétences multiples et de la promotion des valeurs universelles. Pour ce faire, nous parlerons tout d'abord, dans ce qui suit, des diverses langues présentes en Algérie et de leurs statuts au regard de notre politique linguistique.

I-1- La pluralité des langues en Algérie

Le panorama sociolinguistique de l'Algérie rend compte clairement de la coexistence de plusieurs langues, à savoir : l'arabe moderne, l'arabe algérien, tamazight et le français. Et cette coexistence rend d'autant plus délicate la gestion du plurilinguisme en Algérie, du fait que l'arabe algérien et tamazight incluent chacune une grande variété linguistique, tributaire à la fois des usagers et de l'espace géographique. Rappelons également, que ces deux langues revêtent le caractère de langue maternelle, renvoyant ainsi à une identité arabo-amazigho-musulmane. A ce propos, il semble pertinent d'explicitier ici les notions de langue maternelle, langue officielle, langue nationale, langue standard et langue étrangère. Pour ce faire, nous nous sommes référé au Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, de Jean Pierre Cuq (2003).

Pour ce qui est de la langue maternelle, cette notion demeure a priori complexe et difficile à définir strictement car, elle peut être soit la première langue qui est acquise par l'enfant, soit la langue de la famille d'accueil, ou bien la langue nationale, la langue régionale, etc. (p 150-151). Quant à la langue officielle, elle est la : « *langue adoptée par un État (ou un groupe d'État), généralement au nom de la constitution, une langue officielle est une langue institutionnelle : administration, justice, éducation, secteurs législatif et*

commercial, etc. » (p. 152). Au sujet de la langue nationale, Jean Pierre Cuq précise que : « *quand elle n'est pas officielle, une langue nationale véhicule des valeurs nationales, d'ordre culturel* » (Idem.). Alors que la langue standard est : « *une variété sociale et géolinguistique nommée, censée être utilisée dans le cadre institutionnel, comme dans les médias.* » (Idem.). Et enfin : « *toute langue non maternelle est une langue étrangère.* » (p. 150).

À l'appui de ces définitions, et brièvement, le portrait sociolinguistique de l'Algérie se dessine ainsi avec, d'abord, l'arabe moderne / standard qui est la langue officielle, la langue de la législation et des relations politiques et diplomatiques, et c'est aussi la langue de la scolarisation. Puis, l'arabe algérien qui est la langue maternelle de la majorité des algériens. Ensuite, tamazight qui se décline alors majoritairement dans la société algérienne sous forme de plusieurs parlers berbères, et, est aujourd'hui entièrement reconnue comme langue nationale et officielle. Et enfin, avec le français, considéré comme une langue étrangère. Ce dernier, est ainsi perçu en Algérie au même titre que l'anglais, l'allemand, l'italien, l'espagnole et le russe dont l'objectif de leur enseignement, d'après l'Ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation [Dispositions linguistiques], est de doter les élèves de compétences linguistiques et socioculturelles, en vue de leur permettre d'accéder à une documentation simple dans ces langues et à la connaissance des civilisations étrangères, ainsi que de développer la compréhension mutuelle entre les peuples.

Ajoutons aussi à cet égard, que malgré son statut de langue étrangère, la société algérienne est fort imprégnée du français. Pour Rabeh Sebaa : « [...] *dire que la langue française fait partie du tissu plurilinguistique de la société algérienne est un truisme aux confins de la trivialité.* » (2015 : 15). En outre, son usage au sein de la société n'a cessé, de fait, d'être davantage important, surtout actuellement, grâce à la multiplication des moyens de communication et aux différents médias (télévision, presse, internet, etc.). C'est ce que soulignent, à juste titre, Asselah-Rahal, Méfidène & Zaboout (2007 : 11), en écrivant que : « *la*

pratique de la langue française dépasse largement le cadre restreint dans lequel tentent de le confiner les textes officiels algériens. En fait, cette langue vit et évolue avec et dans la société qui en fait un large usage ».

En somme, eu égard à tout ce qui précède, force est de constater que la réalité sociolinguistique algérienne reflète concrètement : « *un plurilinguisme de fait* » (Asselah-Rahal, Safia, 2004 : 30).

À présent, en vue d'apporter d'avantage de lumière sur la situation sociolinguistique de notre pays, nous porterons notre regard, dans ce qui suit, sur un volet de la politique algérienne, celui, qui a trait aux langues.

I-2. Les politiques linguistiques en Algérie

Comme nous venons de le voir, les langues présentes dans notre pays constituent un enjeu identitaire, en ce sens qu'elles renvoient essentiellement à la composition de la société algérienne. À cet égard, pour parler concrètement de la politique linguistique de l'Algérie, il convient de prime abord, de préciser la signification à laquelle renvoie la notion de « *politique linguistique* ».

Jean Pierre Cuq (2003 : 196), nous renseigne alors, à ce propos, que la politique linguistique est : « *l'ensemble des choix d'un État en matière de langue et de culture. Elle tient à la définition d'objectifs généraux (statut, emploi et fonction des langues, implication en matière d'éducation, de formation, d'information et de communication, etc.* ». Aussi, il estime que : « *toute politique doit se fonder sur une analyse aussi précise que possible des situations (sociolinguistique, sociopolitiques, socio-économiques et socioculturelle) et sur une approche prospective de leur évolution.* » (Ibid.).

Ainsi, en ce qui concerne la politique linguistique de notre pays, elle se caractérise surtout par une véritable évolution s'échelonnant de 1830 jusqu'à nos jours. Précisément, elle a connu d'abord une période de francisation, ensuite celle de l'arabisation, et enfin la période de la nouvelle réforme de l'éducation. Les politiques linguistiques adoptées durant les deux premières périodes, se fixaient

alors comme objectif : « *la promotion d'une langue et d'une seule aux dépens des autres langues utilisées dans le pays.* » (Morsly, 2000 : 285, cité par Boudebia-Baala, 2014 : 2). À titre d'illustration, nous évoquons le cas de la politique coloniale caractérisée par son hostilité envers l'islam et la langue arabe. Quant aux politiques d'arabisation, ou de ré-arabisation ; qui consistaient en un retour à une situation datant d'avant la colonisation (Grine, 2008 : 23), elles s'inscrivaient dans une démarche de réappropriation identitaire. En effet, le premier président de la République, Ahmed Ben Bella, dans son discours du 05 juillet 1963, a circonscrit le champ dans lequel devait se définir l'identité algérienne : « *Nous sommes des Arabes, des Arabes, dix millions d'Arabes. [...] il n'y d'avenir pour ce pays que dans l'arabisme.* » (Cité par J. Zenati, 2004 : 138).⁶

Ce faisant, ici, la pluralité est niée et la diversité linguistique est perçue comme potentiellement une atteinte à l'unité nationale. C'est ainsi, également, que la berbéricité est considérée : « *comme une redoutable volonté de semer la division au sein d'un peuple et d'une culture unique pour atteindre un objectif politique qui est la déstabilisation de cette jeune indépendance acquise après de lourds sacrifices.* » (Guessoum, 2003, cité par Zenati, Idem.). Dans ce contexte, le système éducatif a été le premier domaine visé par les politiques linguistiques. En effet, rappelons que la constitution de 1963 dans son article 5, a établi que : « *l'arabe est la langue nationale et officielle* », ce qui légitimait, d'autant plus à l'époque de Boumediene (1965-1978), le statut conféré à la langue arabe comme l'option fondamentale de l'éducation nationale.

Et concernant le présent, comme nous l'avons mentionné, cette évolution s'est poursuivie jusqu'à aujourd'hui. En effet, l'Algérie depuis plusieurs années a amorcé un changement et a apporté des améliorations, notamment en matière de politique linguistique dans une optique d'ouverture et de progrès sur le plan à la fois, national et international. Nous y reviendrons un peu plus loin.

⁶ Article disponible sur : <https://mots.revues.org/4993>.

Ainsi, après avoir effectué ce bref tour d'horizon de la réalité sociolinguistique algérienne, il semble à présent, pertinent et utile de porter notre regard sur un secteur très important à savoir, l'enseignement.

I-3. L'enseignement des langues en Algérie

Il convient de préciser de prime abord, que l'enseignement des langues a toujours rencontré des problèmes dans bien nombre de pays du monde, y compris l'Algérie. Aussi, nous allons nous pencher sur le regard que porte précisément l'école algérienne sur les différentes langues présentes dans la société. Pour ce faire, nous retracerons rapidement le parcours qu'a connu le système éducatif algérien. Il convient ici tout d'abord, d'évoquer la première réforme qui a eu lieu quelques années après l'indépendance.

I-3.1. La première réforme

Cette réforme s'inscrivait dans une visée de rupture, qui s'est faite progressivement, avec le système d'enseignement français auquel un grand nombre d'Algériens n'avaient pas accès. Raison pour laquelle, dès 1970, une commission nationale de la réforme de l'enseignement a été mise en place dont les travaux ont alors abouti à la mise en application d'une ordonnance en 1976, portant sur l'organisation de l'éducation et de la formation. L'ordonnance du 16 avril 1976, n° 76-35, a introduit de nouveaux objectifs et a aussi apporté des changements majeurs dans le système d'enseignement hérité de la colonisation. Ainsi, l'objectif essentiel de cette réforme est la scolarisation obligatoire et gratuite⁷ pour tous les Algériens, et ses principes sont le respect de l'authenticité de l'identité du peuple Algérien : l'Islam, ainsi que l'arabe comme langue d'enseignement.

En somme, cette première réforme s'est concrétisée par l'organisation de la scolarité en *Années Fondamentales* (A. F) et en *Années secondaires* (A. S). Le programme fondamental comprend le cycle primaire comptant six années, et un cycle moyen comptant trois années à l'issue duquel, les élèves passent l'examen

⁷ Les décrets n° 76-66 et 76-67 du 16 avril 1976.

du *Brevet d'enseignement fondamental* (B.E.F), leur permettant d'accéder au secondaire. Ce dernier, compte trois années et s'achève par l'examen du baccalauréat, ouvrant les portes de l'Université (AUF, 2016 : 19).

Il est à rappeler, que l'École Fondamentale n'a pu être appliquée sur tout le pays qu'en 1980, après que des expérimentations avaient été conduites sur quelques établissements suite aux changements survenus dans le cycle moyen ; de quatre années, nous sommes passés à trois années (Benhouhou, 2007 : 24). Nous rappelons également, au demeurant, qu'avant la mise en place de l'École Fondamentale, le français avait jusque-là le statut de langue seconde !

De plus, cette Ordonnance de 1976 a œuvré à garantir le même droit à l'instruction et de scolariser le plus d'enfants possible. Ce qui est toujours le cas de nos jours. En effet, la nouvelle loi d'orientation sur l'éducation du 23 janvier 2008 qui a remplacé aujourd'hui l'Ordonnance de 1976, stipule dans son Article 10 que : « *L'Etat garantit le droit à l'enseignement à toute algérienne et tout algérien sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale ou l'origine géographique* ». Ainsi, ce droit à la scolarisation pour tous les enfants algériens quelles que soient leurs origines sociales et régionales, pose manifestement la question de l'enseignement à l'école de toutes les langues parlées par ces enfants. Autrement dit, quelles sont les langues prises en charge actuellement à l'école algérienne ? Nous y répondrons avec plus de développement, un peu plus loin.

Il est vrai, à ce sujet, que la politique linguistique sous-tend l'orientation de l'enseignement des langues en présence. Dans le cas de notre pays l'Algérie, il est pertinent de souligner que l'arabisation qui s'est effectuée d'une façon progressive, n'a pas pour autant pu éclipser entièrement le français, comme nous l'avons mentionné plus haut. Au contraire, les premières années d'arabisation marquées par un grand nombre d'enfants algérien scolarisés, ont permis de consolider davantage la place du français et d'élargir son usage sur tout le territoire, comme l'a clairement déclaré M. Zemmouri, directeur de l'école

fondamentale au ministère de l'éducation nationale, lors d'un Interview⁸ : « *On peut dire que le français est plus enseigné aujourd'hui en Algérie qu'il l'était du temps des Français.* » (Cité par Arezki, 2008 : 23).

Aujourd'hui, après cette politique d'arabisation et la : « *décennie noire* » (Toualbi-Thaâlibi, 2006 : 19), nous observons que l'enseignement en Algérie opte pour de nouvelles valeurs et adopte de nouvelles approches et méthodes, en vue de se mettre au diapason des pays développés. En effet, avec le développement économique et la prise de conscience institutionnelle et sociale, ainsi que de par les échanges interculturels, l'enseignement des langues, notamment étrangères, s'est consolidé de manière importante en Algérie. Ce constat est immédiatement relevé de par la connaissance des finalités de l'éducation établies par la nouvelle loi de l'orientation sur l'éducation nationale du 23 janvier 2008, qui vise : « *La maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères.* » (Journal Officiel, N° 4, 2008 : 8). Ce qui met en exergue la volonté de l'institution et de l'Etat algérien à accorder un intérêt concret aux langues étrangères.

Au regard de tout ce qui précède, force est de constater qu'en Algérie, le système éducatif actuel prône et encourage l'enseignement-apprentissage des langues, en particulier les langues étrangères. Ce faisant, l'Algérie démontre une réelle volonté de doter son système éducatif des apports théoriques et démarches didactiques, desquels s'inspirent les systèmes éducatifs des pays développés ; oeuvrant dans le sens de la qualité et de l'ouverture, et qui sont des valeurs inhérentes à notre époque. De manière précise et claire : « *C'est bien d'une réforme qu'il s'agit.* » (Boubekeur Benbouzid, 2006 : 9).

⁸ Interview dans le quotidien français, *Le Monde* du 6/12/1985, p. 12.

I-3.2. La nouvelle réforme

« Dans un monde en évolution rapide, tous les systèmes éducatifs sont interpellés sur la pertinence et la qualité de leurs programmes et de leurs stratégies pédagogiques au regard de leurs missions communes, fondamentales et pertinentes qui sont : instruire, socialiser et qualifier. » (Référentiel général des programmes, 2009 : 9). Aussi, depuis les années 2000, nous observons de nouveaux changements poindre dans les attitudes et actions entreprises par notre pays, en particulier dans le domaine de l'éducation. Celle-ci, se décline sous des éclairages nouveaux et se voit jouer des rôles prépondérants. En effet, l'éducation s'inscrit à l'heure actuelle dans trois grands domaines :

« - la contribution de l'éducation à la croissance économique ;

- la demande individuelle d'éducation et des liens entre l'éducation et le marché du travail ;

- la gestion des systèmes éducatifs. » (Nekkal. F, 2013 : 47).

Compte tenu de ces nouveaux paramètres, se pose alors la question de la qualité de l'éducation offerte aux jeunes générations, qui doit ainsi dorénavant améliorer efficacement la productivité humaine. Une réforme s'impose donc !

I-3.2.1. Besoin de réformer le système éducatif

Il est vrai que la mondialisation et les progrès technologiques ont engendré des mutations dans différents domaines et ont entraîné de ce fait, une véritable valorisation dans le monde entier du savoir et de la connaissance qui deviennent alors, des moteurs de la croissance économique. Dès le début des années 1990, l'Algérie a pris conscience de la nécessité de réformer les programmes et les manuels scolaires, en vue de répondre aux nouvelles exigences qu'impose ce monde en pleine mutation. Cependant, compte tenu de la situation difficile qu'a vécue notre pays lors de la décennie noire, la réforme a été reportée aux années 2000. Et ces mutations⁹, qui ont justifié une réforme se résumant comme suit :

⁹ Référentiel général des programmes. Mars 2009. P. 16 et 17.

- Sur le plan national

. L'avènement du pluralisme politique, impliquant la formation des jeunes générations à une vision juste du concept de démocratie, ainsi qu'aux valeurs et attitudes qui s'y rattachent au service d'une société qui promeut l'identité nationale et la modernité.

. L'avènement de l'économie de marché avec toutes les règles socio-économiques qui lui sont associées telles que : réduction des dépenses publiques, ajustements structurels, restructuration industrielle, privatisation, etc., appelant ainsi l'éducation, à préparer les jeunes à vivre et à s'adapter à ces nouveaux contextes.

- Sur le plan international

. La mondialisation de l'économie, qui impose à l'éducation une préparation adéquate et une formation scientifique et complète des citoyens, vu que le développement économique des pays dépend désormais essentiellement des connaissances scientifiques et des savoir-faire technologiques visés par l'éducation.

. Le développement incessant et rapide des connaissances scientifiques et technologiques, ainsi que les outils d'informations et de communication dont l'évolution des professions impose à l'éducation d'orienter ses programmes et ses démarches pédagogiques vers le développement des capacités d'analyse, de raisonnement, d'argumentation et de synthèse qui conviennent à cette évolution des professions.

Compte tenu donc de ce qui précède, une série de mesures a dû être entreprise en vue d'atteindre cet objectif, et qui est réformer de nouveau notre système éducatif.

I-3.2.2. Processus et caractéristiques de la nouvelle réforme

Notre pays a amorcé donc une nouvelle réforme de son système éducatif en apportant des modifications importantes à la loi n° 76-35 du 16 avril 1976.

Aussi, le président de la République, Monsieur Abdelaziz Bouteflika, a décrété¹⁰ le 09 mai 2000 la création d'une commission de la réforme du système éducatif ainsi que du Conseil Supérieur de l'Éducation dont la mission première est de : « *participer à la définition de la politique d'éducation et de formation, son évaluation et son orientation conformément aux exigences de développement et du progrès.* » (AUF, 2016 : 20). Autrement dit, la mission était d'évaluer, sur la base de critères scientifiques et pédagogiques, le système éducatif en place et de procéder par la suite, en fonction des résultats, à une refonte totale et complète du système éducatif. Un vaste programme est mis donc en place avec l'appui de l'UNESCO entre 2004 à 2006 pour la réforme du système éducatif algérien (PARE), financé essentiellement par le Japon avec une enveloppe d'environ 750 000 Dollars, et signé lors de la Conférence générale de l'UNESCO en octobre 2003 avec le Ministre de l'éducation de l'époque, Monsieur Aboubakr Benbouzid.

Et ce dernier (2005 : 13), afin de témoigner de la rigueur méthodologique et conceptuelle qui caractérise cette nouvelle réforme, il souligne les expertises de haut niveau scientifique apportées par l'UNESCO et qui se rapportent :

- à la révision des programmes ;
- à la confection de nouveaux manuels ;
- à la planification de l'éducation ;
- à la formation de formateurs ;
- à l'intégration dans le cursus scolaire des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TICE).

Néanmoins, notons par ailleurs, que bien que les évaluations (à la limite partielles) faites sur le système éducatif, concluent sur la nécessité de réformer radicalement les programmes scolaires, cela ne signifie pas pour autant, que la réforme a dû négliger toutes les expériences antérieures de la société algérienne, acquises au cours des changements fondamentaux que le monde entier a connu : politiques, économiques, culturels et sociaux. Il s'agissait plutôt de parvenir, par le biais d'un dispositif, à intégrer ces acquis de façon à pouvoir mettre en place des programmes nouveaux basés sur des choix méthodologiques valables, des

¹⁰ Décrets présidentiels n° 2000-101 et 2000-102.

visions claires en ce qui concerne leurs finalités, une perception bien déterminée des objectifs fixés et des méthodes assurant leur réalisation. C'est ainsi que ce dispositif a été installé afin de mieux préparer les programmes :

Ce système devra garantir l'intégralité et la complémentarité, et permettre la transition vers la logique de l'apprentissage et la cohérence intérieure et extérieure. Ce dispositif, conçu lors de l'année scolaire 1998/99, consiste en une Commission nationale des programmes (CNP), des groupes spécialisés de disciplines (GSD), ainsi qu'une Commission d'homologation des nouveaux manuels. (Adel. F, 2005 : 45-46).

Du côté de l'enseignant, le projet PARE soutenu par l'UNESCO, intègre la formation du corps enseignant qui constitue un élément primordial de la réforme. Conscient du bien-fondé de l'importance d'une bonne qualification des enseignants en vue de concrétiser les objectifs de la réforme, le ministre de l'éducation a mis en place en 2005, une série de mesures permettant à 214 000 enseignants de bénéficier d'un complément de formation à même de répondre aux critères internationaux de recrutement (Toualbi-Thaâlibi, 2006 : 23).

Et quant aux langues étrangères, l'ancien Président de la République, Abdelaziz Bouteflika, a souligné dans sa lettre de mission que : « *la commission examinera les dispositions appropriées en vue d'intégrer l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif* ». Transparaît concrètement dans le cadre de cette réforme, l'importance accordée alors à l'enseignement et apprentissage des langues étrangères. En effet, compte tenu des enjeux socioéconomiques actuels à l'échelle planétaire, ainsi que de la mobilité culturelle et professionnelle croissante, l'accent est davantage mis sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Ce qui implique également, la prise en compte des cultures véhiculées par ces langues, en vue de réussir la communication et de mener à bien des collaborations en contexte bi ou multiculturels, comme en témoigne le Référentiel Général des Programmes :

Permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures [...]. Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outil de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales. Elles contribuent à la formation intellectuelle, culturelle et technique et permettent d'élever le niveau de compétitivité dans le monde économique (2009 : 67).

Concrètement, les travaux de la commission nationale pour la réforme de l'éducation ont abouti à la rédaction d'un rapport général, qui a été adopté en mars 2001. Ensuite, environ deux ans plus tard, à la rentrée scolaire 2003, la nouvelle réforme du système éducatif a pris effet. Les actions de cette réforme se sont en général portées sur les programmes scolaires et sur la durée de la scolarité de certains paliers (le cycle primaire cinq années au lieu de six, et le moyen quatre années au lieu de trois). De même, nous avons vu la mise en place de l'enseignement préscolaire obligatoire à partir de la rentrée 2008. Il est vrai aussi, que cette vague de changements et d'ambitions qu'incarne cette nouvelle réforme a atteint également l'enseignement supérieur. Ce dernier, est régi par loi n° 99-05 du 4 avril 1999, qui confère aux universités un statut d'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière. Puis, la loi n° 08-06 du 23 février 2008 a modifié et complété la loi n° 99-05, mettant alors en place le système LMD à l'université qui dispense désormais des enseignements structurés en trois cycles : Licence, Master et Doctorat.

En somme, nous pouvons rendre compte de la situation actuelle de l'enseignement-apprentissage des langues en Algérie, en répertoriant, de manière précise, les langues prises en charge par l'école comme suit.

I-3.2.3. L'enseignement des langues à la lumière de la nouvelle réforme

Le traitement des langues par l'École algérienne a connu un redéploiement remarquable à la faveur de l'application de la nouvelle réforme. Aussi, nous passerons en revue les principales langues enseignées à l'école, dans ce qui suit, en tentant de dessiner à grands traits leurs rangs. Nous commencerons par l'arabe.

-L'arabe

Il est de fait que l'enseignement de la langue arabe fait partie des fondements de l'École algérienne. Aussi, nous notons que la nouvelle réforme a porté son regard aussi bien sur les langues étrangères que sur la langue arabe. À

titre d'exemple, les nouveaux programmes de la première année du cycle scolaire sont opérationnels depuis septembre 2003. De plus, la nouvelle Loi d'Orientation du 23 Janvier 2008 sur l'éducation nationale, tend à affermir la place de l'arabe à l'école : « *Assurer la maîtrise de la langue arabe, en sa qualité de langue nationale et officielle, en tant qu'instrument d'acquisition du savoir à tous les niveaux d'enseignement, moyen de communication sociale, outil de travail et de production intellectuelle.* » (Journal Officiel, N° 4, Titre I, Chap. II, 2008 : 8). Effectivement, l'enseignement est toujours dispensé en langue arabe dans tous les paliers de la scolarité (primaire, collège et lycée), même si à l'université, la plupart des filières sont enseignées en français (pour le moment !).

-Tamazight

La langue tamazight constitue de fait, une composante fondamentale de la réalité sociolinguistique algérienne à l'instar de l'arabe et du français. Aussi, nous le rappelons, bien après une longue lutte de la part des défenseurs de la langue tamazight, cette dernière a été reconnue au 10 avril 2002, tout d'abord, comme langue nationale par le gouvernement, en joignant un amendement (Art. 3 bis) à la constitution qui stipule que :

Tamazight est aussi langue nationale, l'État veillera à sa promotion et son développement avec ses différentes variantes linguistiques utilisées sur l'ensemble du territoire nationale [...] la constitutionnalisation du Tamazight ne remet pas en cause le rang constitutionnel de la langue arabe tant elle est la langue nationale et officielle du pays.

Ensuite, elle a été promue au rang de langue nationale et officielle en 2016 (J.O. N°6, 2016 :4).

Et concernant son introduction à l'école, elle s'est faite grâce aux revendications du peuple Amazigh : « *L'enseignement de la langue tamazight est introduit dans le système éducatif pour répondre à la demande exprimée sur le territoire nationale.* » (J. O. art. 34, titre III, chap. I, 2008: 11). Ensuite, tenant compte du rapport manifeste que tamazight entretient avec la société, de sa charge identitaire, culturelle, historique, etc., et aussi, dans l'objectif de : « *[...] réhabilitation de l'ensemble des composantes culturelles de la personnalité algérienne.* » (Toualbi-Thaâlibi, 2006 : 19), sa place dans le système éducatif est

clairement consolidé, comme le met en exergue le Journal Officiel, en précisant que l'éducation a pour finalité : « *d'affermir la conscience, à la fois individuelle et collective, de l'identité nationale, ciment de la cohésion sociale, par la promotion des valeurs en rapport avec l'islamité, l'arabité et l'amazighité.* » (J. O. N° 4, 2008 : 7).

À titre d'exemple, nous rappelons que pour l'enseignement de tamazight au cycle moyen, les nouveaux programmes ont été mis en place en avril 2003 et que leur application dans les établissements scolaires s'est effectuée dès septembre 2004 !

-Le français

Bien qu'il soit toujours perçu comme une langue étrangère, le français commence à retrouver sa place de langue importante et précieuse au sein de notre système éducatif de par sa modernité, son caractère de langue scientifique, son ouverture à la culture universelle, et notamment, de par sa forte présence dans l'environnement sociolinguistique des apprenants. La valorisation de cette langue transparaît en particulier dans le fait que, son introduction au sein de l'école primaire se veut être très tôt. Tout d'abord, on a vu introduire le français dès la deuxième année durant l'année scolaire 2004-2005, puis en raison de quelques considérations pédagogiques émises par certains consistant à éviter la surcharge cognitive pour les enfants, car, ils éprouvent déjà de la difficulté à passer de l'arabe dialectal à l'arabe classique¹¹, son introduction a été différée à la troisième année dès la rentrée scolaire 2006-2007. Fatiha Fatma Ferhani (2006 : 18), rend compte de ce nouveau rang du français en estimant qu'en : « *faisant bénéficier le français d'un apprentissage plus précoce, la Réforme l'a doté d'un atout loin d'être négligeable* ».

¹¹ Voir le résumé de la communication d'Asselah-Rahal Safia, présentée lors du colloque international organisé à Alger le 31 mai, 1er et 2 juin 2011. Disponible sous format PDF à la page 13, sur le site : <http://rfs.socioling.org/wp-content/uploads/2013/04/prgramme-et-r%C3%A9sum%C3%A9s-RFS2011.pdf>

Pour sa part, S. Rabeh (2015, 69), le résume en ces termes :

Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir. Sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue d'universalité, elle est la langue de l'université.

Ajoutons également, que parmi les changements notables et perceptibles acquis de la réforme à l'endroit du français, nous relevons aussi, suite à la recommandation de la commission en septembre 2004, l'enseignement en français des disciplines scientifiques telles que les mathématiques, la physique et la chimie, enseignées jusque-là en arabe. Notons aussi, que face aux problèmes qui caractérisent la situation de l'enseignement du français dans le système éducatif algérien, des actions ont été menées afin de les résoudre. À juste titre, nous rappelons que plus de deux millions d'Euros ont été consacrés pour un programme s'étalant sur la période 2008-2010, en vue de soutenir l'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants de français dans notre pays et dont les axes sont :

- *perfectionnement des formateurs intervenant dans la formation initiale et continue des enseignants de français ;*
- *appui à l'amélioration de la qualité de la formation initiale dans les écoles normales supérieures ;*
- *appui à l'amélioration de la qualité de la formation continue. (AUF, 2016 : 50).*

-L'anglais

L'anglais est la langue de la mondialisation. Il est la deuxième langue étrangère et la quatrième à être enseignée en Algérie, après l'arabe, tamazight et le français. Son enseignement est assuré à partir du collège (dès la première année) jusqu'au lycée. Pareillement, elle est très prisée et davantage pris en compte actuellement dans notre système éducatif. Effectivement, nous pouvons constater cet intérêt grandissant pour l'anglais dans le fait, qu'actuellement, elle est enseignée une année plus tôt qu'auparavant. Précisément, elle est introduite à l'école désormais à partir de la première année moyenne, au lieu de la 8^{ème} AF d'autrefois. De même, nous retrouvons cet intérêt à apprendre et à maîtriser l'anglais dans le secteur privé et dans celui des entreprises, où, des formations

sont suivies par certains cadres algériens, assurées, par exemple, par des professeurs d'anglais provenant du monde anglophone.

Outre ces langues sus-citées, notre pays encourage aussi l'enseignement et l'apprentissage d'autres langues étrangères telles que l'espagnole, l'Italien, l'Allemand, le Russe, etc. Il est vrai que, nous sommes tous les jours témoins des efforts et progrès accomplis en la matière. Nous citons à titre d'exemple, la création et la multiplication des centres d'enseignements intensifs des langues (CEIL) au sein des universités du pays. Mentionnons aussi, que des stages de formation et de perfectionnement à l'étranger, sont octroyés par l'État aux enseignants universitaires, notamment aux doctorants, et ce, quelle que soit la langue concernée.

Incontestablement, au regard de tout ce qui précède, notre pays s'est engagé dans une nouvelle voie, celle du progrès, de la modernité et de la réussite en mettant en place cette réforme du système éducatif dont les ambitions, les objectifs et les efforts sont méritoires : *« elle constitue la réponse la plus pertinente aux défis auxquels est confronté notre pays. »* (Adel. F, 2005 : 56). D'autant plus, qu'elle implique également une rupture épistémologique et méthodologique avec le passé, en adoptant les nouvelles orientations et approches didactiques et pédagogiques. Ces dernières, mettent l'apprenant au centre de son apprentissage et lui confère donc une autonomie, ce qui met l'enseignant, à son tour, dans le rôle d'accompagnateur et de facilitateur de l'apprentissage. C'est ainsi que l'on a opté pour l'approche par compétences, en fonction de laquelle, les contenus d'enseignement sont organisés en termes d'objectifs d'apprentissage, inscrits dans la démarche de projets.

I-4. L'approche par compétences

C'est une approche qui va au-delà de la simple transmission des connaissances, en s'évertuant à développer des compétences chez l'apprenant. Cette méthode d'apprentissage s'organise autour de l'activité de cet apprenant, de ses réactions et de tout apprentissage qu'il pourra bénéficier dans sa recherche

de solutions face à des situation-problèmes (Guide méthodologique d'élaboration des programmes, 2009 : 20).

En effet, cette approche consiste en une série d'apprentissages permettant au final de résoudre les problèmes : « *c'est en résolvant des situations complexes que l'on devient compétent.* » (Rogiers, 2005 : 109). Néanmoins, il ne s'agit pas pour les apprenants de mobiliser leurs ressources de façon successive face à une situation-problème, mais plutôt de les mobiliser de manière articulée. Cette approche est de ce fait, venue compléter la pédagogie par objectif, dans laquelle, l'apprentissage est morcelé et ne permet pas, par conséquent, d'atteindre l'objectif principal. Ainsi, l'apport de l'approche par compétences, réside dans le fait que tous les apprentissages s'inscrivent dans une visée intégrale, et que, leur construction et leur organisation par les apprenants, avec l'aide de l'enseignant, renvoient aux différents éléments constitutifs de la compétence attendue. Chemin faisant, tous les acquis seront exploités dans la résolution d'une situation complexe correspondant à une compétence visée.

Ce qui la démarque donc des autres approches, c'est le fait qu'elle intègre des aspects de la vie quotidienne dans les apprentissages et met en articulation les connaissances avec les compétences et les comportements attendues, propices à l'évolution des apprenants et à la formation d'une personnalité saine, indépendante et apte à s'auto-former tout au long de la vie. Brahim Abassi (2006 : 206), dresse le portrait suivant de cette approche :

Cette approche propose un enseignement non pas cumulatif mais intégratif, accordant une importance particulière à la dimension – sens – dans les apprentissages et, du point de vue de l'élève, d'acquérir non pas une somme de connaissances rapidement oubliées, mais des compétences durables comprises comme réponses à des situations-problèmes de plus en plus complexes et devenant ainsi des instruments essentiels qui permettront aux jeunes de trouver des utilisations variées aux acquis scolaires dans leur vie personnelle et sociale.

En fait, si nous nous penchons sur le triangle didactique au regard de cette approche par les compétences, nous pouvons le décrire de manière succincte comme suit. Aussi bien l'enseignant, l'apprenant que le savoir, se trouvent simultanément en étroite relation avec l'école et la société. L'apprenant est autonome et participe à sa propre formation avec l'enseignant qui a le rôle

d'orienteur, d'évaluateur ainsi que de facilitateur du processus d'apprentissage. Cet enseignant, doit mettre en œuvre tous les moyens dont il dispose en vue de permettre, en premier lieu, d'inculquer un savoir scientifique, puis en deuxième lieu, de mettre ce savoir en relation avec un savoir-faire et un savoir-être reflétant des compétences, des attitudes et des comportements qui contribuent au développement de la société. Farid Adel (2005 : 49), le résume ainsi :

L'élève a de nouveaux rôles dans l'école. Il n'est plus l'élément qui reçoit passivement les connaissances. La nouvelle approche lui confère le droit de contribuer avec l'instituteur à établir ses connaissances dans le cadre d'une relation horizontale interactive. L'élève cherche, analyse et fait usage de l'information, et l'école doit lui confier les rôles méthodologiques appropriés.

Aussi, il est vrai que l'interaction qui s'y produit ne se limite pas seulement entre l'enseignant et l'apprenant, mais également entre un apprenant et un autre. Effectivement, l'enseignant à travers ses gestes de guide et de facilitateur, doit aussi amener les apprenants à travailler par groupe de pairs en vue de résoudre une tâche. Ce faisant, les apprenants font évoluer leurs représentations en confrontant leurs découvertes et leurs hypothèses les uns ou autres. Cette approche se réfère ainsi d'après Rogiers (2006 : 74), aux principes du socioconstructivisme.

À terme, cette approche se conclue au bout d'une série d'apprentissages, par des situations d'intégration. Ce sont des situations complexes, dans lesquelles les apprenants sont invités à transférer de façon pratique, des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être acquis, dans des situations réelles et choisies de manière à correspondre aux compétences attendues chez ces apprenants (Guide méthodologique d'élaboration des programmes, 2009 : 22).

Pour conclure sur ce point, nous voudrions souligner aussi, que vouloir améliorer le système éducatif, le moderniser et le rendre ainsi conforme aux critères internationaux de qualité, signifie également l'imprégnation des valeurs universelles et la prise en compte de la diversité culturelle et linguistique de la société et du monde dont : « *aucun système éducatif à travers le monde ne peut aujourd'hui faire l'économie.* » (Toualbi-Thaâlibi, 2006 : 22). Dans des sociétés

marquées par la modernité et le progrès, sensibiliser aux valeurs universelles et faire acquérir des capacités et compétences linguistiques et culturelles est, à juste titre, essentiel, afin de former des citoyens qualifiés, accomplis et compétitifs.

Eu égard à cela, les objectifs de l'enseignement et apprentissage des langues se trouvent par conséquent profondément modifiés. Car, il ne s'agit plus de faire acquérir la maîtrise d'une ou de plusieurs langues, chacune de son côté, mais l'objectif est plutôt de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les compétences linguistiques trouvent leur place. Nous avons vu plus haut les principales langues prises en charge par l'école à la lumière de la nouvelle réforme, mais qu'en est-il de toutes les langues présentes dans notre société (kabyle, arabe dialectal, etc.) ? En fait, à ce propos, parmi les missions fondamentales recardées par cette réforme, nous relevons aussi la mission de socialisation et de développement du savoir-vivre ensemble (Référentiel général des programmes, 2009 : 19). Et celle-ci, inclut, en outre, en vue de favoriser la communication, une approche intégrée, réflexive et coordonnée des langues en présence, et qui se trouve être la seule approche fiable, universellement admise et scientifiquement reconnue en matière d'enseignement/apprentissage des langues (Ibid., p. 20). Pour sa part, Le Cadre Européen Commun des références pour les langues, parle d'une approche plurilingue (2000 : 11).

Nous allons aborder dans ce qui suit, une didactique qui prend ainsi en charge, le phénomène du plurilinguisme.

I-5. Pour une didactique du plurilinguisme

Ci-dessus, nous avons brossé un panorama épistémologique et méthodologique de la nouvelle réforme éducative et mis en évidence sa pertinence face aux défis imposés par la mondialisation. Optant pour une approche par les compétences, cette réforme veut ainsi doter les apprenants d'un ensemble de capacités et d'habiletés diverses et multiples, leur permettant une meilleure intégration et réussite dans une société en perpétuelle évolution. Parmi ces compétences, sont comprises en particulier les compétences langagières.

Précisément, les compétences des apprenants à communiquer dans une société plurilingue et pluriculturelle. En effet, il est admis qu'actuellement et depuis de nombreuses décennies, les orientations didactiques et pédagogiques se centrent désormais sur des objectifs communicatifs. Elles visent précisément à : « *développer chez l'apprenant une compétence à communiquer en contexte social.* » (Asselah-Rahal & Blanchet, 2007 : 27). Ce qui implique alors, de restituer à l'enseignement-apprentissage des langues sa dimension sociale.

Certes, comme nous l'avons souligné plus haut, au sein de la société algérienne se côtoient différentes langues maternelles et étrangères, véhiculant avec elles, un ensemble de normes, de valeurs, de coutumes, etc., en d'autres termes, des cultures. Née donc, la réflexion autour de la valorisation à l'école aussi bien des langues maternelles qu'étrangères. Et étant donné que le plurilinguisme est une réalité inhérentes à tous les pays du monde (Louis-Jean Calvet, 2013 : 24), et que : « *le monolinguisme ne peut contribuer au développement du pays.* » (AUF, 2016 : 17), il apparaît alors d'une importance essentielle d'enrichir et de varier le répertoire langagier des apprenants, en vue de les préparer à mener des communications réussies dans les différentes et multiples situations de communication propres à une société plurilingue et pluriculturelle.

C'est ainsi, que la didactique des langues à reconsidéré l'objectif communicatif sous l'angle du plurilinguisme, des contacts des langues et d'interactions langagières, où, l'acte de l'enseignement-apprentissage englobe toutes les langues en présence. Le Conseil de l'Europe (2007 : 72), le formule ainsi :

La reconnaissance de la valeur des langues, malgré leurs différences de statut national et international, est à même de fonder des enseignements qui soient fonctionnels (adaptés aux exigences de la communication) et à forte dimension éducative, comme propédeutique à l'acceptation positive de la diversité linguistique.

En d'autres termes, dans un milieu plurilingue et pluriculturel, il s'agit en premier lieu, d'amener tous les apprenants, se trouvant être déjà bilingues ou plurilingue et recourant alors à l'alternance de langues (Asselah-Rahal & Blanchet, 2007 : 31), à développer et à enrichir leur répertoire langagier, ainsi

qu'à utiliser, de manière optimale, toutes les possibilités de ce dernier. Et en deuxième lieu, de développer chez eux des attitudes, de la compréhension et de l'acceptation de l'Autre, tout en les amenant à mobiliser, à confronter et à employer leurs connaissances et leurs habiletés, en vue de s'engager de façon active dans l'acquisition de nouveaux savoirs.

S'agissant de ce dernier point, il est établi effectivement que la prise en compte à la fois du bagage linguistique et culturel des apprenants, et, de leurs identités, est : « *essentielle pour susciter leur engagement cognitif dans les activités réalisées en milieu scolaire. [...]. Il est important de rappeler que l'on apprend à partir du déjà-là.* » (Armand & Maraillet, 2013 : 12). Ainsi, la didactique des langues doit prendre en compte l'apport positif aussi bien des langues maternelles (et de toutes les autres langues connues par les apprenants) que des aspects socio-culturels et identitaires s'y rattachant dans l'apprentissage de nouvelles langues. Un apport positif du point de vue du : « *transfert des habiletés et des connaissances langagières et l'acquisition des capacités d'observation réfléchie du fonctionnement des langues.* » (Ibid.).

À la lumière de ce qui précède, nous constatons que dans une didactique qui prend en charge le plurilinguisme, il est question essentiellement d'une formation de qualité visant le développement de connaissances et d'un ensemble de compétences et attitudes positives envers les langues et leurs locuteurs. Toutefois, cela implique de prendre connaissance d'un certain nombre de normes et pratiques culturelles propres à l'Autre. Car, comment arriver à communiquer efficacement avec les locuteurs et à construire des relations positives, sans s'immerger dans leurs univers socio-culturels qui conditionnent à la fois leurs comportements et la vision qu'ils se font de la réalité et du monde ? C'est ce que soulèvent M. Byram et M. T. Planet (2000 : 12), en soulignant que : « *La communication n'est pas seulement une question d'échange d'informations, Elle implique également une interaction avec d'autres individus, la compréhension de leur mode de vie, de leurs croyances, de leurs valeurs et de leur comportement.* » (Cité par Kebbas, 2010 : 88).

Jean Pierre Cuq (2003 : 48), confirme ce postulat en définissant la compétence communicative comme :

[...] la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc.

Eu égard à cela, il est clairement manifeste que le volet linguistique n'est en définitive pas le seul élément à prendre en considération dans l'enseignement-apprentissage des langues ayant comme objectifs, la communication et l'échange. Il faut aussi donc placer au centre des apprentissages le concept de contexte. À ce propos, Martine-Marquillo Larruy et Freiderikos Valetopoulos (2010 : 238), expliquent qu'il s'agit d' : « *un appui explicite et direct sur le contexte local pour construire des apprentissages linguistiques et culturels qui ne sont pas dissociés en langue cible* ».

C'est ainsi, qu'un grand nombre de chercheurs préconisent, dans leurs travaux, d'intégrer dans les enseignements les divers contextes et situations se rapportant aux réalités sociales : « *la classe de langue fait partie de la société langagière et celle-ci fait partie de la classe de langue, de façon indissociable.* » (Blanchet & Rahal-Asselah, 2009 : 10). Philippe Blanchet (2012a : 18), estime aussi que : « *La connaissance et la compréhension de tel(s) contexte(s) et leur prise en compte, par exemple, pour enseigner, pour apprendre, pour valider les apprentissages, pour y communiquer, sont alors primordiales* ».

À la lumière de tout ce qui précède, il nous paraît utile et pertinent, pour mettre mieux en avant les spécificités et particularités de cette didactique qui a trait au plurilinguisme, de s'arrêter sur certaines approches et visions qu'elle implique d'après les chercheurs. Nous commencerons de prime abord, par définir la notion de compétence plurilingue.

I-5.1. La compétence plurilingue

Pour Daniel Coste (2010 : 150- 151), elle est la capacité à :

mobiliser et à faire évoluer les ressources langagières d'un répertoire (hétérogène) en vue de leur mise en œuvre dans des familles de situations à des fins de résolution de tâches et d'interaction sociale, la compétence plurilingue est représentée comme activant des dispositions et des attitudes, des savoir apprendre, des savoirs et savoir faire plus ou moins accessibles, plus ou moins combinables, [...].

Au regard de cette définition, nous comprenons qu'un bilingue ou un plurilingue n'est pas un double ou un triple monolingue. En fait, le bilingue ou le plurilingue, associe toutes ses ressources linguistiques en un seul répertoire langagier plus vaste et large que celui d'un monolingue (Blanchet & Lounici, 2007 : 24). Toutefois, cela ne signifie pas aussi, il faut le préciser, que la compétence plurilingue consiste simplement à juxtaposer ou à superposer des compétences, supposées être égales, parfaites et uniformes. Il s'agit plutôt d'une compétence plurielle, complexe, hétérogène et dynamique opérant au sein d'un seul répertoire. Ce dernier en effet, rassemble différentes langues dont la maîtrise par le locuteur est inégale, limitée et imparfaite à des moments donnés. En réalité, la compétence plurilingue est perçue comme étant déséquilibrée vu la non similitude de ses composantes. Une asymétrie résultant des différences capacités linguistiques relatives à telle ou telle langue connue par le locuteur, ainsi que de leur niveau de maîtrise par ce dernier, et dont l'ensemble, constitue sa compétence langagière. Daniel Coste (2002, cité par Sahli-Bousslimani, 2011 : 66), parle ainsi de sous-compétences partielles et différenciées, où, justement le rôle de la compétence plurilingue, est la mise en relation de ces dernières.

En cela, dans une didactique du plurilinguisme, l'enseignement-apprentissage des langues doit être exactement considéré en termes de transversalité, en ce sens qu'elle intègre et combine tout un ensemble de connaissances et compétences diverses, déséquilibrées et fragmentaires, et qui œuvrent à la construction d'un seul et large répertoire adapté aux situations multiples de la réalité sociale : « *Enseigner des langues, c'est en effet aider à construire un répertoire plurilingue, [...].* » (Castellotti & Moore : 2002 : 22).

Ainsi, il paraît évident que la définition de la compétence plurilingue, de même que toutes les réflexions théoriques développées autour de cette notion, retiennent comme principe fondamental, en ce qui a trait à l'enseignement-apprentissage des langues, l'usage à l'école aussi bien de la langue première que de toutes les autres langues connues par l'apprenant. À ce titre, nous voudrions souligner, dans ce qui suit, leur importance dans l'acquisition d'une nouvelle langue.

I-5.2. L'apport de la langue première et des autres langues pré-acquises

Véronique Castellotti et Daniel Moore, considèrent la langue première comme une : « *bouée d'apprentissage* » (Ibid., p. 16). Quant à Daniel Coste (2010 : 151), il insiste sur l'importance de la langue première et de toutes les langues pré-acquises. Il affirme que :

La langue première et la langue majeure de scolarisation (qui ne se confondent pas), voire une ou d'autres langues de référence, sont mises en évidence, non seulement comme parties intégrantes de toute compétence plurilingue, mais comme y tenant des rôles déterminants pour l'équilibre et le développement de l'ensemble.

Ici, il est postulé en premier lieu, que dans une classe de langue, l'apprenant n'est pas une page blanche partant de zéro, en ce sens qu'il possède déjà un ensemble de compétences linguistiques, communicative et culturelles acquises dans son environnement familial et social. Et en deuxième lieu, que ces compétences, déjà là, sont très importantes car elles peuvent être réinvesties pour l'acquisition d'une autre langue. En réalité, il ne s'agit pour l'apprenant que d'enrichir son répertoire langagier et d'étendre ses compétences plurilingues. C'est ce que nous précisent Asselah-Rahal, Blanchet & Méfidène (2007 : 172), en écrivant que les langues de « *départ* » et les compétences plurilingues pré-acquises : « *peuvent et doivent jouer un rôle essentiel et incontournable dans l'appropriation d'une autre langue, c'est-à-dire dans l'extension multidimensionnelle de leur répertoire linguistique.* ».

À ce propos, les résultats des enquêtes menées dans différentes villes d'Algérie, à savoir : Alger (2007, Asselah-Rahal, S. & Méfidène, T.), Bourouba,

(2007, Lounici, A.), Blida (2007, Kebbas, M.), Koléa (2007, Benhouhou, N.) et Tizi-Ouzou (2007, Zaboot, T.) convergent dans ce sens. À titre d'exemple, Tahar Zaboot a mené son enquête auprès des enseignantes et apprenants appartenant au lycée Amrouche dans la ville de Tizi-Ouzou. Il a constaté que, du fait que la pratique du français est très courante dans l'entourage familial et social des apprenants, son apport s'avère très important et pertinent dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une autre langue, en l'occurrence, l'anglais. Zaboot constate en effet dès le début de son enquête que : « [...] *la langue française s'installe dans le cours de langue (s) étrangère (s) en véritable alliée des enseignants.* » (2007 : 156). Et au terme de cette enquête, il conclut en affirmant définitivement que : « *le français, une fois de plus, est perçu, considéré, comme la langue médiatrice dans le processus d'apprentissage d'une autre langue étrangère.* » (Ibid., p. 159). De même, Malika Kebbas après avoir synthétisé les résultats de toutes ces enquêtes sus-citées, a attesté le rôle et l'importance du français et a exhorté à sa prise en compte dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (2007 : 165).

Force est de constater à la lumière de toutes ces enquêtes, qu'il est indispensable de s'intéresser aux langues de départ et aux compétences plurilingues pré-acquises des apprenants à partir de leurs expériences et relations. Sans oublier aussi, comme nous l'avons abordé plus haut, ce qui a trait au bagage culturel. Effectivement, il est vrai que pour arriver à mettre en rapport les enseignements de langues les uns avec les autres, ce à quoi vise la didactique du plurilinguisme, il est utile et nécessaire de s'appuyer sur des méthodes mettant en oeuvre aussi bien plusieurs variétés linguistiques que culturelles. À cet égard, Asselah-Rahal et Blanchet (2007 : 32), expliquent que : « *le fait de favoriser un recours alterné aux différentes langues/culture présentes dans la classe, permet en outre à la fonction identitaire des langues de se déployer pour contribuer à la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, voire interculturelle* ».

Nous arrivons donc à la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle définie par Coste, Moore et Zarate (2009 : 11), ainsi :

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et à, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en étant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné.

Maintenant, après avoir dressé ce portrait autour de la didactique du plurilinguisme, nous ne pouvons qu'adhérer et prôner, en notre qualité de jeune chercheur et surtout en raison de la thématique de notre présente étude, cette approche plurilingue dans l'appropriation d'une nouvelle langue et de sa culture. La didactique du plurilinguisme se veut et se doit donc être une réelle opportunité pour un développement global des connaissances et des aptitudes des apprenants, en mettant à profit tout au long du processus d'apprentissage, les pré-acquis langagiers et les expériences sociales et culturelles de ces derniers. En d'autres termes, elle recourt à un modèle transversal des apprentissages qui a pour effet, de décloisonner les compétences que ces apprenants possèdent et de développer ainsi une capacité à les regrouper en une seule et unique compétence, appelée, la compétence plurilingue.

S'engageant dans cette même voie, Michel Candelier, pour sa part, a théorisé et promu un nouveau modèle, ou concept, ayant trait à l'enseignement-apprentissage des langues, qu'il a nommé : les approches plurielles. Pour cet auteur, ces approches plurielles sont fortement compatibles et en étroite relation avec la didactique du plurilinguisme, en sens qu'aussi bien la didactique du plurilinguisme que ces approches, s'appuient toutes sur un postulat fondateur qui est : « *l'abandon d'une vision "cloisonnantes" de la/des compétence(s) des individus en matière de langues (une compétence par langue) au profit d'une compétence unique et donc plurilingue, affirmée également comme pluriculturelle.* » (Candelier, 2005 : 37, cité par Troncy, 2014 :32). À ce titre, nous tenterons, dans ce qui suit, de décrire brièvement cette perspective mise en

avant par Michel Candelier en matière d'enseignement-apprentissage des langues.

I-5.3. Les approches plurielles des langues et des cultures

Ce que Michel Candelier professe comme approches plurielles des langues et des cultures, sont en fait toute approche didactique : « *mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément.* » (Candelier, 2008 : 68). En clair, ces approches vont à l'opposé des méthodes singulières dont la démarche didactique se focalise sur une seule langue ou culture, et où, le recours à la langue première est proscrit de l'enseignement.

Michel Candelier (2007 : 9-10), fait état de quatre approches plurielles qui sont : intercompréhension entre les langues, éveil aux langues, didactique intégrée et approche interculturelle. La première consiste en un travail parallèle sur plusieurs langues d'une même famille relatives à la langue maternelle, à la langue de scolarisation ou à la langue cible. La deuxième initie les apprenants à la diversité des langues, y compris les leurs, dès le début de la scolarisation. Les langues en question, sans être exclusif d'aucun ordre, peuvent être les langues maternelles, la langue de scolarisation et toutes sortes de variétés linguistiques, de la même famille, de l'environnement et du monde. Quant à la didactique intégrée, elle consiste concrètement à prendre appui tout d'abord, sur la première langue ou la langue de scolarisation pour faciliter l'apprentissage d'une première langue étrangère. Puis, à la fois sur la langue première (ou la langue de scolarisation) et cette même première langue étrangère pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangères. Et enfin, le quatrième « *mousquetaire* » (Idem., 2008 :71) de la famille des approches plurielles, est l'approche interculturelle qui tient : « *pleinement compte du "et pluriculturelle" de la "compétence plurilingue"* » (Ibid.).

Eu égard à cela, il est fort essentiel que l'enseignement-apprentissage des langues ne fasse pas économie de telles approches. Effectivement, compte tenu des ambitions majeures qu'affiche actuellement la didactique des langues, il est vrai que ces quatre approches citées ci-dessus, favorisent le développement des savoirs, savoir-faire et savoir-être que comprend la compétence plurilingue et pluriculturelle. Lors d'un entretien accordé à Xavier Pascual Calvo (2012 : 100), Michel Candelier l'a formulé ainsi :

De tels savoirs, savoir-être et savoir-faire ne peuvent, bien évidemment, être développés que lorsque la classe est le lieu d'un examen simultané et d'une mise en relation de plusieurs langues et de plusieurs cultures. C'est-à-dire, dans le cadre d'approches plurielles des langues et des cultures.

Castellotti et Moore (2002 : 21), sont du même avis et confirment ce postulat. Pour ces auteurs, ces approches sont pratiques dans la mesure où elles présentent l'avantage :

de ne pas séparer ce qui relève de l'ordre des représentations et ce qui relève de l'ordre des savoir-faire (en termes notamment de compétences transversales), à l'intérieur d'une réflexion didactique interdisciplinaire plus globale, dans une perspective pluriculturelle et plurilingue.

Arrivé à ce stade, nous aimerions également, à la fois dans un but d'enrichissement et aussi en raison de sa pertinence, évoquer succinctement la notion d'appropriation mise en avant par Véronique Castellotti (2017). Pour cette auteure, il s'agit en didactique des langues de percevoir les phénomènes non sur le plan de la maîtrise ou de la possession, mais comme le fait de laisser advenir en propre les personnes en langues, en se basant sur les expériences, les rencontres et les situations singulières. L'appropriation nous paraît de ce fait pertinente au regard de la posture plurilingue, vu qu'elle implique une transformation des personnes sous-tendue par la diversité, l'altérité, la compréhension et la relation, et s'inscrit par conséquent, dans une perspective plurielle (Ibid., p. 53).

Et enfin pour conclure sur ce point, nous retiendrons en somme, qu'à la lumière de tout ce qui précède, la didactique du pluralité linguistique et culturelle dans son acception large et précise recouvre un ensemble de méthodes et d'approches relevant de la gestion de la diversité des langues et des cultures, et

dont l'objectif essentiel est le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle. À cet effet, elle tend à valoriser le capital linguistique et culturel des apprenants et s'évertue à développer chez eux une capacité plurielle regroupant des savoirs, savoir-être et savoir-faire, et dans laquelle, les langues et les cultures acquises sont reliées les unes aux autres et communiquent. En cela, elles sont alors mobilisées et employées tel un répertoire unique et vaste, géré en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels : thèmes de la conversation, rôles, statuts, identités des participants, normes socioculturelles, ton, finalités, etc. En d'autres termes, une compétence plurielle adaptée aux différents contextes qu'offre un milieu plurilingue et pluriculturel. En clair, il s'agit en fait d'une didactique à la fois plurilingue, contextualisée : « *S'interroger sur les contextes en didactique des langues, c'est développer une didactique contextualisée.* » (Blanchet, & Asselah-Rahal, 2009 : 10), intégrée et aussi interculturelle.

Eu égard à cela, et compte tenu du caractère plurilingue de notre société algérienne, la didactique du plurilinguisme doit, à juste titre, sous-tendre le système éducatif : « *La notion de plurilinguisme s'impose donc comme une forme d'éducation langagière adaptée à la réalité algérienne.* » (Benhouhou, 2010 : 210). Rappelons à cet égard, que la nouvelle réforme s'escrime à promouvoir l'enseignement des langues et à doter les apprenants d'un ensemble de compétences nécessaires pour leur développement personnel, ainsi que pour le développement d'une société tournées de plus en plus vers la modernité intellectuelle, économique et culturelle. Ainsi, dans le cadre de cette réforme, nous pouvons avancer que la didactique du plurilinguisme constitue une perspective non négligeable, en ce sens que cette dernière vise d'un côté à développer des compétences linguistiques et un répertoire langagier riche, et qu'en effet : « *la capacité à utiliser deux langues ou plus avec différents degrés de maîtrise sert un but de cohésion social, de développement culturel et de croissance économiques.* » (Ibid., p. 206). Et de l'autre, une compétence pluriculturelle traduisant des connaissances, des attitudes et de valeurs relatives au maintien de la paix, la tolérance, l'intercompréhension entre personnes

appartenant à des cultures différentes, qui est qualifiée aussi, de compétence interculturelle : « *le plurilinguisme contribue largement à la prise de conscience, aux habiletés et aux savoir-faire interculturels.* » (Ioannidou, 2011 : 170).

À ce propos, il est vrai comme le soulignent nombreux chercheurs (Asselah-Rahal 2007, Blanchet 2007, Castellotti 2017, etc.), la didactique du plurilinguisme va de pair avec la didactique interculturelle. Cette dernière, est, à fortiori au regard de la nouvelle réforme, centrale. Aikaterini Ioannidou (2011 : 159), rend compte de l'importance de l'interculturel en écrivant que son rôle : « *dans ces contextes plurilingue et pluriculturel qui renouvèlent le rapport à l'altérité, est fondamentale afin de favoriser la compréhension mutuelle et la communication entre des groupes ou de des individus appartenant à des cultures différentes* ».

À ce titre, et en raison de notre thématique de recherche, l'interculturel fera l'objet du deuxième chapitre.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons passé en revue un ensemble de notions didactiques et mené des réflexions sur la spécificité de la société algérienne en matière de langues, de leurs statuts et de leurs usages. De prime abord, nous avons tenu à reparler du caractère plurilingue dont témoigne la texture de notre société, et avons fait état, brièvement, de l'évolution de notre politique linguistique concernant les langues présentes, notamment la langue française. Puis, nous nous sommes intéressé à l'enseignement des langues en général et évoquer ainsi la nouvelle réforme du système éducatif. Ce faisant, nous avons souligné ses finalités, ses objectifs et ses démarches, ce qui a servi à démontrer sa rigueur scientifique ainsi que la volonté de notre pays à promouvoir l'enseignement des langues et à inculquer aux jeunes générations des valeurs modernes et universelles. Dans cette perspective, nous avons brossé rapidement un tableau de quelques approches développées et prônées par bon nombre de chercheurs et auteurs, et mis en avant leurs pertinences à la fois pédagogiques,

éducatives et didactiques, s'inscrivant dans les mêmes axes tracés par la nouvelle réforme à savoir : l'ouverture et l'acceptation de la diversité, la tolérance, l'altérité et notamment, la gestion du plurilinguisme qui caractérise notre société.

Et enfin, comme Véronique Castellotti (2017 : 141), le précise : « *le plurilinguisme « en soi » favoriserait l'ouverture aux autres, l'empathie, la tolérance, l'acceptation des différences culturelles* », il nous importait de souligner également, qu'une didactique du plurilinguisme tend à développer les mêmes valeurs que celles prêtées à la formation interculturelle. Aussi, et surtout compte tenu de notre thématique de recherche, nous consacrerons notre deuxième chapitre à l'interculturel.

Chapitre II

L'interculturel : Concepts didactiques et réflexions théoriques

Introduction

Dans ce chapitre, nous nous évertuerons à développer des réflexions, en nous appuyant sur certains postulats significatifs énoncés par des didacticiens renommés, autour desquelles gravitera toute notre présente étude. Précisément, nous soulignerons la corrélation manifeste qui existe entre la langue, la culture et l'enseignement. Nous définirons également des concepts clés tels que la culture, l'interculturel, la compétence interculturelle, les représentations, l'identité et l'altérité. Et nous parlerons aussi de la formation interculturelle, son émergence et ces enjeux sociaux.

II-1. Langue, culture et enseignement

La langue est ce qui relie l'individu aux autres et au monde. Par la langue, l'homme tend à décoder son monde et à lui prêter une signification : « [...] la langue se donne les moyens d'organiser le temps et l'espace avec les mots que le locuteur utilise pour passer de la perception de la réalité à l'expression de cette réalité au moyen de la langue. » (Hemmi, 2002 : 100). Ainsi, en faisant usage de la langue, l'individu se reflète à travers elle. En effet, Comme l'expliquent Blanchet et Lounici (2007 : 23), la langue : « concerne l'ensemble de ce qu'est une personne humaine ». En d'autres termes, la langue porte en elle l'ensemble, à la fois des caractéristiques de la collectivité et celles de l'individu, et traduit de ce fait, la culture. Ce faisant, la langue acquiert un statut privilégié puisque elle permet d'accéder à la culture, et réciproquement : « La connaissance des mots et de leurs significations exige une connaissance culturelle » (Meziani, 2007 : 48).

Il existe, de fait, une relation étroite entre la langue et sa culture. Louis Porcher présente celles-ci comme étant indissociables. Selon lui : « toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit »

(1995 : 53). Robert Galisson rend compte aussi de cette corrélation. en précisant que :

C'est en tant que pratique sociale et produit socio-historique que la langue est imprégnée de culture. Le jeu de symbiose dans lequel fonctionnent langue et culture fait qu'elles sont le reflet réciproque et obligé l'une de l'autre. Les didactologues/didacticiens devraient évidemment tenir compte de ce commensalisme, en veillant à ne pas dissocier étude de la culture – étude de la langue, et vice versa (1991: 119).

Ainsi, les didacticiens conçoivent désormais l'acquisition d'une langue étrangère à la fois comme la capacité de s'exprimer et de montrer une bonne maîtrise sur le plan linguistique, et comme l'aptitude à identifier, à reconnaître, à interpréter et à reproduire adéquatement les attitudes et comportements relatives aux normes culturelles : « *travailler simultanément la langue et la culture* » (Galisson, 1988 : 90). Ce qui a conduit les didacticiens à employer désormais, l'expression "la didactique des langues et cultures", comme le font savoir Cuq et Gruca (2002 :59), qui déclarent que :

Beaucoup de didacticiens, comme R. GALISSON, ajoutent toujours « et cultures » à la lexie didactique des langues. Adhérant l'idée qu'il est sans intérêt et sans doute contre-productif d'envisager l'enseignement d'une langue vivante sans y intégrer les paramètres culturels sans lesquels elle n'est qu'un idiome».

La dimension culturelle de la langue est manifestement sans conteste, et son enseignement est de facto indispensable : « *La relation indissociable entre l'enseignement de la langue et celui de la culture n'est en rien une évidence* » (Zarate, 1993 : 11). Aussi, l'enseignement d'une langue se veut également l'opportunité d'acquérir une compétence culturelle : « *on appelle compétence culturelle, un ensemble d'aptitudes permettant d'explicitier les réseaux de significations implicites, à partir desquelles se mesure l'appartenance à une culture donnée.* » (Zarate, 1989 : 20, cité par Majbour, 2011 : 46).

L'apprentissage d'une langue étrangère s'avère de ce fait, davantage important dans la mesure où, les apprenants sont confrontés aux différences culturelles et prennent conscience de leurs propres représentations, ce qui les amène par conséquent, à les reconsidérer par la réflexion, l'analyse et la comparaison. On parle alors de relativisation culturelle, définie comme une : « *approche qui permet à l'apprenant de remettre en question les énoncés*

généralisant sur les communautés du même et de l'autre » (Blanchet & Chardenet, 2011 : 461).

En somme, la langue et la culture ne sont qu'un objet unique comprenant deux facettes. En effet, une culture s'exprime à travers une langue, et l'usage de cette dernière dans les différents contextes de la vie, est tributaire des multiples paramètres sociaux déterminés par la culture. Et réciproquement, la langue exerce un réel rôle actif sur la culture, la façonne, la dynamise et la fait exister à travers ses très nombreuses réalisations. De facto, l'enseignement adéquat d'une langue donnée ne peut se faire que conjointement avec celui de sa culture.

II-2. La culture

Désormais, dépassant l'ancienne conception, la culture ne se résume plus à des éléments ayant trait, pour la plus grande part, aux arts et aux lettres comme l'avoir été longtemps en didactique des langues, c'est-à-dire, synonyme de civilisation (Abdallah-Preteille, 1996 : 171). Effectivement, à partir des années 70, on a commencé à considérer la culture dans toute sa réalité plurielle et profonde. Aussi, Robert Galisson et Louis Porcher opèrent une nette différence entre deux composantes de la culture : la culture cultivée et la culture anthropologique. La première, est : « *la culture savante* » pour Galisson (1991), et appelée ; « *la culture cultivée* » chez Louis Porcher (1995), renvoie donc à des savoirs ayant trait à la littérature, aux arts, à l'histoire, etc. La deuxième, qui est pour Porcher : « *La culture anthropologique* » (1995 : 66), et la culture partagée ou populaire pour Galisson (1991: 117), correspond à un ensemble de normes, de visions et de comportements que partagent les membres d'une société. Porcher relie cette culture à la manière dont les indigènes : « *voient le monde, la façon qu'ils ont de se comporter dans telle situation, ce qu'ils croient, leurs représentations de l'étranger, leur image de l'interculturel* » (Porcher, 2004 : 55).

À l'heure actuelle, sachant que l'interculturalité et la promotion de la diversité culturelle sont érigées en valeurs universelles, et qui, à plus forte raison, constituent des objectifs politiques mondiaux, certains chercheurs insistent sur

l'importance de considérer l'individu et l'interaction dans notre approche de la culture. De plus, cette dernière peut être d'une part spécifique à chaque personne, c'est-à-dire, à travers son vécu, sa personnalité, son identité, ses qualités et ses parcours, tout individu élabore son système personnel de significations qui est propre à lui, désigné comme sa : « *culture individuelle* » (Abdallah-Preteuille et Porcher, 2001 :14).

Pareillement, pour la définition de Philippe Blanchet (2007 : 22), qui fait apparaître la culture comme connaissance, tout en y intégrant également les interactions comme moyen de reconnaître et de comprendre les comportements d'autrui :

Une culture est un ensemble de schèmes interprétatifs, c'est-à-dire un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident les comportements des acteurs sociaux et qui constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui (comportement incluant les comportements verbaux, c'est-à-dire les pratiques linguistiques et les messages).

Ce qui inclut également la définition de Zarate, qui a trait essentiellement au savoir acquis que l'école transmet à son public scolaire. En effet, pour cette auteure, la culture renvoie à une : « *Capacité à anticiper les malentendus, qui relève d'une éducation du regard et à la perception d'autrui* » (1986 : 23).

En outre, Il est vrai aussi que la culture se transforme et change, voire se décline au pluriel. Porcher (1995 : 55), souligne ce caractère évolutif et pluriel de la culture en expliquant que : « *une culture donnée est en changement continu. Il existe aussi des cultures mineures telles que culture professionnelle, culture religieuse, culture sexuelle etc. Ces cultures sont à prendre en compte dans tout échange interculturel.* »

Tout ce qui précède, met en lumière la complexité que recouvre le concept de culture, et surtout, nous fait prendre conscience que, ce dernier, est à comprendre au sens multiple et qu'il est évolutif incluant un grand nombre de paramètres, notamment l'individu. Ce dernier, en plus de posséder une culture

personnelle propre, il est de par ses caractéristiques personnelles et ses propres expériences multiples, un être résolument pluriculturel¹².

Toute cette richesse, hétérogénéité et complexité qu'incarne réellement la notion de culture, l'inscrivent de ce fait pleinement dans le même axe, où, est aussi défini l'interculturel.

II-3. L'interculturel

La multiplication et l'accroissement massif des échanges entre nations ainsi que la mixité culturelle, ont eu pour effet d'engendrer de nouveaux espaces de rencontre, de contact et de communication, où, l'interculturel se propose de jouer un rôle capital et se décline, à la fois comme la clé d'une cohésion sociale réussie, et comme l'outil indispensable pour un système éducatif fructueux. À cet égard, Abdallah-Preteceille appelle et exhorte aux études sur les sociétés, saisies comme complexes et hétérogènes, dans une perspective d'un renouveau d'intérêt pour les études culturelles comme un : « *champ en construction dont les objets et les méthodes se définissent en référence à l'interculturel* » (2013 : 100).

Donc, dans ces contextes pluriculturels et plurilingues, le renouvellement du rapport à l'altérité est plus que jamais une des préoccupations majeures au sein des institutions politiques et éducatives. Afin de satisfaire les idéaux de paix et de justice, et d'encourager la compréhension mutuelle et la communication entre des groupes ou des individus appartenant à des cultures différentes, la formation à l'interculturel est perçue désormais comme une nécessité.

II-3.1. La formation à l'interculturel : De son émergence à sa réalité contemporaine

Autrefois, à cause des frontières bien établies, l'Etranger est clairement délimité et semble loin. Mais après la deuxième Guerre Mondiale, les rapides

¹² A. Wagener, 2010, « Entre Interculturalité et intraculturalité : Pour une redéfinition du concept de Culture ». Dans P. Blanchet et D. Coste (Dir.), Regards critiques sur la notion d' « interculturalité » : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. 29-58. Paris: L'Harmattan. P. 53.

progrès technologiques (télévision, moyens de locomotion, téléphone...) font découvrir l'Étranger et le rapproche. Effectivement, D'après l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP, 2007 : 9), devant l'information immédiate portée par les nouveaux moyens de communication, notamment la toile, l'étrangéité et l'étranger deviennent proches et familiers, les distances se raccourcissent et la temporalité s'estompe. C'est ce dont Louis Porcher désigne comme : « *la proximité du lointain* » (1993 : 5). Et à la fin du XXème siècle, la disparition des frontières a eu pour effet de faciliter le métissage des cultures. Et c'est à ce moment, que le concept interculturel a fait son apparition, où, l'on a commencé à prendre conscience des enjeux de cette pluralité linguistique et culturelle résultant des phénomènes migratoires (Collès, 2003 : 175 & Cuq 2003 : 136, cités par Blanchet et Coste, 2010 : 7).

Au début, la gestion de l'hétérogénéité ethnique et culturelle s'est effectuée par rapport au modèle rigoureusement monoculturel, en fonction duquel, on essayait d'effacer les cultures minoritaires au profit d'une unique langue-culture dominante prétendue comme garantie d'une bonne intégration (De Carlo, 1998 : 37). Puis, s'en est suivi : « *le modèle intégrationniste* » (Blanchet et Lounici, 2007 : 19), qui visait le maintien et la valorisation de l'identité linguistique et culturelle des individus. La gestion de cette diversité s'est vue orientée par la suite vers un modèle multiculturel, qui prend en considération l'inéluctable mélange engendré par tout contact culturel. Cela a mis en évidence plus tard, l'accent porté par l'interculturel à la fois sur le processus de contact culturel et surtout sur l'interpénétration et le métissage des cultures : « *Ce qui caractérise l'interculturel, c'est justement cette imbrication dans les problèmes sociaux* » (Abdallah-Preteille, 1996 : 13). Elle ajoute également que : « *L'interculturel correspond à une tentative de résoudre des problèmes sociaux.* » (Ibid.).

Soulignons aussi, que l'interculturel s'est vu comme une réponse au problème posé par le culturalisme. Comme nous l'avons vu précédemment, le concept de culture a connu quelques critiques et a fait l'objet de redéfinitions car,

il n'était plus approprié pour décrire les mélanges traversant les sociétés actuelles. À ce propos, Abdallah-Preteceille perçoit le culturalisme comme une dérive d'interprétation des cultures qui : « *correspond à une accentuation systématique et exclusive de la dimension culturelle dans l'explication des pratiques sociales et éducatives.* » (2013 : 41).

En effet, le culturalisme débouche sur l'élaboration de théories qui posent la culture comme moyen de justifier les comportements (donc il fige les personnes), ainsi que les problèmes (ibid., p. 42). Il fonde son principe sur l'importance des connaissances de la culture d'un individu et ignore l'importance du sujet et le rôle de l'Autre dans toute rencontre. C'est ainsi, qu'il simplifie le caractère pluriel d'une société en mettant en avant une analyse des cultures qui occulte les aspects sociologiques, historiques, etc. Il ne permet absolument pas de rencontrer l'Autre, mais participe au contraire à la propagation des stéréotypes car, il s'appuie sur des catégorisations culturelles pour définir autrui (ibid., p. 51).

Eu égard à cela, il n'est pas donc plus possible de comprendre des faits culturels en dehors de leurs contextes, et sans procéder à une analyse car, la culture est : « *un vécu dont il s'agit de reconstruire le sens* » (Ibid., p. 57). De ce fait, quand deux individus de différentes cultures connaissent un conflit, il ne s'agit pas de considérer cette différence comme cause unique de ce conflit. Il faut prendre en compte d'autres variables contextuelles à savoir : la relation entretenue par ces deux individus (ami, patron, voisin, inconnu...), les spécificités personnelles de chacun des interlocuteurs (l'âge, le sexe...), le lieu, les objectifs de chacun (affaires, loisirs...), ou encore, l'état d'esprit et de santé des personnes ce jour là : « *L'approche culturaliste, en déplaçant l'objet vers des explications causales uniquement extérieures aux relations créées, ne peut que mener à des échecs communicationnels et à multiplier les actes de manipulation, les mises en scène etc.* » (Dervin, 2011 : 89). En ne tenant pas compte de l'évolution des groupes et des individus, le culturalisme se voit alors perdre l'avantage aux yeux des chercheurs tels que Abdallah-Preteceille et Dervin, face à l'interculturel. Pour qui, ce dernier doit permettre aux interlocuteurs de :

« repérer le culturel dans les échanges langagiers. » (Abdallah-Preteille, 2013 : 98).

Ainsi, L'interculturel se voit octroyé un rôle et un statut particulier, et s'est développé aussi par la suite, au sein des recherches universitaires qui ont commencé doucement dans les années 1980 (Ibid., p. 85), principalement avec les éminents travaux de Martine Abdallah-Preteille et de Louis Porcher en 1986, qui ont introduit l'interculturel dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE). Le Conseil de l'Europe, quant à lui, s'est intéressé au dialogue interculturel depuis déjà plus de trente ans. Dans les années 1980, il se concentrait sur l'apprentissage interculturel en tant que dialogue entre les personnes ou comme outil de « *diplomatie interpersonnelle*. » (Conseil de l'Europe, 2010 : 19), et relie à cette époque le concept à la prévention et résolution des conflits, et à l'éducation à la citoyenneté démocratique.

Et depuis quelques années, il met l'accent sur l'importance d'une prise de conscience de la dimension interculturelle, en précisant que :

Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles. On rend aussi les apprenants capables de médiation par l'interprétation et la traduction entre les locuteurs de deux langues qui ne peuvent communiquer directement. Ces compétences différencient l'apprenant de langue (étrangère) du locuteur natif monolingue (Conseil de l'Europe, 2000 : 40).

À la lumière de tout ce qui précède, nous notons que la formation à l'interculturel relève d'une nécessité et est parée d'une certaine vertu, dans la mesure où, elle est considérée comme une solution et un moyen privilégié pour concevoir et gérer la diversité de façon à en faire une richesse et une source de résolution et de réussite, pour des sociétés aspirant toujours à leur évolution et à leur prospérité.

Dans cette optique, plusieurs métiers sont alors impliqués dans le terrain de l'interculturel : l'enseignant, l'éducateur, le formateur, le travailleur social, l'animateur, le médiateur, le négociateur, l'agent de développement, le diplomate

et le travailleur humanitaire. Par conséquent, la question de la formation de ces personnes en matière d'interculturel se pose avec acuité. Raison pour laquelle, à l'heure actuelle, les compétences communicationnelles et les diverses stratégies de négociation se trouvent au cœur de la formation interculturelle. Ce qui vaut à l'interculturel ainsi, et à plus d'un titre, le mérite de le définir et de décrire ses caractéristiques.

II-3.2. Définition de l'interculturel

Comme nous l'avons vu ci-dessus, l'étendue du terrain de l'interculturel est vaste et touche de nombreux domaines. Toutefois, il a été observé que cette large diffusion a été suivie généralement d'une modification et d'une réduction de sa signification. Philippe Blanchet et Daniel Coste (2010 : 8), rendent compte de cela en écrivant que :

Cette expansion du terme interculturel dans divers champs, parallèlement à sa centration sur le champ éducatif et plus précisément celui de l'éducation linguistique, a été accompagnée de reconfigurations de ses significations et de ses usages, qui peuvent être perçus comme autant d'affaiblissement et de réductions de sa portée.

Recouvrant ainsi plusieurs réalités, le terme « *interculturel* » se prête mal, lui également, à une définition simplifiée et limitée. De plus, la coexistence ou la juxtaposition des cultures que suppose le multiculturel, n'est pas à assimiler au concept d'interculturel. Comme le met bien en exergue Abdallah-Preteceille (1996 : 105), qui stipule que :

Le pluri ou le multiculturel correspondent à une juxtaposition de cultures avec toutes les impasses que cela implique, comme par exemple, une stratification, voire une hiérarchisation des groupes. L'interculturel, par le préfixe « inter », indique une mise en relation de deux ou plusieurs éléments. Il s'oppose en ce sens à la juxtaposition induite par les termes de « pluri » ou de multiculturel.

Il s'agit pour l'interculturel en effet, d'une réelle prise de conscience basée sur : « *La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre "Le monde d'où l'on vient" et le monde de la communauté Cible* » (Conseil de l'Europe, 2000 : 83). En fait, et plus précisément : « [...] *l'interculturel exprime plutôt une démarche ou une action.* » (INRP, 2007 : 7).

Et pour J-Pierre Cuq (2003 : 136), il rappelle que le terme interculturel : « se veut un dépassement du multicultural conçu comme une simple juxtaposition des cultures et suppose l'échange entre les différentes cultures et les enrichissements mutuels ».

Ainsi, au regard de tout ce qui précède, l'interculturel est une rencontre entre deux ou plusieurs cultures différentes. Il est surtout une façon d'analyser la diversité culturelle à partir des processus et des dynamiques, et selon une logique relevant de la variation et de la complexité. C'est donc avant tout une démarche, une action, une analyse, un regard et un mode d'interrogation continuelle sur les interactions culturelles. L'interculturel est fortement entendu comme une réelle construction et un enrichissement, oeuvrant à la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs liés la diversité culturelle. Le conseil de l'Europe, le résume clairement en donnant la définition suivante :

L'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde (Conseil de l'Europe, 1986, cité dans INRP, 2007 : 16).

Cela dit, nous sommes tenté également de souligner que tout ce que nous venons de voir, ne recouvre pas complètement la réelle signification du concept d'interculturel, en ce sens que l'élément individu y est occulté. En effet, il semblerait qu'ici, connaître l'Autre se réduirait alors à la connaissance de sa culture !

Et comme la rencontre entre les cultures se réalise à travers leurs représentants, c'est-à-dire les individus, le risque, ici, est que dans le secteur pédagogique, cela reviendrait à appréhender la rencontre interculturelle seulement sur le plan culturel, négligeant l'individu avec toutes les caractéristiques propres à lui, le percevant, ce faisant, comme uniquement un représentant de son groupe. Ce qui dénote aussi, un accent mis davantage sur la culture de l'Autre que sur lui-même et sur l'interaction entretenue entre le Soi et l'Autre. Or, le paradigme interculturel devrait intégrer pleinement le sujet

personne avec toute sa dimension individuelle dans l'approche des interactions. Car, ce n'est pas des cultures ou des systèmes nationaux qui entrent en contact, mais des personnes, lesquelles, à la fois sont imprégnées d'un ensemble de normes culturelles diverses et, se distinguent par leurs individualités.

Eu égard à cela, nombreux sont les chercheurs qui optent actuellement pour un interculturel plus riche et plus large, comprenant pleinement l'élément sujet et l'interaction, et ont, à cet effet, revisité et renouvelé son concept.

II-4. Renouveler l'interculturel

Fred Dervin rapporte que, d'éminents et nombreux chercheurs travaillent au renouvellement de l'interculturel et cherchent à sortir de cette vision différentialiste des cultures (2011 :19). Ils agissent pour une révision des modèles préétablis qu'ils jugent obsolètes, et pour une prise en compte du caractère dynamique des cultures et des identités, pourtant, reconnu dans la recherche (Abdallah-Preteille, 1996 : 19). Il est vrai, d'après les discours sur ce sujet, que l'interculturel est parfois perçu comme un domaine flou, instable et non sécurisant pour les non-spécialistes, contrairement au culturel, qui lui, permet d'établir des règles fixes. C'est peut-être pour cette raison qu'il arrive assez souvent, que des études dites interculturelles, s'inspirent davantage du modèle culturaliste car, ces études s'arrêtent à la description de la culture d'un pays, à des généralités. Par exemple, un grand nombre d'activités interculturelles montrent les cultures sous leurs aspects folkloriques, ce qu'Abdallah-Preteille appelle la : « *pédagogie couscous* » (2013 : 86). Pour l'éminente spécialiste des sciences de l'éducation :

Malgré la tentative d'élargissement à l'ensemble des élèves, les activités interculturelles sont restées limitées à des actions ponctuelles et isolées [...] Sur le plan des contenus, les activités interculturelles ont été souvent réduites aux manifestations les plus facilement perceptibles (cuisine, artisanat, danse, fête...), folklorisant ainsi les cultures (Ibid., p. 84-86).

Ce faisant, sous l'appellation d'interculturel, on a occulté l'interaction et la complexité des individus en relation qui, sont par conséquent réduits à des faits culturels dans la mesure où, culture et identité sont perçues comme des entités

homogènes et stables. Or, ces deux notions sont riches, multiples et en constantes évolution.

En effet, comme nous l'avons précisé plus haut, la culture se décline davantage en termes d'ethnicité, de classe sociale, de genre, de religion, de langue, de nationalité, de handicap, d'orientation sexuelle, de région, d'un ensemble de pays partageant les mêmes intérêts ou ayant des valeurs communes, etc. De plus, ces diverses cultures non seulement coexistent, mais peuvent être présentes dans la formation d'une même personne. C'est ce que Bernard Lahire¹³ désigne comme : « *Homme pluriel* », et qu'Abdallah-Preteceille (2003), théorise aussi comme un : « *Humanisme du divers* ». Chaque individu est inscrit dans plusieurs appartenances, ce qui traduit une culture métissée :

Toute culture est un mélange, un métissage élaboré au fil des siècles et qui a peu à peu conquis son originalité, sa définition, ses spécificités. La pluralité est la condition ordinaire des hommes, et prétendre à la refuser est simplement une absurdité [...] L'enjeu interculturel est alors précisément le suivant : faire en sorte que cette pluralité culturelle ne soit pas celle d'une juxtaposition sans porosité ni interpénétration, fixiste et construite sur des séparations et des enfermements. (Porcher, 1996 : 18).

De même que la culture, la pluralité caractérise également l'identité. Abdallah-Preteceille (1996 : 41), le rappelle en ces termes : « *l'individu ne possède pas une, mais plusieurs identités : identité de classe, d'âge, de sexe, de nationalité, de profession, de région... Il est le centre d'un agrégat d'identités, chacune d'entre elles se définissant à partir d'éléments spécifiques* ».

Eu égard à ce qui précède, cette conception renouvelée de l'interculturel vise à intégrer l'individu en tant qu' « *être libre et responsable, inscrit dans une communauté de semblables* » (Abdallah-Preteceille, 2013 : 55). Et par ricochet, l'individu est compris aussi comme un acteur qui se met en scène lors des interactions, et dont l'identité varie et se transforme dans ses relations avec les autres selon le contexte, afin de : « *s'adapter, séduire, manipuler, donner une certaine image de soi (qui ne correspond pas toujours à une « réalité »), se*

¹³ Interview sur le site Nathan Université à propos de L'Homme pluriel : Les ressorts de l'action, Nathan, coll. «Essais & Recherches».

distancier, montrer ses ressemblances à un individu ou un groupe, etc. » (Dervin, 2011 : 14). Et il est important de se rappeler qu'il en va de même pour l'Autre. Notre interlocuteur, construit lui aussi son identité en permanence à travers des rôles ou des positionnements (Dervin, 2009a : 161). Dervin compare alors nos mondes contemporains à des : « *mascarades où chacun peut porter le masque (l'identité) qu'il désire à différents moments* » (2007 : 30). Sous cet angle, une construction de Soi et de l'Autre s'opère constamment lors des rencontres, au travers d'un jeu d'identifications continues. C'est ce qui a valu à l'interculturel de raisonner en termes de : « *personne* ». Avant sa culture, c'est l'« Autre » en tant qu'individu qui importe. Et c'est dans l'interaction que les identités et les cultures des personnes se révèlent. Ainsi, les stratégies mises en œuvre et les négociations que développent l'individu en réaction à autrui, sont à privilégier, c'est ce que Abdallah-Preteille nomme par : « *approche interactionniste*. ». (1996 : 54).

Partant de cette visée, l'approche renouvelée de l'interculturel consiste concrètement en un questionnement à la fois sur Soi et sur l'Autre. Admettre que l'Autre est un être unique et singulier, mais aussi qu'il s'inscrit en même temps dans le principe de l'universalité qui sous-tend toute altérité. L'objectif donc, est de ne pas s'appuyer sur des généralités ou des représentations pour apprendre, à connaître et à comprendre l'Autre :

Comprendre une personne, ce n'est pas accumuler des connaissances et des savoirs sur elle, mais c'est opérer une démarche, un mouvement, une reconnaissance réciproque de l'homme par l'homme, c'est apprendre à penser l'Autre sans l'anéantir, sans entrer dans un discours de maîtrise afin de sortir de l'identification et du marquage. (Abdallah-Preteille, 2013 : 62- 63).

Abdallah-Preteille ajoute aussi que : « *ce qui compte désormais, c'est moins la connaissance des cultures que la relation aux autres. L'enjeu consiste à conjuguer altérité et pluralité culturelle [...].* » (Ibid., p. 68).

Formulé autrement, les savoirs et les connaissances ne suffisent pas. Il faut acquérir une pratique de l'altérité ; apprendre à comprendre l'Autre sans chercher à le soumettre et sans perdre pour autant sa propre identité. Aussi, il faut abroger l'idée de la comparaison (dans le sens de l'hierarchisation) entre les

cultures car, il s'agit de deux réalités différentes. En tenant à ramener ce que l'on ne connaît pas à quelque chose de familier, c'est aboutir à des généralités et occultés d'autres facteurs et d'autres variables. Ce qui est rappelons le, du ressort du culturalisme, et non de l'interculturel. Ce dernier, travaille avec l'ambigu et des données souvent incomplètes, alors que les études sur les cultures se focalisent sur l'expérience. Comme Dervin le souligne : « *faire de "l'interculturel et l'analyser, c'est travailler sur les contradictions qui touchent l'individu, qu'il construit à travers une identité "mouvante (et non unique ou stable) que l'autre contribue à transformer.* » (2011 : 107). Ce faisant, nous devons donc également : « *remettre en question l'idée que la culture gouverne les interactions (...)* » (Ibid.).

Par conséquent, la communication interculturelle selon ce nouveau paradigme, ne permet pas seulement de dialoguer avec un étranger dans le sens d'une personne de nationalité différente, mais avec une personne perçue comme plurielle. Partant de ce principe, l'appartenance à une culture nationale, étrangère ou autre, ne peut plus être employée comme moyen pour expliquer le comportement d'un individu. Et ce comportement, ne doit pas aussi être généralisé à tous les membres d'une même culture. La personne est approchée en tant que sujet individuel, libre et pluriel. Nathalie Auger (2007 : 13), rend compte de cela en nous faisant comprendre que l'interculturel n'est pas circonscrit ou ne concerne pas uniquement l'Autre, comme un Étranger parlant une autre langue. En fait : « *la complexité culturelle de chacun, traversée d'éléments collectifs et singuliers fait de chaque rencontre, une rencontre interculturelle.* » (Ibid.).

De plus, chaque personne est libre de choisir d'utiliser son appartenance à une culture précise comme un prétexte afin de manipuler, séduire, choquer, etc. son interlocuteur. Elle peut opter alors de recourir à tel ou tel discours selon la manière dont elle veut être perçue par les autres et les inciter à la voir pour ce qu'elle est, elle, plutôt qu'appartenant à une seule culture donnée :

La possibilité ou l'obligation d'appartenir, de manière synchronique ou diachronique, à plusieurs groupes et donc de participer à plusieurs subcultures (cultures régionales, sexuelles, générationnelles, professionnelles, religieuses, etc.) correspond à une

reconnaissance de l'individu comme sujet, comme acteur. » (Abdallah-Preteceille, 2013 : 15).

C'est alors que : « *culture et identité se déclinent désormais au pluriel, et c'est cette pluralité qu'il faut prendre en compte, car c'est elle qui constitue désormais la norme* » (Ibid., p. 15-16).

Ce long portrait que nous venons de dresser, met en lumière la réelle et profonde signification à laquelle renvoie le concept d'interculturel. Transcendant un usage qui s'inscrivait dans une démarche culturaliste souvent employé par les chercheurs, l'interculturel renouvelé, n'est pas pensé uniquement comme un contact entre cultures, il est plutôt un contact, un échange et une relation entre porteurs de cultures comprenant toutes les figures de l'altérité. C'est ainsi que Abdallah-Preteceille définit précisément l'interculturel :

Le préfixe « inter » dans le mot interculturel renvoie à la manière dont on voit l'Autre, à la manière dont chacun se voit, se perçoit et se présente à l'autre. Cette perception ne dépend ni des caractéristiques d'autrui ni des miennes, mais des relations entretenues entre moi et autrui. (Ibid., p.59).

Dans l'optique d'y apporter davantage d'éclairage, nous nous référerons, dans ce qui suit, à la synthèse effectuée par Fred Dervin des diverses perceptions que connaît la notion d'interculturel.

II-5. Les diverses perceptions de l'interculturel

D'après Dervin, il est sans conteste que la notion d'interculturel interpelle divers domaines de recherche depuis une soixantaine d'années, et la didactique des langues et des cultures depuis une vingtaine. L'on prend de plus en plus conscience que la complexité que l'interculturel implique, est fréquemment négligée, voire réduite à des grammaires de cultures (2009b : 78). De nombreux chercheurs soulignent même l'aspect souvent paradoxal des approches qui s'en réclament : « *l'interculturel est soit sous-estimé (l'universalisme) soit surestimé (« le tout culturel »), ou les deux à la fois, et cela au quotidien comme dans les mondes de la recherche.* » (Ibid.).

Afin de s'entendre sur des définitions communes, Dervin (Ibid. p. 81-82) synthétise alors toutes ces approches en un modèle tripartite. La première

catégorie est appelée solide. Dans cette approche, la culture est perçue comme une réalité descriptible qui permet d'expliquer les problèmes qui ont lieu lors de rencontres interculturelles. Analyser la culture de l'Autre permet alors de prévoir ses comportements. Cette perspective considère que chaque individu correspond avant tout à une culture. De ce fait, on ignore le contexte d'interaction et de la complexité des individus qui sont réduits par conséquent, à des faits culturels. De ce fait, chacun serait aisément reconnaissable et catégorisable de par son appartenance à une certaine culture, sans tenir compte du caractère instable et en constante évolution de son identité. Les cultures sont perçues comme des réalités qui peuvent être décrites de façon objectives, comme vierge de tout métissage. Ce ne sont donc pas les individus qui se rencontrent dans cette démarche mais les cultures, en tant qu'entités fixes qui les dirigent.

La deuxième catégorie qui est l'opposée de la première, est de type liquide appelé aussi interculturel renouvelé. Ce dernier, prend en compte (avec plus ou moins de complexité) de nombreux facteurs d'interaction et surtout refuse l'équation quasi-systématique qui veut que, les descriptions internes ou externes des cultures ou de leurs membres ou leurs divers comportements, soient subalternes à leurs cultures. L'interculturel renouvelé met en avant l'importance de la subjectivité dans les interactions et déduit que les comportements humains ne sont pas déterminés par la culture, qui n'est qu'une création permanente, et montre que chaque individu est influencé par l'autre dans l'interaction. Cet interculturel liquide comme le fait remarquer Dervin (2007, 2010), revoit clairement au postulat de l'appréciation des diverses diversité de chacun, qui est en accord avec la thèse soutenue par Abdallah-Preteille quant à la compréhension des cultures :

Appréhender une ou des cultures, c'est dépasser une vision parcellaire et réduite à une énumération de faits culturels, une collection de rites, de mythes, de pratiques, pour rechercher les relations entre les différents éléments, et appréhender une structure. Il faut, comme pour l'esprit scientifique, dépasser la connaissance mosaïque. (1996 : 203).

Et enfin, l'interculturel de type hybride ou semi-liquide. Cet interculturel propose des discours à la fois solides et liquides. D'un côté, cet interculturel

conçoit chaque individu comme étant multiple ou divers (sans même opérer une différence entre les deux termes), mais d'un autre côté, il a recours à des éléments figés et classés décrivant les individus. De ces trois catégories, Derwin soutient l'approche liquide car pour lui, « *tout élément culturel ne peut être qu'une représentation, car lorsque l'on parle d'une expérience (i.e. la perception de cet élément), celle-ci ne peut être que subjective.* » (2009b : 84).

L'absence complète du rôle du sujet individu dans la relation interculturelle, a incité à renouveler l'interculturel dans une perspective large et riche. Dans le cadre de notre recherche, nous nous positionnons, nous aussi dans cette approche, qui dépasse la vision d'une altérité radicale décrivant l'individu en référence à sa culture nationale. Nous optons donc pour cet interculturel renouvelé, qui conçoit l'individu dans toutes ses déclinaisons et facettes, et qui intègre l'interaction. Abdallah-Preteceille (2013 : 60), le formule en ces termes : « *l'objectif est donc d'apprendre la rencontre et non pas d'apprendre la culture de l'autre; apprendre à reconnaître en autrui, un sujet singulier et un sujet universel.* ».

Elle ajoute aussi que : « *Pour tout ce qui touche au domaine de la culture anthropologique, le plus difficile n'est pas d'agir mais de comprendre.* » (Idem., 2003 : 10). En d'autres termes, cela sous-entend que la démarche préconisée dans la relation avec l'Autre est celle qui tend à comprendre cet Autre. Dans ce sens, l'interculturel se veut aussi une herméneutique : « *L'approche interculturelle, qui n'a pas de caractère prédictif, permet de comprendre et de modéliser des situations complexes à partir d'un mode d'intelligibilité. Elle est en ce sens, une herméneutique* » (Abdallah-Preteceille 2003 : 25). C'est également ce à quoi vise Véronique Castellotti (2017 : 38), en proposant le modèle de l'appropriation des langues : « *pour penser les Humanités* ». Pour cette auteure :

S'approprier une autre langue reviendrait alors à comprendre (au sens herméneutique évoqué ici, et non pas au sens « cognitif ») que les autres ont une expérience de l'humanité, du monde, différente de la sienne, et donc font sens autrement. Il ne s'agit pas, comme on l'entend souvent, de se « mettre à la place des autres », mais bien d'entrer en relation avec eux, de se confronter à cette altérité. (Ibid., p.41).

Pour conclure sur ce point, l'interculturel dans son acception renouvelée se veut l'expression de la diversité constitutive des personnes. Ce qui rejoint l'affirmation de Louis Porcher, en disant que dans une même société, l'on ne peut parler que d' : « *interculturel au pluriel* » (2003 : 33). L'interculturel renouvelé se révèle un espace de rencontres, d'interactions et d'enrichissements, qui fonde ainsi sa démarche sur la compréhension et l'acceptation de la personne humaine comme un sujet singulier et universel ; il est en particulier au service d'un humanisme du divers.

De ce fait, la formation à cet interculturel renouvelé vise essentiellement à ce que les apprenants s'imprègnent des valeurs auxquelles renvoie donc désormais son concept. Pour ce faire, elle tend à leur faire acquérir une sorte de compétence particulière, communément appelée : la compétence interculturelle.

II-6. La compétence interculturelle

Byram, Gribcova et Strakey (2002 : 11), précisent que l'enseignement des langues doit :

faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes "autres" en tant qu' individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations.

En effet, un enseignement des langues respectueux de la dimension interculturelle doit d'une part, continuer à permettre à l'apprenant d'acquérir une compétence linguistique qui comprend aussi bien le code oral que celui de l'écrit. Et d'autre part, doit développer également chez cet apprenant une compétence interculturelle. En clair, un enseignement des langues axé sur l'interculturel, visera le double objectif linguistique et interculturel. Nous allons donc d'abord, présenter une définition de la compétence linguistique, puis nous passerons à celle de la compétence interculturelle.

II-6.1. Définir la compétence linguistique

D'emblée, nous pouvons définir la compétence linguistique comme la capacité de formuler et d'interpréter des phrases grammaticalement correctes, qui sont composées de mots pris dans leur sens habituel.

Le Conseil de l'Europe (2000 : 17), présente une définition plus complète :

La compétence linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. Cette composante, considérée sous l'angle ici retenu de la compétence à communiquer langagièrement d'un acteur donné, a à voir non seulement avec l'étendue et la qualité des connaissances (par exemple en termes de distinctions phonétiques établies ou d'étendue et de précision du lexique), mais aussi avec l'organisation cognitive et le mode de stockage mémoriel de ces connaissances (par exemple les réseaux associatifs de divers ordres dans lesquels un élément lexical peut se trouver inclus pour ce locuteur) et avec leur accessibilité (activation, rappel et disponibilité).

Quant à Farida Sahli-Bouslimani (2011 : 65), elle précise que :

la compétence linguistique ne devrait pas se résumer uniquement à une simple mobilisation de ressources langagières mais qu'elle réside dans la mobilisation et l'exploitation située de ces ressources de façon efficace et adéquate à une situation de communication donnée.

À la lumière de ces deux définitions, nous retiendrons en somme, que la compétence linguistique est à la fois un ensemble de connaissances et de ressources diverses reflétant la maîtrise de la langue, ainsi qu'un savoir-faire adéquat quant à la mobilisation et l'exploitation de toutes ces connaissances et ressources, dans les situations multiples et variées du quotidien. Raison pour laquelle, comme nous l'avons mis en avant dans le chapitre précédent, la prise en compte du concept de « contexte » est primordiale. Dans cette visée, Blanchet et Marielle Rispaïl (2011 : 68), font savoir que désormais les compétences linguistiques sont définies comme : « *des compétences à entrer en relation, à réaliser des actes de langage, à co-construire des significations.* ».

II-6.2. Définir la compétence interculturelle

L'intégration de la dimension interculturelle dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères, a pour objectif essentielle l'expérience de

l'altérité. L'éducation interculturelle prépare de ce fait, une rencontre avec autrui dans toute sa multiplicité et complexité, et engage l'apprenant sur la voie d'un échange réussi. Cette expérience est au regard de Damien Le Gal, la clé de voûte de la dynamique de la compétence interculturelle (2010 : 68).

À ce propos, Flye Sainte Marie (1997 : 55) souligne que :

la compétence interculturelle peut être définie comme cette capacité qui permet à la fois de savoir analyser et comprendre les situations de contact entre personnes et entre groupes porteurs de cultures différentes, et de savoir gérer ces situations. Il s'agit de la capacité à prendre une distance suffisante par rapport à la situation de confrontation culturelle dans laquelle on est impliqué, pour être à même de repérer et de lire ce qui s'y joue comme processus, pour être capable de maîtriser ces processus. (Cité par Benazzouz, 2011 : 75).

Quant à Byram (2003 : 14), il précise que :

la compétence interculturelle impose de modifier la perception de soi et de l'autre, la perception de notre univers de socialisation et des univers que nous fait côtoyer l'apprentissage des langues. Cela suppose un changement affectif et cognitif et ce peut être un défi lancé aux identités du locuteur d'une ou plusieurs langue(s) particulière depuis l'enfance. Il faut interagir et se comprendre les uns les autres dans un esprit de respect mutuel et de compétence interculturelle.

En nous référant à ces deux définitions, nous pouvons avancer que cette compétence peut être appréhendée comme un ensemble de connaissances et de savoirs sur la culture de l'Autre, ainsi que d'aptitudes et de capacités nécessaires pour une interaction réussie. En d'autres termes, il s'agit de permettre un dialogue éclairé entre individus ayant des identités sociales ou nationales différentes. La compétence interculturelle s'exprime par une volonté de relativiser ses propres valeurs, croyances et comportements, d'accepter que ces derniers ne soient pas forcément les seuls possibles et les seuls manifestement valables, et d'apprendre à les considérer du point de vue d'une personne extérieure, ayant d'autres valeurs, croyances et comportements. La compétence interculturelle est ainsi rattachée à certains traits ou qualités personnelles. Elle est la capacité de comprendre, d'analyser les différences relatives à une autre culture, de s'y adapter, d'y évoluer, d'atteindre ses objectifs dans cette différence. Dervin (2009a : 165), le résume en délimitant quatre principes de cette compétence interculturelle :

1) Une ouverture à l'altérité et le développement de capitaux interculturels ;

2) *Une connaissance de soi ;*

3) *Une négociation des rapports entre ses propres croyances, attitudes et significations et celles de l'Autre, i.e. mettre fin à l'ethnocentrisme ;*

4) *Une compétence d'interaction et d'analyse. Autrement dit, il s'agirait plus de « comportement » que de « connaissance » sur l'Autre.*

Aussi, eu égard à tout ce qui précède, il nous paraît de ce fait pleinement soutenu, que l'éducation interculturelle gagne de façon évidente à être accompagnée d'une réflexion sur les représentations : *« Le travail sur les attitudes et les représentations constitue un objectif intégré à l'effort d'ouverture et de décentration. »* (Castellotti & Moore, 2002 : 20).

II-7. Les représentations

Définies par S. Moscovici (1961 : 302), comme : *« une organisation psychologique, une modalité de connaissance particulière. »* (Cité par Abdallah-Preteille, 1996 : 30), les représentations aux dires de Zarate : *« aménagent la relation entre le groupe et l'autre et contribuent à nommer l'étranger selon le système de références interne au groupe »* (1993 : 30). De même pour Auger & Romain (2010 : 101), qui attirent notre attention sur le risque que constitue la négligence des approches interculturelle, qui est d'entraîner des malentendus et d'enraciner des représentations, voire des stéréotypes culturels plus ou moins conscients. Nathalie Auger (2005), ajoute à ce propos que : *« Ces "conflits" de représentations et ces stéréotypies sont parfois nuisibles à l'enseignement. »* (Cité dans Auger et Romaine, Ibid.).

En effet, développer des compétences interculturelles implique la remise en question des représentations, généralement très répandues. L'éducation interculturelle doit de ce fait, travailler sur les représentations en s'évertuant à faire adopter aux apprenants une attitude de distanciation et critique de leurs propres représentations, et les amener par la suite, à déterminer leur niveau de véracité ou d'inexactitude, les gérer, les relativiser et déceler la part de mythe (Le Gal, 2010 : 67). Et compte tenu du fait que : *« les rapports avec autrui ne peuvent jamais relever pleinement de la spontanéité, mais renvoient toujours à*

des représentations, c'est-à-dire à des images à coup sûr incomplètes et inexactes. » (Abdallah-Pretceille et Porcher, 2001 : 53), l'objectif de l'éducation interculturelle est alors de rendre aisées, les processus de décentration et de reconfiguration résultant de cette expérience de l'altérité. Et ce, en vue de construire de nouveaux schèmes de pensée non réductibles aux cultures : « *C'est donc une éducation à la décentration qui s'agit de promouvoir et non un reniement, un rejet de son propre environnement culturel* » (Abdallah-Pretceille, 1996 : 123).

Afin d'y apporter plus d'éclairage, nous allons de ce fait, définir certaines notions relatives au concept de représentations.

II.7.1. Les représentations sociales

Zarate (1993 : 29), démontre que la notion de représentations met en relation sciences sociales et didactique des langues. En effet, selon cette didacticienne, les représentations sont directement liées à notre appartenance à une communauté, elles sont des façons de structurer notre connaissance de la réalité qui est, elle-même, construite socialement : « *les représentations sociales constituent un mode à part entière de connaissance de la réalité* » (Ibid.). De même, il est vrai que les langues font aussi l'objet de multiples perceptions, il s'agit de : « *l'ensemble des représentations qu'une collectivité attache à une langue donnée. Il s'agit, en général, de représentations fortement stéréotypées1 (..), fortement teintées de subjectivité* » (Dabène, 1994 : 41). Ces représentations relatives aux langues constituent d'après (Boyer 1990 : 102), une catégorie des représentations sociales (Cité par Boudebia-Baala, 2014 : 3). Ces dernières, se déclinent comme suit.

Pour Denis Jodelet (1994 : 41), les représentations sociales sont : « *des phénomènes complexes toujours activés et agissant dans la vie sociale* ». Il ajoute que : « *C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social.* » (Ibid., p. 42).

Abric (1994 : 13), pour sa part, il les décrit comme : « *une vision fonctionnelle du monde qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place.* » (Cité par Boudebia-Baala, 2014 : 3). Ce qui corrobore les propos de Zarate, en précisant que les représentations sociales : « *mettent le monde en ordre. Puisque partager des représentations, c'est manifester son adhésion à un groupe, affirmer un lien social et contribuer à son renforcement, les représentations participent d'un processus de définition de l'identité sociale.* » (1993 : 30).

Quant à Guenier (1996 : 146), il définit ces représentations comme : « *une forme courante (et non savante) de connaissances socialement partagées qui contribue à une vision de la réalité commune à des ensembles sociaux et culturels.* » (Cité par Grine, 2015 : 71).

En somme, le savoir collectif se rapporte à la notion des représentations sociales. Ces dernières, reflètent une structure organisée et commune permettant à un groupe d'avoir une attitude et une position vis-à-vis d'un phénomène social. Elles comprennent des opinions, des croyances et des jugements qui renvoient à un ensemble de connaissances généralement non scientifiques, issues d'un sens commun ou d'une construction naturelle naïve (Jodelet, 1994 : 42). Elles stabilisent ainsi l'environnement du groupe social, et guident les jugements et les actions. Autrement dit, elles orientent et organisent les conduites : « *Représentation sociale et conduite sont indissolublement liées* » (Abdallah-Preteille, 1996 : 32). De ce fait, comme nous le font savoir Bonardi & Roussiau (1999 : 25), analyser une représentation sociale reviendrait à : « *tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra et intergroupes.* » (Cité par Castellotti & Moore, 2002 : 8).

En brossant le portrait des représentations, nous ne pouvons, ce faisant, faire abstraction également de certaines notions qui lui sont directement liées

telles que, les stéréotypes et les préjugés. Et à plus forte raison, ces derniers, constituent les pivots véritables de la visée interculturelle (Abdallah-Pretceille, 1996 : 110).

II-7.2. Stéréotype et préjugé

Une certaine distinction entre stéréotype et Préjugé est nécessaire, compte tenu de la confusion que suscitent souvent ces deux notions. Abdallah-Pretceille (1996 : 111), les différencie ainsi : « *alors que le préjugé s'apparente davantage à l'opinion et est, en ce sens, susceptible de modification, le stéréotype se caractérise par sa prégnance et son immuabilité* ».

Castellotti et Moore (2002 : 8) considèrent pour leur part que : « *[...] le stéréotype constitue une forme spécifique de verbalisation d'attitudes, caractérisé par l'accord des membres d'un même groupe autour de certains traits, qui sont adoptés comme valides et discriminants pour décrire un autre (l'étranger) dans sa différence* ».

Et pour Jean-Pierre Cuq (2003 : 224-225) :

Un stéréotype consiste en une représentation « cliché » d'une réalité (individu, paysage, métier, etc.) qui réduit celle-ci à un trait, à une « idée toute faite ». Il est donc une vue partielle et donc partielle de cette réalité. Le stéréotype ne doit pas être confondu avec ce qu'il représente, mais il est important de noter qu'il en fait partie. [...] La stéréotypie repose sur des opérations de simplification, de généralisation et de qualification par un nombre restreint de catégories et de propriétés.

Ces définitions, nous laissent bien entendre que c'est l'adhésion de l'individu à une communauté culturelle donnée, qui détermine l'image qu'il dessine des autres cultures. En ce sens, le stéréotype renvoie aux perceptions identitaires et à la cohésion du groupe. Il consiste en une généralisation d'attributs, de traits et d'aspects des membres d'un groupe précis.

Quant au préjugé, du point de vue étymologique, le mot « *préjugé* » indiquerait simplement un jugement qui précède l'expérience. Il s'agit ainsi de formuler un jugement inconsidéré, sur une personne ou un groupe de personnes sans les connaître suffisamment (De Carlo, 1998 : 48). Il est en ce sens, une idée préconçue et non exacte sur une personne ou sur un groupe de personnes. Légal

& Delouée (2015 : 10), le définissent comme : « *une prédisposition à réagir défavorablement à l'encontre d'une personne sur la base de son appartenance à une classe ou à une catégorie [de personnes]* ». De ce fait, le préjugé est généralement négatif ; on définit en effet, le préjugé la plupart du temps comme : « *une attitude négative ou une prédisposition à adopter un comportement négatif envers un groupe, ou les membres de ce groupe, qui repose sur une exagération erronée et rigide* » (Ibid., P. 15).

Et d'après ces auteurs, les préjugés sont composés de trois dimensions :

- *une dimension affective, qui renvoie à l'attraction ou à la répulsion ;*
- *une dimension cognitive, qui se réfère aux croyances et aux stéréotypes à l'égard du groupe ;*
- *et une dimension motivationnelle, qui correspond à la tendance à agir d'une certaine manière à l'égard d'un groupe. (Ibid., P. 16).*

Ainsi, à la différence des stéréotypes qui renvoient à des connaissances et désignent des croyances relatives à un groupe précis, les préjugés représentent des attitudes adoptées vis-à-vis de ce groupe, et sont caractérisés par leur charge affective. En tant qu'attitudes, ils constituent un jugement de valeur simple à l'encontre d'un groupe social ou d'une personne appartenant à ce groupe. Les préjugés sont plus courants mais plus péjoratifs, ils sont ainsi fortement teintés du point de vue affectif et émotionnel. En d'autres termes, le préjugé est une attitude comprenant une dimension évaluative à l'égard d'un groupe social donné. Cette attitude est souvent défavorable voire négative et hostile. Avoir des préjugés sur quelqu'un, c'est s'appuyer sur des stéréotypes. Et ces derniers nous le réprécisons, sont des opinions toutes faites, des caricatures et idées reçues sur certains individus, endroits et choses. Ils sont des croyances relatives aux caractéristiques d'un groupe social.

En somme, Les représentations sont transmises lors du processus de socialisation et par conséquent, sont difficiles à modifier ou à supprimer. Il est ainsi très important dans le domaine éducatif, d'œuvrer à ce que les apprenants aperçoivent la réalité dans toute sa mesure et richesse, et de leur transmettre des connaissances exactes. Car, comme le fait savoir Abdallah-Preteille : « *Positifs*

ou négatifs, vrais ou faux, les préjugés et les stéréotypes apparaissent quand la connaissance diminue et l'affectivité augmente » (1996 : 111). Et à fortiori quand il s'agit de l'enseignement et apprentissage d'une langue étrangère, il est plus qu'important de considérer les représentations car, d'après Calvet (1999 : 158), celles-ci déterminent :

Des jugements sur les langues et les façons de les parler, jugements qui souvent se répandent sous forme de stéréotypes; des attitudes face aux langues, aux accents, c'est-à-dire en fait face aux locuteurs que les stéréotypes discriminent; des conduites linguistiques tendant à mettre la langue du locuteur en accord avec ses jugements et ses attitudes. (Cité par Ait Dahmane, 2006 : Tome 3).

Quant à la perspective interculturelle dans laquelle notre présente recherche s'inscrit, il nous paraît ainsi primordial d'effectuer un travail important et précis sur les représentations des apprenants. Nous rejoignons de ce fait l'avis de Michèle Pendax (1998 : 92) qui précise à cet égard qu' : « *Il convient donc de proposer des démarches interculturelles pour tout ce qui touche au système des valeurs de la culture étrangère, et en particulier de prendre en compte le regard que l'on porte sur la culture de l'autre* ».

Après avoir ainsi brossé le portrait des représentations, nous observons systématiquement qu'elles se construisent et se réalisent en rapport avec le soi et l'Autre : « *Les représentations sont constitutives de la construction identitaire, du rapport entre soi et les autres et de la construction des connaissances* » (Castellotti & Moore, 2002 : 21). Formulé autrement, les représentations sont à appréhender avec les notions d'identité et d'altérité.

II-8. Identité et altérité

Castellotti et Moore rappelle que : « *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* » (Ibid.). Dans le même ordre d'idées, Zarate note que : « *Si toute représentation relève d'une démarche identitaire, les représentations de l'étranger constituent paradoxalement l'une des voies les plus accessibles pour amorcer une réflexion sur le fonctionnement de son identité.* » (1993 : 30). Elle ajoute aussi qu' : « *À l'instar de toutes les*

autres formes de représentations, les représentations de l'étranger renvoient à l'identité du groupe qui les produit. » (Ibid.).

Prenant appui sur ce qui a été mis en avant ci-dessus, nous pouvons que réaffirmer que, dans une approche interculturelle, la relation avec l'Autre va ainsi bien au-delà d'une simple description des cultures, comme nous l'avons déjà souligné avant. Elle renvoie notamment à une volonté de reconsidérer la dualité identité/altérité. Ainsi, Charaudeau (2009), explique que l'identité :

est ce qui permet au sujet de prendre conscience de son existence qui se constitue à travers la prise de conscience de son corps (un être-là dans l'espace et le temps), de son savoir (ses connaissances sur le monde), de ses jugements (ses croyances), de ses actions (son pouvoir de faire). L'identité va donc de pair avec la prise de conscience de soi.

Il ajoute, que cette prise de conscience se réalise s'il y'a de différence par rapport à un autre que soi. C'est la perception de l'autre comme étant différent, qui peut engendrer la conscience identitaire (Ibid.). Signalons aussi, que rendre compte du concept d'identité, signifie ne pas la confondre avec appartenance à un groupe, autrement dit, une identité culturelle. Cette dernière, selon Lévi-Strauss (1977 : 332), n'est qu' : « *une sorte de foyer virtuel auquel il est indispensable de se référer pour expliquer un certain nombre de choses.* » (Cité par Abdallah-Pretceille, 1996 : 21). Pour sa part, M. Bekombo (1980 : 13), considère : « *qu'au niveau de sa production, l'identité culturelle ne peut se saisir comme objet, mais, plutôt, comme une idée formulée qu'à un moment donnée, l'on se fait de soi-même en tant que sujet singulier ou collectif.* » (Cité par Abdallah-Pretceille, 1996 : 25). Or, l'identité prise dans son sens large, comprend des dimensions liées à l'universalisme et à l'altérité. En effet, pour rappel, nous avons plus haut mentionné le fait que, l'individu possède plusieurs identités et plusieurs appartenances. Ce qui signifie ainsi, que certains des éléments de son identité se trouvent aussi chez l'Autre.

Eu égard à ce qui précède, nous formulons en nous appuyant aussi sur les propos de Blanchet & Lounici (2007 : 19), que l'identité est un processus en construction et en continuelle évolution. Ce processus se trouve à la fois ouvert et

adaptable, englobant ainsi des caractéristiques identitaires partagées partiellement avec différentes personnes, appartenant soit à même culture ou non. Dans ce sens, la construction identitaire se décline tout à fait au pluriel : identité régionale, nationale, religieuse, culturelle, professionnelle, générationnelle, terrienne, etc. Ainsi, en plus de notre identité culturelle reflétant un sentiment d'appartenance collective et reconnu par notre groupe et par d'autres groupes, nous sommes aussi et surtout porteurs d'appartenances et d'identités multiples. Ce qui signifie aussi, que nos choix et nos comportements individuels s'inspirent de cette diversité d'identités et d'appartenances. Rendant erronées de ce fait, toutes les actions antérieures visant à classer ou reconnaître un individu par rapport aux membres de son groupe : « *L'appartenance simultanée à plusieurs groupes dont les normes peuvent être incohérentes ou contradictoires, rend caduque toute tentative de catégoriser ou d'identifier cet individu à la fois polychrome, singulier, autonome, indépendant, par rapport aux autres* » (INRP, 2007 : 10).

Notre identité, alimentée par la diversité et se trouvant en perpétuel développement, existe et se révèle davantage à proportion de notre reconnaissance de l'Autre. C'est ce que Charaudeau (2009) désigne comme : « *le principe d'altérité* ». Il est expliqué ici, qu'à travers les échanges, chacun des partenaires est engagé dans un processus réciproque de reconnaissance de l'Autre et de différenciation vis-à-vis de lui. Effectivement, l'identité s'institue dans ce que l'Autre a de différent. Jean Pierre Cuq (2003 :17), rend compte de ce postulat en donnant cette définition de l'altérité : « *L'altérité, c'est l'autre en tant qu'autre, c'est-à-dire, comme moi, un sujet (responsable et absolument singulier, incomparable) ; il est à la fois différent de moi et identique à moi en dignité. [...] Pour être moi j'ai besoin que les autres (l'altérité) existent* ». De ce fait, l'identité va de pair avec l'altérité.

Charaudeau (2009), attire notre attention aussi sur un paradoxe dans lequel se construit l'identité. Il explique que l'Autre est important dans sa différence mais qu'en même temps, on se méfie de lui et que l'on cherche soit à

le rejeter, soit à le rendre semblable pour éliminer cette différence. Ce qui aurait pour effet, dans le cas de rejet, de ne plus disposer de différence à partir de laquelle se définir. Et dans le cas, à le rendre semblable, l'on perd par la même occasion un peu de sa conscience identitaire, dans la mesure où, celle-ci ne se conçoit que dans la différence.

En plus de ces deux cas décrits par Charaudeau, il existe aussi un autre cas que Philippe Blanchet perçoit comme une des formes les plus graves, parce que c'est la plus courante et la moins perçue d'occultation de l'altérité, et qui consiste à ignorer la pluralité linguistique, et donc culturelle, à l'intérieur de ce qui est considéré comme une même langue : « *cela relève d'une "illusion de similarité", fréquente lorsqu'on pense parler la même langue, "illusion qui laisse croire" que nos messages, nos interactions, nos schèmes culturels et nos interprétations fonctionnent de manière identique* » (2012b : 161). Force est de constater ainsi, que l'identité n'existe qu'avec l'altérité, car : « (...) *être soi passe par l'existence et la conquête de l'autre* » (Charaudeau, 2009).

C'est ce que Abdallah-Preteceille (2004a : 146), établit en écrivant que : « [...] *l'identité de chacun ne peut plus être définie sans lui, en dehors de lui, mais avec lui* » (cité par Dervin et Keihäs, 2008 : 62). Par conséquent, l'altérité implique, elle, une identification de Soi et l'Autre, et une relation avec ce dernier avec toute sa différence : « *Ainsi, l'altérité compose les notions de différence, d'identité et de relation* » (Dervin et Keihäs, 2008 : 60).

Cependant, il arrive que la reconnaissance de l'Autre puisse conduire à présenter parfois une autre identité que la sienne. Ce positionnement par rapport à l'Autre dévoile une posture identitaire que Blanchet (2007 : 25) nomme : « *l'identité de façade : présentation artificielle de traits culturels attendus par réaction défensive d'évitement du risque d'évaluation péjorative* ». En somme, ici également, il est établi que l'altérité renvoie à l'identité et à la culture, dans la mesure où ces dernières, se déclinent en tant que produit de relations et de discours (Abdallah-Preteceille, 2004b : 178, relevé dans INRP, 2007 : 11).

Et dans le secteur de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, on trouve que l'altérité, d'après Dervin et Keihäs (2008 : 63), est symbolisée par des images et des discours sur les étrangers, ceux dont on apprend la langue, et est désignée comme Altérité principale. De même, on trouve aussi des discours sur ce que l'on nomme : « *les altérités périphériques : celles des anciennes colonies françaises, des pays francophones et des immigrés en France* » (Ibid.). Aussi, rappelons le bien, au sein d'un même pays, on trouve plusieurs appartenances culturelles différentes. Car comme l'exhorte Abdallah-Preteille : « *la notion même de culture doit être relativisée par rapport à l'existence de sous groupes qui secrètent des sub-cultures à l'intérieur d'une société globale.* » (1996 : 20). Signifiant que, l'altérité à deux voilures que N. Grine (2011 : 93), désigne comme altérité interne et altérité externe. Ce faisant, il est clairement admis que l'éducation représente l'opportunité de prendre conscience pleinement à la fois de l'identité et de l'altérité au sens pluriel. Charaudeau (2006 : 55-56), met en exergue de ce fait, que : « *l'enseignement, et particulièrement celui des langues, devrait être l'occasion d'inculquer cette complexité identitaire, l'occasion de découvrir "l'autre pour soi", d'apprendre que "l'autre-moi" se fait à travers "l'être-autre".* » (Cité par Kebbas, 2010 : 89).

Cette vue d'ensemble sur l'identité et l'altérité que nous venons d'avoir, montre clairement bien que ces deux notions ne sont pas stables mais plutôt évolutives, multiples et notamment complémentaires, en ce sens que toute identité requiert incontestablement l'existence de l'altérité. Aussi, cela nous renseigne, que la prise en compte de l'identité et de l'altérité dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères, œuvre à déclencher chez les apprenants ce que Blanchet (2007 : 24), décrit comme le processus de relation interculturelle.

Il y a lieu de souligner également ici, que tout ce que nous avons abordé plus haut, fait état précisément de la réelle et exacte signification que revêt la notion d'interculturel. Cet interculturel, pour lequel nous nous sommes évertué au cours de ce chapitre, à lui rendre ses lettres de noblesse en mettant en exergue l'étendue de sa définition, de sa portée et l'importance de ces enjeux, notamment

dans le champ de la didactique des langues et cultures. Plus précisément, un interculturel qui est construit sur un trépied symbolisé par trois axes et qui sont :

- la reconnaissance et l'introduction de l'individu tant dans l'acte d'appropriation d'une connaissance que dans la perception de l'objet lui-même ;
- la réciprocité des perspectives, conséquente de la valeur accordée au "je", consécutive à la problématique identité/altérité et concrétisée par une approche interactionniste et situationnelle ;
- et enfin, la dialectique diversité/universalité qui structure la découverte de l'Autre ainsi que le rapport à l'Autre (Abdallah-Preteille, 1996 : 77).

Conclusion

Les réflexions théoriques développées tout au long de ce chapitre, en nous appuyant sur les travaux et les contributions de bon nombre d'éminents chercheurs, nous ont conduit à mettre en lumière la complexité, la richesse et l'étendue des significations auxquelles renvoient les concepts clés de notre présente recherche à savoir : la culture et l'interculturel. Ces derniers sont à plus forte raison pertinents, qu'ils sont liés à des questionnements récurrents en didactique des langues et cultures, et qui relèvent essentiellement du statut et de l'importance de l'Autre et des identités en présence. Chemin faisant, nous avons opté dans cette présente recherche, pour un interculturel qualifié de renouvelé, qui se veut notamment au service d'un humanisme du divers.

Dans cette optique, il est à souligner que les outils d'enseignement de langues vivantes présentent donc un intérêt très particulier car : « *ils mettent à plat la relation à l'étranger qu'une société donnée veut offrir en modèle à ceux qu'elle éduque* » (Zarate, 1993 : 11). Ainsi, dans la perspective interculturelle, le manuel de langue étrangère se présente à fortiori comme un outil didactique d'une grande importance. Nathalie Auger (2007 :33), le fait ainsi comprendre en écrivant que : « [...] *le manuel de langue étrangère tient non seulement un discours sur le monde mais plus particulièrement sur le monde de l'autre, celui dont l'apprenant apprend la langue* ».

Ce qui justifie de ce fait, de définir et de présenter les caractéristiques de cet outil didactique qu'est le manuel scolaire dans le chapitre qui suit, ainsi que d'y souligner son rôle dans une formation interculturelle.

Chapitre III

Autour du manuel scolaire : Ses caractéristiques et ses potentialités interculturelles

Introduction

Nous consacrerons notre réflexion dans ce chapitre au manuel scolaire proprement dit. Précisément, nous rendrons compte à la fois de sa pertinence et d'un ensemble de spécificités relatives à la didactique des langues et culture, et à l'approche interculturelle.

III-1. Le manuel scolaire : discours et outil didactique et pédagogique

Connu pour être un personnage familier, régulier et privilégié du théâtre de la classe, le manuel se caractérise davantage par son contenu diversifié dont l'objectif est de transmettre des connaissances. Il est de ce fait, un discours : « *il est légitime de parler du "discours" du manuel dans la mesure où ce dernier est constitué d'un ensemble de textes, très disparates certes, mais dont la vocation sociale clairement affichée est de servir d'outil d'enseignement/apprentissage.* » (Cordier-Gauthier, 2002 : 26). De fait, même si son contenu et sa forme varie en fonction du contexte et du public, chacun de ses éléments constitutifs y a son importance et une fonction didactique et pédagogique.

Toutefois, il est à rappeler aussi que le manuel scolaire n'est pas l'unique support pour l'enseignement des langues. En effet, selon Jean-Pierre Cuq (2003 : 229), les supports se constituent principalement de :

.Méthodes sous formes de livre : comportant des documents didactisés d'origine littéraire ou non, des dialogues ad hoc pour la présentation de tel ou tel point de grammaire, et enfin des exercices.

.Supports supplémentaires accompagnant les livres : Microsillons souples ou rigides, Bandes magnétiques, Cassettes son, Films fixes, Diapositives. Plus récemment, on trouve des Vidéos, voire des cédéroms, accompagnés ou non de livres ou de fascicules. (...) des documents authentiques autres que des textes littéraires (article de presse, émission de radio ou de télévision, chansons populaires) ont été introduits dans les cours de langues.

Il est aussi intéressant de souligner que, même face au déferlement en force des évolutions pédagogiques accompagnant les progrès technologiques, en particulier en matière d'informatique, la place du manuel demeure prépondérante. Cette résistance est due d'après Michèle Verdelhan-Bourgade, à de nombreuses et diverses raisons, notamment par : « *sa facilité d'utilisation et la masse d'informations et de propositions d'activités qu'il contient pour un espace et un coût restreints. Objet scolaire, le manuel est aussi objet de recherche.* » (2002 : 7). D'ailleurs, loin de se contenter seulement de résister, le manuel prolifère et s'enrichit même en couleurs et en illustration grâce à l'apport des techniques typographiques les plus pointues. De ce fait, il est devenu : « [...] *au plan de l'organisation de son contenu, un objet de plus en plus complexe.* » (Cordier-Gauthier, 2002 : 25).

Dans l'optique de mettre plus en avant cette place que le manuel scolaire occupe, nous allons de prime abord, le définir.

III-1.1. Définition du manuel scolaire

Il existe plusieurs définitions qui décrivent et rendent compte de la signification que revêt le manuel scolaire. Nous ne nommerons ici que quelques-unes. Dans la *Grande Didactique*, œuvre estimée comme étant le premier essai important de systématisation de la pédagogie, Comenius (1986 : 185) mettait en exergue la nécessité d'avoir recours à un livre pour enseigner. Pour lui, il s'agissait d' : « *un livre qui combine des lectures adaptées à l'âge des enfants avec des images et des exercices.* » (Cité par Klett, 2012 : 8).

Pour Jean-Pierre Cuq : « *ce terme renvoie à l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement.* » (2003 : 161).

Et pour François-Marie Gerard et Xavier Roegiers (2003 : 10), un manuel scolaire peut être défini comme : « *un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité* ».

Au regard de ces définitions, nous pouvons en somme définir le manuel comme étant une aide pédagogique et un secours précieux, qui se veut être le support didactique sous un format maniable dans le processus de l'enseignement, et qui se rapporte en règle générale à une méthodologie donnée. Gerard et Roegiers (Ibid.), complètent leur définition du manuel scolaire en mentionnant ses caractéristiques, qui sont :

« - il peut remplir différentes fonctions associées aux apprentissages ;
- il peut porter sur différents objectifs d'apprentissage ;
-il peut proposer différents types d'activités susceptibles de favoriser l'apprentissage. ».

Eu égard à cela, nous allons dans ce qui suit, nous pencher ainsi sur ses fonctions.

III-1.2. Les fonctions du manuel scolaire

Rappelons que le manuel jouit encore d'un statut qui lui confère une place privilégiée, et cela même dans une époque où, l'on assiste de plus en plus à une véritable explosion des supports d'enseignement informatisés ou autres. Le manuel scolaire : « *reste encore de très loin le support à l'apprentissage le plus répandu et sans doute le plus efficace.* » (Ibid., p. 7).

D'emblée, nous pouvons énoncer que le manuel scolaire a pour fonction la transmission de connaissances. Toutefois, il existe aussi d'autres fonctions qui contribuent à intégrer des compétences et à servir d'appui, de guidage et d'orientation. Pour Gerard et Rogiers : « *Un manuel scolaire peut remplir différentes fonctions. Celles-ci varieront selon l'utilisateur concerné, la discipline et le contexte dans lequel on élabore le manuel.* » (Ibid., p. 84). Dans la mesure où notre présente étude pose comme objectif, l'analyse du contenu des manuels scolaires dans une perspective interculturelle afin d'en évaluer la qualité et la pertinence pour les apprenants, nous ne retiendrons ici de ce fait, que les fonctions relatives à l'élève (apprenant).

Pour ce faire, nous nous sommes référé à celles énumérées par Gerard et Rogiers (Ibid., p. 84-89). Brièvement, les fonctions du manuel scolaire sont les suivantes : fonction de transmission de connaissances, fonction de guidage de l'apprentissage, fonction de développement de capacités et de compétences, fonction de consolidation de l'acquis et la fonction d'évaluation de l'acquis. Outre ces fonctions, nous tenons à souligner qu'il existe également des fonctions supplémentaires importantes que le manuel doit remplir, nous y reviendrons plus loin.

En somme, un manuel peut avoir d'une façon plus ou moins prononcés les fonctions mentionnées ci-dessus. Le manuel de langue, en l'occurrence, sert de soutien et d'appui, et vise à développer des capacités/compétences pour permettre aux apprenants d'intégrer les connaissances dans des situations réelles de la vie. De fait, le manuel n'est plus une simple source d'informations mais un outil de travail qui permet et qui impose à l'apprenant l'addition, la sélection, la systématisation des données et des faits. En d'autres termes, l'assimilation active des informations assure le développement de la personnalité de l'élève.

Après avoir énumérer les diverses fonctions que le manuel scolaire est censé remplir, notre réflexion nous a mené alors à nous interroger sur ses inconvénients et ses avantages. Autrement dit, qu'est ce qui fait la qualité d'un manuel scolaire ?

III-1.3. La qualité d'un manuel scolaire

Le manuel a, de tous temps, généré de vifs débats contradictoires et a fait constamment l'objet de nombreuses controverses. Michèle Verdelhan-Bourgade, le voit comme un outil à la fois avec ses qualités et ses défauts. Il est, d'après elle, 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. (2002 : 7).

Ainsi, pour certains, le manuel comporte des points forts, et pour d'autres, des points faibles. Philippe Blanchet pour sa part, est d'avis que les manuels ont de grandes qualités du fait qu'ils constituent pour l'enseignant et l'apprenant : « *un référent commun, un cadre, un outil, mais aussi une méthode et une logistique pédagogiques clé-en-main* » (2005 : 12). Toutefois, les manuels ont de gros défauts également. Effectivement, les enseignants ne s'approprient véritablement pas toujours les principes méthodologiques de fond du manuel, puisqu'ils sont très rarement bien explicités. Ce faisant, selon toujours Blanchet, les manuels font : « *des enseignants, et souvent des apprenants aussi, de simples exécutants, répétiteurs dépendants d'un outil, et non concepteurs d'un enseignement ou d'un apprentissage appropriés.* » (Ibid.). À fortiori, si les enseignants ne font qu'appliquer, à la lettre, le manuel dans l'ordre et sans aucune modification ni introduction d'autres activités et d'autres supports. Raison pour laquelle, Blanchet recommande de ne pas restreindre l'enseignement à l'usage exclusif des manuels. Sans être de simples utilisateurs, les enseignants devraient porter un regard critique sur le manuel, en relevant sa pertinence et en estimant son adaptation aux différents enjeux contextuels (Ibid.).

Ici, force est de constater que l'enseignant joue un rôle important dans l'appréciation de la qualité du manuel, compte tenu du fait, qu'il est un maillon décisif dans la chaîne reliant l'auteur et l'éditeur à l'utilisateur qui, se trouve être l'apprenant. De ce fait, son annotation du matériel didactique est fort importante et, doit être prise en compte dans la conception d'un manuel de bonne qualité : « *Il doit revendiquer cette fonction et se considérer comme une force de pression mise au service de la qualité et surtout de l'innovation, face à une équipe éditoriale.* » (Zarate, 1993 : 70). Ce qui fait que : « *Les auteurs des manuels scolaires doivent donc penser aussi aux enseignants qui vont utiliser le manuel.* » (Haloçi & Lilo, 2011 : 81). Cependant, ces auteurs ne peuvent pas être aussi experts dans tous les sujets qu'ils traitent dans les manuels, c'est la raison pour laquelle, ceux-ci (eux même enseignants ou non) et les chercheurs en didactique, doivent travailler ensemble pour confectionner des manuels de bonne qualité.

De même, il faut souligner que les manuels possèdent une vie limitée et deviennent vite désuets et périssables. Ainsi, pour Geneviève Zarate : « *le bon manuel est celui dont l'information est en prise sur le présent.* » (1993 : 50).

Et pour ce qui est de la culture étrangère, nous pouvons formuler compte tenu de la thématique de notre présente étude et de son objectif, que les ressources qu'offre le manuel pour faciliter l'ouverture aux autres cultures, constituent des critères essentiels pour jauger et évaluer sa qualité. D'ailleurs, à ce propos, Maddalena De Carlo (1998 : 57), énumère trois critères qui pourraient guider dans le choix des manuels susceptibles de faciliter l'accès à la langue et à la culture étrangère :

- La pertinence, pour vérifier s'il contient au moins un élément connu par l'élève, s'il peut lui suggérer quelque chose d' « autre » ou éveiller une connaissance par contiguïté ;*
- La performativité, pour déterminer les limites de temps imparti, prévoir le degré de participation et la qualité de la réception ;*
- L'exploitabilité, afin d'établir jusqu'où aller dans la proposition des activités, en tenant compte de la variété des exercices, de l'utilité à l'intérieur du programme, de la motivation des élèves.*

Eu égard à tout ce qui précède, nous pouvons ainsi retenir que le manuel, à l'instar de tout autre support pédagogique, n'est qu'un outil au service à la fois de l'enseignant et de l'apprenant. Sa démarche pédagogique n'est efficace que lorsqu'elle satisfait des besoins spécifiques du groupe et des diverses options didactiques particulières à chaque contexte. À cet égard, nous partageons le constat de Philippe Blanchet qui postule qu'un outil didactique n'est qu'un :

moyen au service d'un enseignement/apprentissage raisonné, tant sur le plan didactique que sur le plan pédagogique, et dont l'objectif est, non pas la langue, mais les besoins de communication et l'épanouissement d'une personne humaine autonome et responsable qui puisse vivre et communiquer le plus harmonieusement possible avec autrui. (2005 : 14).

Toutes ces considérations dont nous venons de faire état ci-dessus, nous conduisent à présent, à porter notre regard sur l'utilité du manuel scolaire dans le champ de la didactique des langues et cultures.

III-1.4. Le manuel scolaire et la didactique des langues et cultures

Au centre du traditionnel triangle didactique dont les pôles sont le savoir, l'enseignant et l'apprenant, se trouve le livre scolaire qui constitue à la fois un élément catalyseur du processus de l'enseignement et de l'apprentissage, et, un espace interactionnel entre ces trois pôles.

Le manuel scolaire dans la classe de langue, est utilisé par l'enseignant et les apprenants comme base de connaissances et comme réservoir de documents ou de stock d'exercices. Il constitue un élément important de la vie scolaire et est apparenté souvent à un support linguistique et culturel d'une langue étrangère dont la vocation, est de réaliser des apprentissages. Effectivement, comme nous l'avons vu, parmi les différentes fonctions qu'il remplit : « *La principale d'entre elles est de présenter, sous une forme condensée, des connaissances et des activités d'une manière susceptible de favoriser leur apprentissage par l'élève ; cela le distingue d'autres ouvrages scientifiques n'ayant pas ce souci pédagogique.* » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 37).

De fait, en transmettant les connaissances et les savoirs jugés utiles par l'école, le manuel est : « *ainsi un vecteur important de la scolarisation.* » (Ibid.), il est donc à la fois : « *reflet du discours de l'école comme institution et discours spécifique à l'objet-manuel.* » (Ibid., p. 38).

Aussi rappelons-le, le manuel est un discours constitué d'un ensemble de textes, et est animé de divers enjeux moraux et idéologiques relatifs à son temps. De même, par les enseignements qu'il inculque, il se veut au service d'une progression structurée et organisée des diverses méthodologies et orientations didactiques, qui sous-tendent les préconisations d'un programme établi donné : « *Dans toute discipline, le manuel tend à présenter des orientations méthodologiques fortes, liées à une "philosophie pédagogiques", elle-même susceptible de variations selon l'époque et le pays.* » (Verdelhan-Bourgade, Denimal & Diabate 2011 : 11).

Également, en nous référant à la fois à Verdelhan-Bourgade qui dit que : « *le manuel traduit sous forme écrite les principes de l'enseignement.* » (2002 : 51), et aussi, dans le même ordre d'idées, à Bruno Maurer (2002 : 66), qui ajoute, qu'en plus : « *le manuel traite d'actes comme "se présenter", "questionner" ou "témoigner", qui sont résolument orientés vers des formes sociales et quotidiennes de la communication, ce qui est une incontestable nouveauté dans le champ de la didactique* », nous réaffirmons de ce fait, que le manuel de langue est un discours relevant du champ de la didactique des langues et cultures.

À cet égard, nous ajoutons aussi, dans l'optique d'y apporter plus d'éclaircissement, qu'en tenant compte de la conception pédagogique et des objectifs de l'apprentissage, le manuel scolaire peut être fermé ou ouvert. Autrement dit, le discours du manuel peut être clairement l'expression soit de :

- *une pédagogie plus "dirigiste" pour la transmission des connaissances. Cette conception fait ressortir l'influence contraignante du manuel sur l'enseignement et l'apprentissage;*
- *une pédagogie plus ouverte, facilitant le développement, chez l'élève, de l'observation, de la réflexion et d'une certaine autonomie de la formation. Pour le maître, cette pédagogie suppose une bonne préparation professionnelle (Seguin, 1989 : 23).*

Après avoir parlé de la spécificité du discours du manuel scolaire, de ses fonctions, de ses avantages et inconvénients, et également, de son inscription à la didactique des langues et cultures, il nous paraît alors intéressant de parler à présent de son contenu d'enseignement.

III-2. Le contenu du manuel scolaire

Joseph Poth spécifie que :

On peut définir le manuel scolaire classique comme un livre d'apprentissage discontinu et progressif avec des séquences horaires, journalières ou hebdomadaires articulées les unes aux autres et conçues en fonction des capacités d'attention de l'enfant. On peut dire d'un bon manuel scolaire qu'il organise les apprentissages des élèves tout en contribuant au perfectionnement pédagogique des maîtres. (1997 : 9).

Effectivement, de prime abord, nous observons que dans un manuel scolaire, la trame des cours s'effectue à travers de nombreuses parties et sous parties articulées les unes aux autres, et qui se déclinent sous forme de projets,

séquences, unités, dossier, leçons, exercices, etc. Ces derniers, trouvent leur organisation en fonction :

« . *Des objectifs de communication*

. *Des structures grammaticales*

. *Des thèmes*

. *Ou on y croise plusieurs entrées.* » (Cuq, 2003 : 161-162).

Cette ossature soutient en cela, l'ensemble des contenus d'enseignement tirés des programmes officiels, qui se répartissent en une succession de textes et d'images divers, variés et hétérogènes. Ici, nous évoquons clairement une autre fonction manifeste du manuel scolaire et qui est la structuration et l'organisation de l'apprentissage. Le manuel propose une progression relative à l'acquisition des connaissances, et organise en parties successives des unités d'enseignement. Pour R. Seguin (1989 : 22-23), il existe plusieurs alternatives pour l'organisation de l'apprentissage dans le manuel et qui sont :

- *de l'expérience pratique de l'élève à la théorie;*
- *de la théorie à des exercices d'application pratique avec le contrôle des acquisitions;*
- *des exercices pratiques à l'élaboration théorique;*
- *de l'exposé à des exemples, des illustrations;*
- *d'exemples et d'illustrations à l'observation et à l'analyse.*

Cordier-Gauthier (2002 : 26), parle pour sa part, de blocs : les blocs iconiques et les blocs typographiques qui forment des textes. Pour ce qui a trait aux premiers, leur valeur pédagogique et leurs fonctions didactiques sont hautement pertinentes, et comprennent une série d'illustrations, de photos, de cartes géographiques, de tableaux, de courbes, de schémas, de caricatures, etc. concernant les images qui accompagnent les textes, elles assument une double fonction : elles remplissent un rôle pédagogique auquel s'ajoute un rôle esthétique et/ou attractif. À ce propos, Richaudeau¹⁴, estime que pour être significatives et remplir leur rôle pédagogique et esthétique, les illustrations doivent répondre à trois critères :

¹⁴ F, Richaudeau, Conception et production de manuels scolaires. Disponible sur <http://www.savoirlivre.com>,

- la force de suggestion qui met en jeu des éléments affectifs et esthétiques ;
- la qualité de l'information transmise de laquelle dépend le choix du moyen d'illustration : photo, dessin ou schéma ;
- la clarté et la précision des informations, lesquelles doivent dépendre fidèlement et expliquer ce que le texte décrit.

Quant aux blocs typographiques, ils comprennent différents genres de textes et se présentent sous différentes formes et tailles dont les fonctions sont multiples et spécifiques. De même, ils s'agencent suivant une organisation bien précise (Cordier-Gauthier, Ibid.).

Ainsi, à la lumière de toutes ces informations, nous retenons que cet instrument d'enseignement qu'est le manuel, laisse transparaître une architecture hautement codifiée, et que tous ses éléments constitutifs se révèlent riches et d'un grand intérêt sur le plan pédagogique et didactique. Leur présence est essentielle et constante même s'ils varient selon le public ou l'époque, d'ailleurs, Cordier-Gauthier (2002 : 35), les considère comme des : « *invariants du manuel de langue* ».

À présent, ayant évoqué la variété et la richesse du contenu d'enseignement du manuel scolaire, nous avons jugé pertinent aussi d'effectuer un bref séjour dans l'univers de sa conception.

III-3. La conception des manuels scolaires

Il est de règle que la production des manuels scolaires se réalise en totale conformité avec les intentions et objectifs de l'institution, ses choix d'orientations méthodologiques et, de manière générale, avec sa politique éducative. Le manuel : « *transmet des informations sur les connaissances jugées nécessaires par l'institution, et surtout, dans la manière de les présenter et de les organiser, il forme l'enfant aux méthodes et au langage scolaire.* » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 37).

Les contenus d'enseignement résultent des instructions qui sont reflétées dans les curriculums. Et l'élaboration de ces derniers, préside à celle des manuels compte tenu du fait que, l'une des conditions posées aux manuels, c'est d'être en

adéquation avec les contenus des programmes : « *les manuels sont en principe la traduction du programme officiel en séquences ou unités didactiques destinées aux professeurs, aux élèves (et à leurs familles).* » (Lorcerie, 2011 : 36).

Garcia et Leduc (2003 : 281), ajoutent que cette traduction reflète aussi : « *les intentions des auteurs, elle tient compte aussi de la politique commerciale et éditoriale des éditeurs, et des attentes des enseignants ou de ce qu'on en sait.* » (Cité Par Lorcerie, 2011 : 36).

En d'autres termes, le processus d'élaboration d'un manuel scolaire comprend divers facteurs et nécessite ainsi plusieurs participants. Ces derniers, contribuent de manière concrète à la réalisation du manuel en remplissant des fonctions précises. Pour Joseph Poth (1997 : 8) : « *il est d'ailleurs conseillé de ne pas permettre le cumul de ces fonctions par la même personne. En effet, chaque spécialiste apporte quelque chose de spécifique et d'irremplaçable à l'œuvre commune* ».

Et pour souligner cette implication de bon nombre de personnes dans l'élaboration d'un manuel, commençons d'abord, par préciser ce que suppose l'élaboration d'un manuel scolaire. Pour Gérard & Rogiers, c'est : « *le processus qui part d'une "idée" et débouche sur le manuel "objet matériel" prêt à être utilisé. L'élaboration recouvre donc tant la conception que la fabrication du manuel.* » (2003 : 12).

Ainsi, et d'après toujours ces auteurs, le processus d'élaboration d'un manuel scolaire fait intervenir : un ou plusieurs auteurs qui conçoivent et rédigent le manuel sous forme de manuscrit, le directeur de collection, garant du caractère scientifique de l'ouvrage, désigné parfois comme le chef de projet et qui peut être même l'auteur du manuel, l'adaptateur qui intervient pour ajuster le manuel en fonction d'un contexte d'enseignement donné, le traducteur qui peut aussi remplir le rôle de l'adaptateur et prend en charge de réaliser la tâche de traduire le manuel, l'éditeur qui intervient sur le travail des auteurs en vue d'améliorer la qualité et qui sollicite aussi l'avis et l'appui de divers spécialistes

en matière de science, de pédagogie, d'illustration, de graphisme, de mise en page, etc., et enfin, les expérimentateurs et les évaluateurs. Les premiers sont des utilisateurs potentiels à savoir : les apprenants. Quant aux évaluateurs, il s'agit de lecteurs extérieurs tels que les spécialistes de la discipline, en vue de vérifier la conformité scientifique. Aussi entrent en jeu, les destinataires, les utilisateurs, les acquéreurs ou décideurs, les bailleurs de fonds et les formateurs. Les acquéreurs ou décideurs sont : une direction d'école, l'inspection, les responsables du Ministère de l'Éducation ou une commission d'acquisition. Les bailleurs de fond qui sont privés ou publics, et peuvent intervenir dans les modes d'utilisation et le choix des manuels. Quant aux formateurs, ils forment les enseignants à l'utilisation du manuel. Il peut s'agir des auteurs eux-mêmes, des inspecteurs ou des conseillers pédagogiques choisis dans ce but (Ibid., p. 13-27).

Ainsi, à la lumière de ces informations, Il semble qu'une collaboration efficace entre tous les participants et une coordination de leurs activités respectives, sont fortement essentielles et préconisées. D'ailleurs, comme le fait savoir Nathalie Auger : « *les conditions de production agissent fortement sur l'élaboration des manuels.* » (2011 : 313). Il est vrai que la réalisation d'un manuel scolaire est soumise à des contraintes et à des conditions.

À part les contraintes financières éventuelles, tout particulièrement lorsque le coût de la production et de la diffusion d'un manuel scolaire n'est pas pris en charge par l'État, nous énumérerons ici certaines contraintes et conditions d'élaboration d'ordres méthodologique et technique. Rappelons que, la confection d'un manuel scolaire est prise en charge par toute une équipe, et que l'auteur n'est pas à lui seul responsable de la qualité de son produit. Se pose ainsi une première contrainte, celle de la logique professionnelle de tous ces intervenants, qui peut ne pas être en conformité avec les objectifs initiaux de l'auteur. Ce dernier, ne coordonnant pas l'action de ces co-partenaires, peut tout au plus : « *suggérer, proposer, selon la reconnaissance professionnelle que lui accorde son éditeur.* » (Zarate, 1993 : 45).

Une deuxième contrainte réside dans l'évolution continue relative au savoir-faire dans le domaine des procédés d'impression et de fabrication des livres scolaires, à la part du non-scriptural dans les manuels, à l'intérêt de l'espace iconographique et, de façon plus importante, à des documents dans les manuels de langues, en particulier en ce qui concerne les documents authentiques de tous genres, porteurs à leur tour, de nouvelles contraintes. Par voie de conséquence, le travail éditorial de tous ces acteurs participants à l'élaboration du livre scolaire s'en trouve alourdi. Ce qui fait que, dans un manuel scolaire, ces acteurs : « *sont, au mieux, co-responsables de son contenu.* » (Zarate, 1993 : 45). Ce point est à souligner compte tenu des objectifs de notre présente étude, qui ne cherche nullement à porter des accusations ou à formuler des critiques à l'égard des auteurs ou autres, puisque ces derniers, ne sont comme il est dit, que des co-responsables.

Une autre contrainte aussi, réside dans le cas d'un manuel dont la langue enseignée pourrait être perçue comme conflictuelle par les apprenants. Il s'agit par exemple de la langue de l'ex-colonisateur, où les arrière-plans historiques et l'empreinte d'anciens ressentiments demeurent dans les esprits (Verdelhan-Bourgade, 2011 : 91). Ce qui pèserait sur le travail de production du manuel.

De même, comme nous l'avons évoqué plus haut, la conception d'un manuel scolaire est soumise en même temps à différentes conditions. Nous rappelons en premier lieu, que l'un des objectifs des autorités éducatives est de procurer des manuels scolaires adaptés au contexte social et culturel de leur pays, et qui correspondent aux besoins de leur système éducatif. Raison pour laquelle : « *la rédaction des manuels est le produit final de mesures prises bien en amont dans l'institution.* » (Verdelhan-Bourgade, 2011 : 20). De ce fait, s'impose généralement la condition de recourir à un personnel national qualifié pour concevoir et réaliser le manuel.

Rappelons aussi, le critère relatif à l'actualité des informations proposées par le manuel scolaire. Ce qui par conséquent, soumet l'éditeur et l'auteur à de fortes contraintes lors de la conception. En effet, nous l'avons souligné plus haut,

il faut présenter un contenu informatif à la fois relevant de l'actualité, et qu'il ne devienne pas trop vite désuet. Par conséquent, il est souvent observé que le manuel scolaire devance quelquefois la réalité, pour que sa mise en usage perdure plus longtemps (Zarate, 1993 : 46).

Du côté des apprenants, il est de fait que ces derniers affichent un profil différent en matière de compétences et d'intérêts. En fonction de l'âge, du milieu socio-culturel auquel ils appartiennent, de leurs traits psychologiques ou même de leur vitesse d'apprentissage, toutes ces différences doivent être tenues en compte par les acteurs co-responsables de l'élaboration. Et du côté de la mise en forme, il est à noter que de nombreux éléments d'ordres visuel, graphique et matériel doivent répondre aussi à certaines conditions.

Aussi, nous voudrions souligner ici, que nous n'avons cité ci-dessus que quelques contraintes et conditions parmi beaucoup d'autres liées à la conception d'un manuel scolaire. Ce qui nous fait comprendre également que, cette dernière, se révèle réellement une tâche ardue, et chemin faisant, vient étayer davantage notre postulat établi plus haut quant à la concertation, la coordination et la collaboration requises entre les différents acteurs qui y interviennent.

Ayant ainsi abordé, d'une manière non exhaustive, la question de la conception des manuels scolaires, nous allons évoquer, à présent, les liens qui existent entre cet ouvrage scolaire et les représentations sociales.

III-4. Le manuel scolaire et les représentations sociales

Pensé comme un instrument favorisant à la fois le travail de la langue dans ses différents compartiments et la transmission des connaissances, le manuel scolaire constitue également un moyen privilégié pour inculquer les valeurs que l'institution éducative juge importantes et utiles : « *Le manuel scolaire fait partie de nos lieux de mémoire. Il est porteur des valeurs et des normes, implicites ou explicites, que l'institution entend promouvoir au titre de l'éducation des élèves dont elle a la responsabilité.* » (Leroy, 2012 : 16).

Ainsi, le manuel tend aussi à remplir une fonction qui a trait à tous les acquis relatifs au comportement, aux relations avec l'Autre, à la vie en société, etc., et contribue de ce fait, à développer chez les apprenants le savoir-être qui leur permet de jouer un rôle important dans le cadre familial, socioculturel, national, et voire peut être, sur le plan international. Le manuel scolaire est ainsi un objet éducatif d'une grande importance et dont les valeurs nationales transmises peuvent être propices au développement d'attitudes de compréhension ou de rejet vis-à-vis d'autres peuples et cultures (Verdelhan-Bourgade, Denimal, & Diabate, 2011 : 11). Se trouve ainsi, formulée la question de l'altérité et celle de la place qu'elle occupe dans le manuel scolaire. Autrement dit, le discours du manuel scolaire contient tout un ensemble d'informations sur l'Autre et sa culture qu'il transmet aux apprenants. Ces informations, peuvent alors refléter les regards que l'institution, la société et les apprenants eux-mêmes, portent sur les autres cultures et peuples. Et ces regards, ne portent pas obligatoirement l'index de la réalité, et sont communément désignées par représentations sociales. Patrick Demougin (1998 : 56), rend compte précisément de cela en définissant le manuel comme : « *un lieu de discours où se construit un "rapport à". Rapport d'un sujet scolaire à un savoir, à des représentations, à des valeurs.* » (Cité par Denimal, 2011 : 143).

Par conséquent, le manuel scolaire relève clairement d'une culture pédagogique propre à chaque pays, et est porteur d'enjeux lourds et divers. En cela : « *la relation entre langue et culture étrangères dépend du contexte national où la langue est enseignée et que la description d'une culture étrangère obéit à des règles particulières lorsqu'elle se situe en contexte scolaire.* » (Zarate, 1993 : 11). C'est la raison pour laquelle, le manuel fait l'objet de critique de la part de chercheurs et spécialistes, qui comparent entre les savoirs enseignés et les savoirs savants (Leroy, 2012 : 16), alimentant ainsi toujours la polémique en ce qui concerne particulièrement sa neutralité.

III-4.1. La neutralité dans le manuel scolaire

Alain Choppin (1993 : 5), fait savoir que : « *les manuels scolaires ne sont pas seulement des outils pédagogiques : ce sont aussi les produits de groupes sociaux qui cherchent, à travers eux, à perpétuer leurs identités, leurs valeurs, leurs traditions, leurs cultures* ». Ce qui nous conduit à nous interroger sur sa neutralité ! En effet, le manuel se veut être le miroir des identités et des valeurs de la société que l'institution s'évertue à y refléter. Il peut de ce fait, présenter une vision de la réalité qui n'est pas complètement objective. À ce propos, Michèle Verdelhan-Bourgade, Béatrice Bakhouché, Richard Etienne et Pierre Boutan (2007), pensent que : « *Le manuel en effet n'a pas vocation à présenter les mêmes exigences de neutralité et d'objectivité que des ouvrages scientifiques. Il a été conçu d'abord comme un outil pour façonner la culture scolaire, mais aussi la culture nationale.* » (Cité par Leroy, 2012 : 16).

Choppin (1992 : 164), comme le fait savoir aussi à ce sujet que :

le manuel, pour des raisons strictement pédagogiques, présente nécessairement d'une réalité complexe une vision incomplète, réductrice, simplifiée. Il opère des choix dans le domaine des connaissances et n'en garde que les aspects essentiels. Cette tendance à la schématisation, voire à l'inexactitude par simplification ou par omission, est particulièrement sensible dans les ouvrages destinés aux élèves les plus jeunes.

De ce fait, le manuel est à la fois un outil pédagogique et un objet symbolique. Il est l'expression des programmes officiels et présente un reflet d'une certaine réalité contemporaine avec ses carences et simplifications. À ce titre, concernant la culture étrangère, bien qu'il soit considéré que toute description d'une culture étrangère doit recouvrir ses systèmes de valeurs, ses perceptions du réel et les relations que ses membres entretiennent avec le passé, etc.(Zarate, 1993 : 16), les différences entre la culture nationale et la culture étrangère se trouvent fréquemment estompées dans le manuel scolaire, afin que la description faite de cette dernière soit conforme avec les valeurs locales. Ce qui consoliderait de manière indirecte les points de vue soutenus par la culture nationale dont les valeurs apparaîtraient alors universelles (Ibid.).

À la lumière de ce tout qui précède, nous comprenons qu'un manuel scolaire de langue obéit à des règles dans le choix des diverses connaissances qu'il a pour fonction de transmettre, et tout particulièrement, dans sa description des autres cultures et peuples. Celle-ci, dépend davantage du système de valeurs de la culture nationale. En fait, la culture étrangère ne se voit garantir un regard positif que dans le cas d'une solidarité d'intérêts entre les deux cultures. Autrement dit, un système éducatif peut refléter des relations différenciées concernant l'étranger, en fonction de sa proximité ou de son éloignement idéologique avec le ou les pays dont il est question (Ibid., p. 20).

Toutefois, avec l'introduction dans le manuel scolaire des documents dits, authentiques, la réalité étrangère apparaît nettement claire, complète et directement accessible pour les apprenants. Nous faisons remarquer à ce propos, que précisément, c'est généralement des documents retravaillés et aménagés qui sont souvent exposés dans les manuels scolaires, et présentés comme conformes aux originaux. Ces documents ont fait l'objet de modifications dues aux plusieurs contraintes telles que les contraintes éditoriales (taille, qualité de la reproduction, coût des droits, etc.) et pédagogiques (modifications du texte en fonction du niveau linguistique des élèves, suppression d'éléments qui ne sont pas en conformité avec la morale scolaire et les enjeux de l'institution, etc.). Ce faisant, l'utilisation des documents authentiques : « (...) s'inscrit davantage dans une sémiotique du mensonge que dans une relation indiscuté à la vérité. (...) ils sont plutôt des fac-similés qui ne peuvent être confondu avec les documents qu'ils dénotent. » (Ibid., p. 103).

Ainsi, il est admis que le manuel scolaire de langue est marqué d'une : « impossible neutralité » (Choppin, 1992 : 164). De plus, les valeurs qu'il transmet et les relations entre les personnes qu'il dépeint, pourraient servir de modèles comportementaux pour les apprenants. Autrement dit, le manuel scolaire de langue peut être également un discours idéologique : « le manuel peut également servir d'outil idéologique » (Auger, 2007 : 26). Et à travers le portait

qu'il dresse des autres cultures, il peut être un générateur de représentations et/ou alimenter celles des apprenants.

III-4.2. Le manuel scolaire comme vecteur des représentations

Comme nous l'avons vu, le manuel s'évertue à inculquer aux apprenants diverses valeurs morales et comportementales. Cette vocation de socialisation est un aspect très caractéristique des manuels de langues, car le regard porté à l'Autre y est incontournable. Zarate (1993 : 11), fait écho à ce cela en écrivant que :

Les outils d'enseignement des langues vivantes présentent un intérêt sociologique particulier : ils mettent à plat la relation à l'étranger qu'une société donnée veut offrir en modèle à ceux qu'elle éduque. Leur intérêt est d'autant plus grand que cette relation est exacerbée, les manuels offrant sous une forme concentrée ce qui est généralement présent dans cette société de façon elliptique et disséminée.

De ce fait, le manuel scolaire de langue apparaît comme un outil fort intéressant qui comprend des représentations historiques, culturelles et sociales. Et la classe de langue est perçue alors telle un espace où se rencontrent la culture de l'apprenant et la culture de la langue enseignée. Ce faisant, cet outil exerce un impact non négligeant sur l'opinion que construiront les apprenants sur la culture cible : « *les manuels donnent une information sur les savoirs, les idées et aussi les représentations voire les préjugés qu'une société juge utile de transmettre aux apprenants. En ce sens, ils comportent un enjeu institutionnel que les gouvernements savent utiliser lorsqu'ils en ont besoin.* » (Verdelhan-Bourgade, 2011 : 19).

Dans le même ordre d'idée, Malika Bensekat (2008 : 48), ajoute que : « *le manuel scolaire joue un rôle très important en ce qui concerne les représentations sur la langue maternelle et la culture d'origine d'une part et sur la langue étrangère à apprendre et la culture de l'Autre d'autre part, ainsi que sur leurs différences* ».

En d'autres termes, nous pouvons dire qu'une réalité sociale est décrite en fonction des enjeux institutionnels, et que le discours du manuel scolaire

reflète alors, des perceptions et des classifications de la réalité sous-tendue par les références et les valeurs locales. Et comme Pierre Bourdieu (1987 : 69), fait savoir que : « *ce que nous considérons comme la réalité sociale est pour une grande part représentation, ou produit de la représentation.* » (Cité par zarate, 1993 : 29), il est manifeste, que le manuel scolaire de langue constitue une source de représentations pour les apprenants de par sa description à la fois de la réalité, notamment étrangère, et des relations avec ces étrangers. Ajoutons également au regard de tout ce qui a précédé, que le manuel scolaire se révèle en fait être un compromis entre une perception de la réalité et un projet éducatif et social.

Pour tenir lieu de résumé, nous voulons préciser que notre propos ici est de rendre compte clairement de l'une des caractéristiques inhérente au manuel scolaire de langue, et qui est la description en particulier de la réalité étrangère. Cette dernière, se trouve être la résultante des représentations de la société, au travers desquelles, tel un prisme, l'institution transmet aux apprenants concernant les autres peuples et cultures, des savoirs qui ne portent pas forcément l'index de la réalité ! De même, le manuel de langue reflète aussi des échanges entre les différents groupes humains, les pays, les cultures, et œuvre considérablement ainsi dans la construction de représentations et le développement d'attitudes chez les apprenants à l'égard de l'Autre : « *Il faut donc comprendre que les représentations des manuels vont éventuellement induire des comportements chez les apprenants.* » (Auger, 2007 : 27).

Et la nature de ces relations et échanges avec cet Autre, dépend, comme nous l'avons observé, des orientations méthodologiques et pédagogiques décidés en amont par l'institution. Compte tenu de cela, nous tenons à rappeler que dans le cas d'une pédagogie d'ouverture et de solidarité avec les autres peuples et cultures, le manuel scolaire de langue, d'après bon nombre de didacticiens, doit être empreint d'une dimension interculturelle. Cette dernière, peut être exprimée dans ce manuel comme suit.

III-5. La dimension interculturelle dans le manuel scolaire de langue

Comme nous l'avons vu plus haut, le manuel scolaire de langue peut être vecteur de multiples et diverses représentations susceptibles généralement d'être inexactes ou erronées. Ces représentations sont d'un important intérêt pour les didacticiens dans la mesure où, elles constituent des éléments révélateurs sur la manière dont une société donnée, notamment une société pluriculturelle, à la fois se perçoit elle-même ainsi que ses différents groupes, et perçoit les étrangers. Ce qui permet ainsi d'amorcer ou de proposer des actions didactiques appropriées.

À ce propos, Robert Galisson (2002 : 6), nourrit l'espoir de mettre en place des démarches favorisant une sensibilisation et une acceptation de l'altérité, en écrivant que :

Dans un monde livré à l'insolence du profit et l'arrogance de la force, donc en proie en mépris de l'Autre, où l'Enfant apprend parfois moins vite à penser qu'à dépenser et se battre, je leur souhaite à tous, dans leur secteurs d'influence respectifs, de trouver les mots, les gestes, les actes pour que l'éducation aux (et par les) langues-cultures prenne sa juste place au sein de l'institution scolaire, et amène les jeunes générations à découvrir le besoin d'altérité, le sens des valeurs, qui fondent toute société digne de ce nom.

Partageant le même souhait que Galisson, nombreux sont les didacticiens qui relient l'interculturel à l'éducation. Il est de fait, comme nous l'avons précisé dans le précédent chapitre, que la démarche interculturelle prône l'ouverture d'esprit dans les relations avec autrui et dans la perception du monde. L'interculturel transcende le simple apprentissage linguistique, et même, culturel de la langue étrangère ; il se veut une réelle remise en question des représentations sociales ainsi qu'une lutte contre des comportements qui pourraient nuire à la cohésion des sociétés modernes et à la paix, tels que le racisme, la xénophobie, etc., exhortant de ce fait, à respecter l'Autre et à s'ouvrir sur l'altérité. En cela, l'interculturel réaffirme la finalité éducative de l'école en participant à une éducation qui promeut les valeurs universelles et humaines.

Intégrée dans le manuel scolaire, la démarche préconisée s'inscrit alors dans un processus de découverte et non plus dans l'accumulation de savoirs qui serait, dans ce cas, assimilable au culturalisme comme nous l'avons explicité

dans le chapitre précédent. Précisément, une formation interculturelle doit œuvrer à améliorer les relations avec les autres : « *Plus qu'un discours sur l'Autre, il s'agirait de promouvoir un discours sur les rapports réciproques entre Moi et l'Autre, discours qui constituerait l'essence même du discours interculturel.* » (Abdallah-Preteceille, 1996 : 75).

Et de manière pratique, il s'agira d'une série de ruptures, de construction de nouvelles représentations, elles mêmes, susceptibles d'être constamment remises en question par de nouvelles connaissances qui peuvent se faire à travers plusieurs volets. Ainsi, par le biais des représentations, le point de vue de la personne est pris en compte dans l'appropriation de tout phénomène humain, notamment celui qui a trait au culturel. Aussi, pour Zarate (1993 : 74-75), cette démarche doit reposer sur trois principes qui sont :

. en premier lieu, un travail sur les représentations doit reposer sur une lecture exigeante de la réalité qui invite à interroger le passage du particulier au général, et vice versa ;

. en second lieu, la remise en question des représentations construites sur le mode de la certitude ne peut éviter de s'interroger sur l'exactitude des données disponibles. Il s'agit moins d'une opposition "données scientifiques"/"données empiriques" qui conduirait à vérifier les sources, travail à caractère encyclopédique, que d'inviter à retrouver les différents partis-pris qui sous-tendent la construction des documents. Là encore, le terme d'informateur est préférable à celui de source. Le second invoque la virginité originelle des informations, alors que le premier invite davantage à considérer la fragilité des données brutes, leur dépendance vis-à-vis des intérêts individuels ou institutionnels. La pluralité des points de vue conduit nécessairement à une lecture contradictoire de la réalité ;

. enfin, la déconstruction des représentations ne peut être envisagée sans faire appel à la dimension historique. La durée restitue l'évolution, là où le regard contemporain ne perçoit qu'immobilité.

En somme, toute cette démarche, décrite ci-dessus, traduit précisément une volonté de faire acquérir aux apprenants une compétence interculturelle. Cette dernière, peut être acquise grâce au manuel scolaire de langue comme suit.

III-5. 1. Développer la compétence interculturelle

Gerard et Rogiers (2003 : 93), font état aussi d'une autre fonction du manuel, celle qui a trait à l'éducation sociale et culturelle et qui traduit l'objectif

de faire acquérir aux apprenants des connaissances, des aptitudes et des comportements favorables au maintien de la paix et de la cohésion sociale :

Cette fonction est alors visée de façon prioritaire encore faut-il que l'enseignant utilise le manuel comme support pour développer les savoirs-être, et non comme support à la restitution de comportement prescrits (savoir redire). On peut également aborder ces aspects de façon occasionnelle(...), d'avantage pour sensibiliser que pour développer des comportements. Cette fonction est alors visée de façon secondaire.

En d'autres termes, le manuel scolaire de langue tend à remplir une fonction consistant à faire acquérir une compétence interculturelle. Dans cette optique, il faut noter que : « *L'acquisition de la "compétence interculturelle" n'est jamais achevée ou totalement parfaite ; mais, précisément, ce parachèvement ou cette perfection ne sont pas absolument nécessaires pour devenir un bon « locuteur interculturel.* » (Byram, Gribcova & Strakey, 2002 : 12). À cet égard, il est préconisé que dès le début d'une formation axée sur l'interculturel, l'apprenant soit sensibilisé à la diversité culturelle. Dans cette visée, Il doit comprendre que cette dernière résulte de l'ouverture et de l'échange, et que sa propre culture se trouve elle aussi être le fruit de l'imbrication et de l'articulation de diverses cultures : « *L'erreur est de croire que tout système culturel évolue en vase clos, en dehors de toute influence.* » (Abdallah-Preteuille, 1986 : 191). Ainsi, il s'agira d'amener l'apprenant à adopter une attitude d'ouverture et d'enrichissement, et non pas d'une démarche consistant à valoriser ou à dévaloriser telle ou telle culture. En effet, Le but est de ne pas détourner l'apprenant de sa propre culture vers une ouverture absolue sur l'autre culture, mais plutôt de lui permettre de s'ouvrir sur la diversité et la différence. Comme Mahatma Gandhi, nous l'enseigne en professant : « *je ne veux pas que ma maison soit entourée de murs de toutes parts et mes fenêtres barricadées. Je veux que les cultures de tous les pays puissent souffler aussi librement que possible à travers ma maison. Mais je refuse de me laisser emporté par aucune.* » (2004 : 85).

Aussi, il est nécessaire de faire acquérir une conscience interculturelle. Cette dernière, fait partie des compétences générales que les apprenants d'une langue étrangère doivent acquérir comme le préconise le Cadre européen

Commun des références pour les langues. De même, de faire acquérir ensuite des aptitudes et des savoir-faire interculturels qui sont :

- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ;
- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ;
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels,
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées (CECR, 2000 : 84).

Et dans cette optique, il existe un large panel de supports et de documents auxquels le manuel scolaire peut recourir.

III-5.2. Le choix des documents

Comme Porcher (1988 : 49), l'affirme : « *on ne reçoit pas l'interculturel tout fait on le fabrique* ». Pour ce faire, il existe diverses sortes de documents que le manuel de langue peut exploiter tels que les documents authentiques. Le document est dit authentique car tiré de situations réelles ; il n'a pas été conçu à des fins pédagogiques mais plutôt à des fins communicatives. Pour Jean Pierre Cuq (2003 : 29) :

le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc.

Pour Zarate (1986 : 76), l'utilisation des documents authentiques dans la classe de langue a un double intérêt. Selon elle : « *l'apprenant étranger est confronté aux mêmes objets culturels que le natif francophone [...] de même, le support pédagogique, en englobant des produits non scolaires, implique une mise en scène des faits culturels qui fait gagner en véracité et en crédibilité.* »

Toutefois, il arrive parfois que ces documents soient aménagés ou tronqués pour les besoins pédagogiques, ou, comme nous l'avons précédemment expliqué, dues aux contraintes éditoriales, et perdent alors un peu de leur authenticité et sont considérés donc comme semi- authentiques : « *Le concept*

perd aussi certaines de ses caractéristiques lorsque le document est modifié ou didactisé. » (Cuq, 2003 : 29). De même, il existe des documents fabriqués tels que des textes, des dialogues, etc., conçus totalement par les spécialistes pour des fins pédagogiques, sans qu'ils reflètent obligatoirement des aspects de la vie quotidienne. Cuq note cependant, qu'à l'heure actuelle, ces documents fabriqués ont tendance à se rapprocher de l'authenticité en vue de renvoyer une utilisation plus pratique de la langue, et de transmettre une image fidèle de la culture-cible (Ibid., p. 100).

De ce fait, dans une démarche interculturelle, les documents authentiques se révèlent d'un grand intérêt. Ils sont un concentré de réalité, offrent divers éclairages sur cette même réalité, permettent aux apprenants de se confronter aux mêmes situations que les natifs et apportent une vision dynamique de la culture-cible, où, les éléments de cette dernière peuvent venir se greffer à l'apprentissage linguistique. À cet égard, les documents choisis dans les manuels doivent être contextualisés : *« plus un document est contextualisé, plus la réflexion personnelle de l'élève est sollicitée. »* (Zarate, 1986 : 110). En d'autres termes, ces documents doivent être datés et indiquer les sources, méthodes de sondage, etc. Ce faisant, ces documents permettraient d'appréhender les faits culturels dans leur réel contexte.

De plus, il importe aussi d'exploiter des documents authentiques variés et présentant différents points de vue. Ainsi, les apprenants seraient amenés à confronter leurs avis à ceux des autres, les relativiser et ensuite, amorcer une réflexion et une ouverture sur l'Autre. En fait, pour De Carlo (1998 : 64), les documents à présenter aux apprenants devraient :

- *représenter des situations conflictuelles, contradictoires, inattendues et qui se prêtent donc à des lectures multiples ;*
- *contenir plusieurs points de vue, qui concentrent sur les mêmes réalités sociales des regards croisés de la part de l'auteur, du lecteur et des personnages présents dans le texte, ainsi qu'un regard distancié capable d'engendrer l'étonnement ;*
- *présenter des indices linguistiques valorisant ou dévalorisant le comportement d'un groupe ethnique ou social ;*
- *focaliser l'attention sur les usages des objets culturels et non seulement sur les objets eux-mêmes.*

À ce titre, cette même auteure fait savoir que le texte littéraire répond de manière pratique à ces conditions par sa complexité et la multitude des points de vue qu'il fait intervenir (Ibid.). Quant à Abdallah-Preteuille et Porcher (2001 : 138), ils décrivent la littérature comme étant : « *l'humanité de l'homme, son espace personnel. Elle rend compte à la fois de la réalité, du rêve, du passé et du présent, du matériel et du vécu.* ». Aussi, ils estiment que la littérature est un : « *lieu emblématique de l'interculturel.* » (Ibid., p. 162).

En somme, essentiellement un produit socioculturel et parce qu'il a la vocation de transmettre une partie de la culture, le manuel scolaire de langue est porteur d'un discours sur la réalité. Le choix porté sur les textes, les illustrations, le langage, les arguments employés doivent traduire un ensemble de valeurs, de croyances, d'opinions et de perceptions qui permettent la compréhension et l'établissement des relations meilleures entre les apprenants et les personnes issues d'autres cultures. Zarate (1993 : 116), rend compte de l'importance des documents choisis dans une perspective interculturelle, en écrivant que :

tout document qui induit une rupture dans les représentations présente évidemment un grand intérêt didactique : un ensemble qui repose sur une opposition entre valeurs présentes et passées, par exemple. La rupture induite par le passage d'une culture à une autre est également d'une grande efficacité quand elle est porteuse d'étonnement.

Ce qui nous amène ainsi à nous intéresser, à présent, aux thèmes que traitent les documents choisis dans un manuel à vocation interculturelle.

III-6. La thématique relative à l'interculturel

Abdallah-Preteuille (1996 : 159-160), fait savoir que : « *la seule mise en présence de cultures différentes ne caractérise pas une pédagogie interculturelle. Il n'y a d'interculturel que la démarche, la manière d'aborder certaines questions, certains faits, certains problèmes* ». Et comme nous venons de le voir, la présence de documents authentiques de tous types dans les manuels scolaires de langue, laisseraient transparaître une dimension interculturelle. Effectivement, ces documents amèneraient les apprenants à découvrir l'Autre à travers ses comportements quotidiens et sociaux, ses relations avec les membres de sa famille, ses habitudes et ses coutumes, ce qui les encouragerait à connaître,

comprendre et à respecter davantage l'Autre. En d'autres termes, les manuels de langue étrangère doivent mettre l'accent sur l'acquisition du savoir et du savoir-faire, ainsi que sur la pratique de l'altérité en suggérant des thématiques, activités, jeux de rôle, échanges, etc., tout en incluant également une grande variété de situations de communication. Nous rappelons à ce sujet, que dans un cours de langue étrangère, la compétence communicative est considérée comme prioritaire et que sa maîtrise doit nécessairement passer par la connaissance des modes de comportements, des croyances et des valeurs des natifs.

De même, il est nécessaire qu'en plus de proposer des thèmes variés touchant aux valeurs et coutumes de l'Autre, de viser également des aspects de sa culture qui s'apparente à celle des apprenants. La démarche repose sur la mise en relation entre les deux systèmes culturels, qui amènerait les apprenants à réactiver des connaissances antérieures acquises dans leur propre contexte linguistico-culturel, mais également, leur ferait découvrir la diversité et la pluralité caractérisant leur personne à l'instar de celle de l'Autre. Car, comme le fait remarquer Abdallah-Preteceille : « *Celui qui n'est pas capable de voir la multiplicité de son être et sa richesse intérieure ne peut pas avoir accès à la richesse de l'Autre.* » (2013 : 23).

De plus, une stratégie de comparaison entre les deux cultures permettrait aux apprenants à la fois, d'enrichir leur répertoire culturel et langagier, et, d'en dégager aussi les similitudes et les différences entraînant ainsi un processus de réflexion et d'ouverture sur l'Autre. En somme, l'importance réside moins dans le fait d'assimiler une quantité d'informations culturelles que d'acquérir une faculté d'analyse et de réflexion. Véronique Castellotti (2009 : 69), le formule ainsi :

Il semble donc plus adéquat d'adopter une démarche générale qui consiste à s'interroger sur les façons dont on perçoit les ressemblances et les différences, dont on catégorise les autres et soi-même, dont on peut partager ou confronter ses représentations, en visant des objectifs assez largement différenciés selon les publics [...], avec cependant toujours l'idée fondamentale de se décentrer, de réfléchir sur soi tout en se posant des questions sur les autres.

Ainsi, de manière générale, le manuel de langue devrait comporter une thématique qui porte sur des faits de société tels que la place de la femme, les rôles masculins et féminins, le mode vestimentaire, le chômage dans la société du pays de la langue-cible, les pratiques alimentaires, les jeunes, les loisirs, le sport, etc. Et également, sur des questions d'intérêt général telles que l'équilibre alimentaire, la faim dans le monde, les manifestations sportives, etc.

Neuner (1998 : 107), affirme à ce propos, qu' : « *il n'y a pas d'enseignement des langues vivantes sans contenu socioculturel.* » (Cité par Clouet & Sánchez, 2008 : 89). Cependant, rappelons que dans une approche interculturelle, le manuel ne doit pas se contenter seulement des contenus traitant des aspects visibles de la culture-cible tels que les rites, coutumes, fêtes, calendriers, modes d'habitats, habitudes alimentaires, etc. Mais, aussi et surtout des aspects moins visibles tels qu'un ensemble d'évidences partagés par une communauté ayant les mêmes références, valeurs et règles implicites concernant tout échange relationnel. Et ce, en vue de susciter des discussions entre les apprenants, de verbaliser leurs avis et de créer une relation d'intercompréhension. À cet effet, Zarate (1993 : 118), estime que la progression thématique doit s'articuler selon les étapes suivantes : « *sensibilisation au thème, approfondissement des connaissances et réemploi des acquis sous forme d'une analyse personnelle (rédaction, débat, jeu de rôles).* ».

À la lumière de tout ce qui précède, force est de constater que si le manuel de langue est ouvert sur l'Autre, il devra aussi refléter des échanges et des relations entre pays, ainsi que la nature et diverses relations entretenus entre leurs membres. De même, plus les apprenants apprennent sur les divers aspects socioculturelles des autres pays, plus ils seraient enclins à saisir et comprendre les autres classifications et perceptions de la réalité, et aussi, plus ils prendraient conscience du caractère non universel de leur propre culture. L'objectif comme le souligne Castellotti : « *n'est donc plus d'enseigner UNE culture, mais d'apprendre à gérer des situations de pluralité culturelle, voire de construire des parcours interculturels.* » (2009 : 71).

Pour conclure sur ce point et à titre de résumé, nous soulignons que la dimension interculturelle dans les manuels de langue étrangère se dessine grandement à travers certains types de documents tels que les documents authentiques, abordant une multitude de thèmes relatifs à la culture-cible, à la vie de l'Autre et à ses relations et échanges avec les membres de sa société. Ce faisant, la pertinence et la valeur de cet interculturel résident essentiellement dans cette propension à former à l'observation, à la compréhension, à la relativisation des jugements et valeurs pour développer une meilleure conscience de soi et des autres, et faire ainsi l'expérience de l'altérité.

Aussi, notre réflexion nous amène à présent à évoquer nos manuels scolaires algériens de la nouvelle réforme éducative.

III-7. Les manuels scolaires algériens de la nouvelle réforme

Comme le Référentiel général des programmes le précise, la mission de l'école à la lumière de la nouvelle réforme s'appuie sur :

les enseignements des sciences de l'éducation et les acquis des systèmes les plus performants dans le monde. Elle repose essentiellement sur :

- l'impératif de restituer à l'élève la place qui lui revient dans le processus d'"enseignement/ apprentissage" ;

- la nécessité de transformer le modèle pédagogique en vigueur, qui confère la prééminence sur savoir encyclopédique basé sur la mémorisation/ restitution des connaissances, en un modèle qui favorise les capacités de raisonnement de l'élève et ses compétences à exercer son esprit critique;

- la préparation de l'élève à un développement continu de ses compétences en lui apprenant à apprendre, à s'adapter et à réagir en toute autonomie aux différentes situations de vie (2009 :10).

Aussi, notre système éducatif a connu de nombreuses mutations qui se traduisent en partie dans la conception de nouveaux programmes et manuels scolaires, ainsi que dans les contenus à enseigner. Ce faisant, les manuels scolaires algériens ont été repensés, impulsés par les nouvelles approches telles que l'approche communicative et l'approche par compétence. Ces dernières, se fondent sur la centration de l'apprenant dans l'enseignement-apprentissage, faisant de lui un acteur actif de sa formation. Ce qui lui permet également de

développer la compétence de communication dans toute sa dimension ; celle qui comprend un ensemble d'habiletés et valeurs universelles :

L'éducation a pour finalité d'asseoir les bases de l'instauration d'une société attachée à la paix et à la démocratie et ouverte sur l'universalité, le progrès et la modernité, en aidant les élèves à s'approprier les valeurs partagées par la société algérienne, fondées sur le savoir, le travail, la solidarité, le respect d'autrui et la tolérance et en assurant la promotion de valeurs et d'attitudes positives en rapport, notamment, avec les principes des droits de l'Homme, d'égalité et de justice sociale (Loi d'orientation sur l'éducation nationale, 2008 : 2).

En effet, désormais notre système éducatif d'une part, est national, démocratique, scientifique, ouvert sur la modernité et sur le monde, et d'autre part, il intègre les tendances mondiales en matière d'éducation (Référentiel général des programmes, 2009 : 13). Et ces tendances mondiales en matière d'éducation, comprennent évidemment aussi l'interculturel, compte tenu des valeurs éducatives et universelles qu'il véhicule.

À ce propos, comme l'enseignement des langues dans notre pays, comme nous l'avons souligné dans le premier chapitre, s'est vu revaloriser en particulier celui des langues étrangères à la faveur de la nouvelle réforme (Asselah-Rahal, Blanchet & Méfidène, 2007 : 168), cela a donné lieu à une réelle prise en compte autant de la problématique culturelle que celle de l'interculturel, en vue d'un développement intellectuel épanoui des apprenants. Effectivement, les manuels scolaires notamment ceux des langues étrangères, ont été repensés dans une perspective d'ouverture, de compréhension et d'altérité. Ainsi, les manuels scolaires de langue étrangère tendent à promouvoir l'élargissement des horizons perceptuels et permettre ainsi le dialogue des cultures. À juste titre : « *Les concepteurs des manuels ont décidé qu'on devrait dispenser désormais un savoir-faire en cohérence avec un savoir être.* » (Ibid., p. 171).

C'est dans cette optique, que se situe l'action de la réforme du système éducatif algérien, en faisant en particulier du manuel scolaire de langue un outil d'ouverture sur les autres cultures, et un moyen de préparer les apprenants à une rencontre et à une communication avec l'Autre. Nouredine Toualbi Thaâlibi (2005 : 27), le dépeint ainsi : « [...] depuis 2002, année de mise en œuvre effective de la réforme, les stigmates idéologiques de la pédagogie furent

totallement expurgés du livre et du manuel scolaires qui retrouvent ainsi leur fonction originelle d'instruments didactiques du savoir universel ». En d'autres termes, les manuels scolaires de la réforme sont appelés à intégrer en plus d'un savoir scientifique global et moderne, une dimension culturelle/interculturelle dans leurs contenus d'enseignement.

Ajoutons également, que les différents présupposés théoriques et méthodologiques caractérisant ces manuels scolaires, se résument en la proposition des situations précises de deux types. Tout d'abord en fin de manuel, des situations « cibles » (situations d'intégration) de fin d'année. Toutefois, des situations d'intégration pouvant être proposées tout au long du manuel en vue d'intégrer progressivement les acquis. Ensuite, des situations d'apprentissage tout au long du manuel, relatives à de nouveaux savoirs, concepts, règles, techniques dans une perspective de faire participer pleinement l'apprenant dans ses apprentissages (Le Cahier des charges pédagogique général, 2016 : 9).

Pour tenir lieu de résumé, il est à relever à la lumière de tout ce que nous venons de voir, que la réforme du système éducatif algérien se veut moderne et imprégnée, de fait, des nouvelles orientations didactiques et pédagogiques. Les manuels scolaires notamment ceux de langue étrangère, peuvent et doivent refléter, à bien des égards, cette volonté de modernisation et d'ouverture sur les autres peuples et cultures dans leurs contenus d'enseignement, en se fondant notamment sur l'approche interculturelle.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons rappelé l'importance et l'utilité, et pour bien longtemps encore, du manuel scolaire dans le domaine de la didactique des langues en particulier. De même, nous avons porté notre regard sur les représentations sociales, et avons démontré le lien étroit que le manuel scolaire de langue entretient avec ces dernières. En fait, nous avons souligné l'impossible neutralité de ses contenus d'enseignement et mis en exergue, chemin faisant, sa participation dans la transmission de représentations sociales, voire aussi dans la

construction des représentations nouvelles. Ce qui nous a conduit après, à nous interrogé sur le rôle du manuel scolaire de langue étrangère dans une formation interculturelle. Dans cette perspective, nous avons souligné qu'il est important et pertinent qu'il exploite divers documents authentiques permettant de recouvrir divers thèmes socioculturels, autour desquels les apprenants devront travailler à l'aide de nombreuses activités, afin de s'initier à l'interculturel, voire aussi à l'acquisition de la compétence interculturelle.

À l'issue de ce chapitre, il nous a paru ensuite important d'évoquer le regard que la nouvelle réforme porte sur les manuels scolaires. Ainsi, nous avons relevé que celle-ci, faisant écho aux nouvelles orientations didactiques et pédagogiques, entend à ce que les manuels scolaires, notamment ceux de langue étrangère, intègrent de manière pratique dans leurs contenus d'enseignement une dimension interculturelle.

C'est ce que nous nous évertuerons à démontrer dans la seconde partie de notre présente recherche, en procédant à une analyse de contenu de nos deux manuels scolaires sélectionnés.

Deuxième partie

Cadre méthodologique et analyse comparative

Chapitre IV

Options méthodologiques et descriptions

Introduction

Dans ce chapitre, nous présenterons et décrirons la méthodologie de recherche qui sous-tend notre présente étude, ainsi que notre outil d'analyse et notre corpus. Nous commencerons tout d'abord, par rendre compte des résultats des entretiens menés avec trois concepteurs algériens de manuels scolaires de français.

IV-1. Entretiens

Avant de procéder à la description de la méthodologie que nous avons adoptée dans notre présente étude, nous voudrions souligner que nous avons jugé fort pertinent de réaliser de prime abord, en amont de l'analyse de nos deux manuels sélectionnés, des entretiens auprès des concepteurs de manuels scolaires de langue. En fait, ces entretiens seront appréhendés comme une enquête préliminaire qui, nous permettra de prendre connaissance de la démarche et du processus d'élaboration des manuels scolaires dans notre pays, l'Algérie. Pour ce faire, nous avons élaboré un guide d'entretien qui se décline comme suit.

IV-1.1. Guide d'entretien

Pour mener à bien nos entretiens, nous avons donc élaboré au préalable un guide d'entretien. Ce dernier, est : « *un document écrit résumant les axes essentiels autour desquels l'interview s'orientera.* » (Giannelloni, J-L & Vernet, E., 2001), et sert : « *à aider l'interviewer en lui fournissant des points de repère pour la conduite de l'entretien.* » (Ibid.).

Et conformément aux dires de Philippe Blanchet (2011 : 76), qui estime que, concernant ce genre d'enquête, grâce au recours à une documentation générale qui rend compte de données globales, le chercheur peut alors : « *croiser les informations, les renvoyer en interrogations complémentaires auprès des*

témoins, dégager une interprétation. », nous avons alors conçu notre guide d'entretien en nous appuyant principalement sur notre partie théorique, vu que nous y avons abordé la conception des manuels scolaires, ses contraintes et conditions (Cf. Chapitre 3, p88-92), et que nous nous y sommes surtout référé à des spécialistes et auteurs tels que François-Marie Gérard et Xavier Rogiers (2003), Geneviève Zarate (1993), Philippe Blanchet et Patrick Chardenet (2011), Nathalie Auger (2007), etc. De plus, nous nous sommes également appuyé sur deux ouvrages abordant les spécificités de la nouvelle réforme de notre système éducatif, à savoir : *La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation* (2005), et, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* (2006). Ce faisant, une fois conçu (Voir Annexe 1, p 3-7), notre guide d'entretien se prête à une répartition en trois axes qui sont :

1/ Des questions sur **la profession exercée, les formations suivies et les expériences acquises** ;

2/ Des questions sur **les divers intervenants et sur leurs tâches, dans la confection des manuels scolaires de langue** ;

3/ Des questions sur **les étapes d'élaboration des manuels scolaires de langue en Algérie, les contraintes observées et les conditions de conception.**

Ce qui nous a donc permis par la suite, de mener des entretiens auprès des concepteurs de manuels scolaires de langue. À ce propos, Patrick Chardenet (2011 : 78), définit l'entretien comme : « *une interaction verbale avec un objectif spécialisé préalablement posé par l'interviewer, à travers le canal direct de la relation de face ou les canaux médiatisés de la relation virtuelle, qui le différencie d'une discussion courante.* ». Ceci étant établi, nous allons décrire, à présent, les conditions de déroulement de nos entretiens.

IV-1.2. Conditions du déroulement des entretiens

Il y a lieu de souligner ici avant tout, qu'au départ, nous tenions à nous entretenir aussi bien avec des concepteurs de manuels de français qu'avec ceux

des manuels d'anglais, ce qui est plus pertinent compte tenu de notre thématique de recherche. Toutefois, malgré deux ans d'insistance et de persévérance, aucun concepteur de manuel d'anglais n'a voulu prendre part à ces entretiens ! En fait, seulement, trois concepteurs de manuels de français ont daigné nous accorder des entrevues.

Ainsi, nous n'avons pu mener des entretiens qu'avec des concepteurs de manuels scolaire de français. Et compte tenu des disponibilités de ces derniers, ces entretiens n'ont pu être réalisés qu'en deux sessions. La première, a eu lieu le matin du mercredi 14 Mars 2018 au Laboratoire des langues de l'Ecole Nationale Supérieur des enseignants (ENS) de Bouzaréah, au cours de laquelle, nous nous sommes entretenu avec deux concepteurs (un concepteur résidant à Bordj Bou Arreridj et une conceptrice qui réside à Alger). Et étant donné le temps limité que nous interviewés pouvaient nous accorder, nous avons choisi alors de mener ces entretiens avec les deux concepteurs simultanément. Précisément, pour chaque question que nous avons posée, suivant le guide d'entretien, chacun répondait l'un après l'autre durant toute l'entrevue qui a duré environ deux heures et demie. Et afin de respecter l'anonymat de ces concepteurs, nous avons choisi de les identifier, ici, respectivement, comme : **Interviewé 1** et **interviewé 2**.

Quant à la deuxième session, elle a eu lieu le dimanche matin 08 Avril 2018 dans un bureau à l'UFC de Delly Ibrahim de l'Université d'Alger 3. Cet entretien a été mené avec une conceptrice (**Interviewé 3**) résidant à Alger, et a duré une heure et demie.

Et durant ces entretiens, nous avons interrogé nos informateurs (les concepteurs) et avons recueilli ouvertement leurs réponses par enregistrement. Précisément, nos questions ont été tantôt fermées et tantôt ouvertes ; il s'agissait donc d'entretiens semi-directifs. Nous avons opté pour ce type d'entretien car, nous voulions que nos informateurs nous fassent part complètement de leurs expériences et de leurs compétences. Et pour ce faire, ils devaient être en mesure de répondre tout ce qu'ils souhaitaient (Blanchet, 2011 : 74).

De même, comme Cuq (2003 : 85), le fait savoir : « *en didactique, l'entretien permet de recueillir des données relatives aux représentations, aux attitudes et aux pratiques des différents acteurs* », nous avons alors tout d'abord expliqué à nos concepteurs l'objectif de ces entretiens. Nous leur avons en effet précisé que, nous préparions une thèse de doctorat visant à analyser les deux manuels scolaires algériens de français et d'anglais de première année moyenne sous l'angle interculturel, et que ces entretiens nous permettraient de prendre donc connaissance des critères et de la manière dont sont conçus, actuellement en Algérie, les manuels scolaires de langue de la nouvelle réforme. Pour ce faire, et suivant la recommandation de Gérard et Rogiers (2003 : 8), en précisant que : « *l'évaluateur ne peut mener sa tâche à bien que s'il a fait un séjour prolongé dans la problématique de la conception.* », nous avons de ce fait besoin de données concrètes auprès des personnes du terrain, en vue à la fois de nous éclairer sur l'univers de la conception de ces manuels, et d'analyser adéquatement nos deux manuels en prenant en compte toutes ces données. Ce faisant, ces dernières, nous ont appris ce qui suit.

IV-1.3. Résultats de l'analyse des entretiens

Il convient de rappeler ici, que nous avons mené ces entretiens à titre informatif. En d'autres termes, nous avons voulu enrichir nos connaissances en nous immergeant un peu dans le monde de la confection des manuels scolaires en Algérie. Aussi, nous présenterons, dans ce qui suit, des informations relatives au profil des concepteurs, à la tâche que représente la conception d'un manuel et à la place de l'interculturel dans ce dernier.

❖ Le profil des concepteurs

Outre la formation académique suivie à l'Université qui a fait d'eux des enseignants de français, et plus tard, des inspecteurs, nos trois concepteurs ont tous également bénéficié d'une ou de plusieurs autres formations durant leur carrière professionnelle. Cette dernière, compte plus de vingt ans d'exercice dans le domaine de l'enseignement. Et à ce titre, deux d'entre eux possèdent une

connaissance englobant tous les paliers de l'enseignement. De plus, ces deux conceptrices ont aussi travaillé dans des organismes et institutions qui prennent en charge, ou sont responsables de l'élaboration et surtout de l'évaluation des programmes scolaires, et ont, à cette occasion, confectionné plusieurs manuels scolaires :

Interviewé 1 (Voir Annexe 2) : comme enseignant je suis à ma 26 ème année. Sur les 26ans, 10 ans d'inspection (P 10). (...). D'abord j'avais fait une formation avec le FSP (Front de Solidarité Prioritaire), les partenaires algériens étaient représentés par l'ENS, l'UFC (Université de Formation Continue), et le MEN (Ministère de l'Education Nationale), ma participation à cette formation était en qualité d'associé avec l'UFC de Bordj Bou Arreridj (P 10). (...). Nous avons fait une semaine de formation à l'E.T.U.E. de Blida. On nous a fait une formation pour nous expliquer l'essence des programmes. C'est-à-dire, comment on fait les programmes, les fondements des programmes, comment on élabore des manuels et l'évaluation en général (évaluation pédagogique, évaluation scolaire) (P 10). (...). Un seul. Un seul manuel, l'année passée, avec l'Office national de l'enseignement et de la formation à distance l'ONEFD (ex CNEG). Donc, j'ai dirigé une équipe et conçu avec eux aussi, donc conception et encadrement pédagogique qui a été assuré par moi, un manuel destiné aux élèves de 3 ème année moyenne (Manuel de français) (P 14).

Interviewé 2 (Voir Annexe 2) : je suis une ancienne PES de français, ancienne inspectrice de français et actuellement je suis maître de conférence en didactique du FLE à l'université de la formation continue (P 8). (...). Trois ans institutrice, sept ans PEM (Professeur d'Enseignement Moyen) et 16 ans PES (Professeur d'Enseignement Secondaire). Donc, j'ai une vue globale du système : du primaire au secondaire. Et ensuite, j'ai été inspectrice de français pendant 8 ans : inspectrice sur tout le territoire national. (...). En 1990, j'ai été intégrée au groupe qui a réaménagé le programme tu terminal. En étant dans le groupe, est venue la commande de faire le manuel de première année secondaire, et donc j'ai eu ma première expérience en tant que conceptrice en 1992 puisque le livre manuel est sorti en 1993 et il est resté sur le terrain pendant 14 ans. J'ai été intégrée au GSD (Groupe Spécialiste des Disciplines), qui a rédigé les programmes de la réforme, j'ai été membre puis présidente du GSD. Et en tant que présidente du GSD, j'ai eu à concevoir deux manuels: le manuel de 2e année primaire, qui a vécu une seule année (P 9). (...). Ensuite, ma dernière expérience avec les manuels c'est lorsque j'étais nommée DG de l'INRE (Institut National de Recherche en Education), (...), je me suis occupée exclusivement de l'homologation des manuels scolaires de 2e et de 3e AM. L'année dernière, j'ai regardé de très près tous les manuels du cycle moyen (P 9 et 10).

Interviewé 3 (Voir Annexe 2) : Et après mes 18 années secondaires, je suis entré dans ce monde-là, et j'ai appris alors à ouvrir les yeux et ça m'a permis de jeter des passerelles entre tous les cycles ce qui fait que maintenant ma connaissance est totale, globale de tous les cycles de l'enseignement (P 35). (...), en même temps, j'ai appris à évaluer des programmes avant de les élaborer, à les évaluer puis à les élaborer. C'est comme ça que j'ai travaillé avec la Commission nationale des programmes au sein du GSD de français depuis sa naissance, c'est-à-dire en 2002 à peu près. Nous avons élaboré les programmes du cycle primaire, du cycle moyen, le cycle secondaire reste à faire, et parallèlement, j'ai également confectionné des manuels scolaires pour le primaire et pour le moyen (P 35). (...). Une fois que j'ai rejoint l'INRE, l'INRE a été très généreux avec moi en matière de formation (P 37). (...). Donc j'ai fait le manuel parascolaire élaboré avec d'autres personnes, j'ai piloté le projet, en même temps,

parallèlement, j'ai piloté le manuel de 2ème année moyenne, toujours en parascolaire. Et pour le primaire encore, un petit cahier d'activités, d'écritures, etc., c'est-à-dire des graphismes. Puis l'opportunité m'a été donnée d'élaborer des manuels scolaires, donc j'ai élaboré le manuel scolaire de 3e année primaire, ensuite celui de la 4e année primaire, donc 3ème AP puis 4ème AP. Donc j'ai aussi élaboré celui de la troisième année primaire, ça m'a fait trois livres, trois manuels scolaires dans le primaire, et il y a eu une année je crois en 2007 ou en 2008, j'ai élaboré celui de la 3e année moyenne (P 39).

Ces informations dressent un portrait fort élogieux de nos concepteurs, et rendent ainsi compte de leurs compétences et expériences en matière d'évaluation et d'élaboration de manuels scolaires. Plus pertinent encore, ce trait ne concerne pas seulement nos trois concepteurs, mais également beaucoup de concepteurs algériens. En effet, les interviewé 2 et 3, nous ont appris aussi qu'ils ont bénéficié avec d'autres Algériens d'une formation au Québec relative à l'évaluation des programmes, des manuels et des rendements scolaires durant quatre mois, et qui, par la suite, s'est poursuivie également plusieurs fois à Alger avec les mêmes professeurs canadiens :

Interviewé 2 (Voir Annexe 2) : Alors ma formation au Québec en 1995, l'État a signé une convention avec l'Université de Montréal pour former trois équipes. Il y avait un groupe pour évaluer les manuels, un groupe pour évaluer les programmes et un groupe pour évaluer le rendement scolaire. Moi j'étais dans le groupe de l'évaluation des programmes, mais qui dit évaluation des programmes, vu que les manuels et le programme sont interdépendants à 100 %, on a eu quand même sur les 4 mois de formation 15 jours de formation à l'université de Québec ville sur l'évaluation des manuels. Et le groupe des manuels, a eu 15 jours de formation dévaluation des programmes. Donc, ça nous a permis d'avoir une vue un peu d'ensemble de la relation étroite entre le manuel et le programme. En fait, il y'a 18 personnes pour les programmes, 18 pour les manuels et 14 pour les rendements scolaires en français (p 11). (...). Il faut juste préciser que même ceux qui ont reçu la formation à Montréal. Mais ils n'ont pas été formés à la conception, ils ont été formés à l'évaluation. Pourquoi ? Parce que quand on apprend à évaluer, forcément il y a un retour en arrière et on a une idée sur comment s'élabore un manuel ou un programme (p 12).

Interviewé 3 (Voir Annexe 2) : Alors nous étions sous l'égide d'un consortium qui s'appelle Le Cid. Le Cid a travaillé avec le ministère de l'éducation nationale pour former des groupes de personnes, 18 personnes formées en l'évaluation des programmes, 18 personnes formées en évaluation de manuels scolaires, et 14 personnes formées en rendement scolaire, c'est-à-dire, tout le système éducatif. Et ces personnes-là ont toutes été envoyées en formation au Canada; Montréal et Québec. c'est un programme Bird, alors ce programme aussi a donné lieu non seulement à des formations au Canada, mais les formations se sont poursuivies après à Alger, puisque les experts et les professeurs que nous avons eu à l'Université de Montréal, ont continué à venir et à nous encadré, encadré nos travaux, nous avons produit des épreuves, nous avons produit un cahier d'élaboration et d'évaluation de programmes, nous avons appris à faire des interviews, à avoir des questionnaires d'entretien, à les monter, à les construire pour aller chercher de la formation, à faire ce qu'on appelle de l'évaluation

sur le terrain, de l'évaluation en chambre et de l'évaluation croisée, triangulaire, en fait toute sorte d' éléments qui nous ont au fur et à mesure permis d'avoir cette expérience en matière de programme et de manuel scolaire (P 37 et 38).

❖ **La tâche de la conception**

Concevoir un manuel scolaire, d'après nos interviewés, relève d'un travail minutieux et est mené en collaboration avec d'autres personnes. En fait, la tâche de concevoir un manuel revient à une personne (dont l'expérience et les qualifications sont, comme nous l'avons vu, jugés très estimées et nécessaires), désignée comme un chef de projet. Celui-ci, sélectionne une équipe composée d'enseignants et/ou d'inspecteurs qu'il connaît et aux compétences élevées et reconnues par lui-même, et mène, par la suite, un travail de coordination et de supervision durant tout le processus de la conception. Ce faisant, le chef de projet et son équipe s'attèlent à sélectionner les textes, les supports et les activités que contiendra le manuel, tout en observant le programme et certains critères tels que l'âge des apprenants, les valeurs défendues, la part de l'oral et de l'écrit, le nombre de pages, la mise en page, la méthodologie adoptée, etc.

Interviewé 1 (Voir Annexe 2) : D'abord, il suffisait de concevoir des manuels qui s'inspirent, respectent et mettent en œuvre les programmes de l'enseignement du français en Algérie, et répondre à une contrainte particulière. Donc, pour concevoir un manuel, il y a un chef de projet qu'ils appellent eux, en arabe, moucherif el bédagogie. On veille donc nous au respect du programme dans les manuels; l'esprit du programme qui sera retrouvé dans le manuel: approches pédagogiques (constructivisme, approche par compétence), et en contenu (thèmes, textes, etc.) (p 15). (...). Ma tâche en tant que chef de projet, c'était de cadrer l'équipe, de répartir les tâches. Ensuite, de participer avec eux à la conception. Et la tâche de l'encadrement c'était de relire leur travail, de corriger et faire des orientations jusqu'à l'aboutissement du produit final (p 16). (...). Pour l'équipe, moi j'ai pour le manuel à concevoir, c'était un manuel de collège, du moyen. J'ai fait appel à un ami, le relationnel joue beaucoup dans ce genre... un ami qui était inspecteur de collège. Et on a fait participer aussi une PEM, parce qu'il est préférable de travailler pour ce genre de manuel avec des personnes qui sont dans les classes (p 17).

Interviewé 2 (Voir Annexe 2) : Alors la première expérience, sincèrement j'étais membre du groupe, donc ma tâche à accomplir était que je devais choisir les textes ou trouver des activités de langue en leur proposant bien sûr des corrections, donc je n'étais pas au niveau de la conception. On va dire que j'étais un membre exécutant comme un tâcheron. Mais pour les deux manuels de la réforme, qui ont été édités en 2004, la j'étais chef de projet. Et en tant que chef de projet, c'est moi qui ai constitué mon équipe, et c'est moi qui ai réparti les tâches. Alors un chef de projet, c'est lui qui conçoit parce que, si un manuel devait être conçu par quatre personnes, jamais on aurait le même manuel produit, si chacun devait en produire un. Donc le chef de projet, imagine une démarche, déjà, alors, il a sa démarche, et la première des choses que fait

un chef de projet, c'est déjà de s'enquérir des programmes obligatoirement (p 16). Le choix de l'équipe, bien sûr généralement, on cherche autour de soi. (...). Quand on est inspecteur, on sait qui est qui et qui fait quoi. On s'est déjà, on a déjà un petit aperçu des professeurs qui sont dans cette démarche dynamique, d'aller de l'avant, de chercher, de s'améliorer, ne pas être dans la routine. Et donc on fait appel à des gens déjà sur le plan de leurs compétences, ensuite sur le plan de l'engagement (p 19).

Interviewé 3 (Voir Annexe 2) : En ce qui concerne donc les manuels scolaires, j'ai encadré une équipe d'élaboration de manuels scolaires en tant que chef de projet. Ma tâche, ce n'est pas une tâche en fait, c'est tout un travail de coordination. Il fallait à la fois construire le concept du manuel scolaire, une fois le concept est construit, il fallait donner des consignes de travail aux membres de l'équipe en termes d'élaboration de contenu. Et j'ai supervisé donc tout ce travail de conception, d'élaboration, de correction et de production du manuel scolaire, y compris, le choix des supports iconiques, ça veut dire pas uniquement les textes mais également le choix d'images cours de tout ce qu'on pouvait aller puiser dans les banques de données (p 40). (...). Des enseignantes ou des enseignants. Leurs tâches c'était de venir avec des contenus, essentiellement des contenus (p 40). (...). Donc il y a tout ce travail là à faire, au niveau du concept global, au niveau du format, au niveau bien sûr du profil visé, de celui de l'élève que l'on veut former, au niveau de l'attitude, je disais que nous pouvons avoir c'est-à-dire, est-ce que nous avons à travailler sur tel nombre de pages, tel format, tel apport de couleur ? Quel type d'illustration ? (p 47).

Et comme on pouvait le prévoir, cette tâche comprend également des difficultés et surtout des contraintes. En fait, nos trois concepteurs nous ont confié que leur plus grande contrainte concerne le temps. S'ajoute aussi une autre contrainte, et qui est l'adoption de l'approche par compétence, imposée par la nouvelle réforme, dont les principes et les applications ne trouvent relativement pas d'écho auprès à la fois des enseignants et des personnes participant à la conception des manuels ! Précisons aussi, au demeurant, que cette approche n'est pas vécue de la même façon dans les autres disciplines :

Interviewé 1 (Voir Annexe 2) : En fonction du manuel qu'on veut réaliser. Une course contre la montre (p 17).

Interviewé 2 (Voir Annexe 2) : Moi durant l'année où j'ai fait mon livre, je n'avais plus de vie familiale, sociale, conjugale, amicale, il y avait rien du tout de tout ça. On fonctionne toujours surtout chez nous, avec des délais démentiels. C'est-à-dire, que vous avez sept mois pour faire un manuel, quand le minimum requis est de 14 mois (p 19 et 20). (...). Vous savez il n'y a pas encore une formalisation des concepts, des points de vue surtout entre les langues, je ne parle pas des autres disciplines, mais normalement on devrait il devrait et avoir une harmonisation entre le français, l'anglais, l'arabe et tamazight. Et donc, les choses bougent, pas tout à fait dans des formes canoniques, mais il y a quand même un léger mieux. (p 21). (...). Dans l'absolu, la réforme impose des contraintes et des constantes. Alors les contraintes, ils ont adopté l'approche par compétence. Donc normalement, dans toutes les disciplines, on devrait mettre en place l'approche par les compétences (p 22).

Interviewé 3 (Voir Annexe 2) : Par rapport à ce que j'en sais, l'une des contraintes, la contrainte majeure de tous les manuels, c'est une contrainte de temps. Les manuels scolaires algériens ont été élaborés dans des délais absolument record. Alors que la loi universelle retenue c'est une durée de 14 mois, 14 mois pour l'élaboration de manuel scolaire. Alors que chez nous, vu que les commandes interviennent toujours tard, les manuels, pour la plupart, étaient élaborées dans le meilleur des cas, dans des délais de, on va dire 8 mois à 9 mois, dans le meilleur des cas. Maintenant pour la plupart, c'est des délais de 6 mois, 5 mois ! (p 50).

En somme, la confection d'un manuel scolaire se révèle vraiment une tâche assez ardue. Non seulement, elle nécessite un travail méticuleux et de longue haleine mené par une équipe et un superviseur tout au long du processus, supposant ainsi une synergie et une complémentarité au sein de toute l'équipe, mais aussi et surtout, elle se réalise souvent sous des contraintes et conditions mettant les concepteurs et leurs équipes à rudes épreuves, les poussant ainsi à donner des fois beaucoup de leur personne et de leur temps.

❖ **La place de l'interculturel**

Nous avons voulu connaître l'opinion de nos concepteurs au sujet de l'interculturel et de sa place dans le manuel scolaire. Ceux-ci alors, nous ont appris qu'ils sont d'avis pour que l'interculturel soit pris comme une donnée importante lors de la conception. En effet, tous les trois veulent que les manuels s'inscrivent davantage dans une perspective de découverte, d'ouverture et de rencontre de l'Autre, et qu'ils rendent également compte de la diversité et de l'universel. En fait, ils nous ont avoué à cet égard, que l'interculturel existe toujours dans les manuels, même si, implicitement, de par les textes littéraires présents, les fêtes évoquées, les valeurs universelles ou les artistes et les peintures mentionnées, etc.

Interviewé 1 (Voir Annexe 2) : Dans les programmes le manuel de la nouvelle réforme, il y a le fait poétique, il se fait politique, je crois qu'il va permettre de pouvoir laisser une certaine liberté l'enseignant d'insérer des textes qui n'ont pas à prendre en charge des types de discours, mais aussi le cachet littéraire, culturel. Les supports écrits, les images, les supports oraux qu'on utilise peuvent et doivent contenir de l'interculturel. Compréhension de l'écrit, on prend la charge culturelle. Sans cette compétence interculturelle, impossible de comprendre les textes. Il n'y a pas que l'aspect linguistique, il y a aussi l'aspect culture (P 32).

Interviewé 2 (Voir Annexe 2) : C'est-à-dire qu'on ne focalise pas au départ sur. Mais comme il faut respecter l'objectif ouverture sur l'universel, donc on est obligé d'aller chercher des textes qui parlent d'humanisme, qui parlent d'ouverture sur l'autre,

d'acceptation, de tolérance, qu'il n'y a pas de langue supérieur à une autre Disons que ce n'est pas prémédité, voilà. mais, on se retrouve avec ce résultat, c'est que le livre de français si vous regardez, on essaie de parler déjà un peu de ce qui se passe en France, puisque c'est un livre de français, ça serait quand même un non-sens que de faire apprendre le français en occultant complètement ce qui est toute la culture porté par la France y compris ces dévoiements Vous voyez on sait qu'il faut ouvrir sur l'universel, fatalement on va se retrouver avec ça (P 30). (...). C'est sous-jacent. Ce n'est pas dit concrètement, mais vous contextualiser le texte, vous allez donc mettre le texte dans son époque et donc vous allez parler de l'auteur, vous allez parler de ces conditions, etc., vous êtes déjà dans l'interculturel. Et ensuite quand vous parlez, vous les ramenez toujours à leur pays, à ce qui se passe ici. Et donc cette confrontation entre l'ancrage national et l'ouverture sur l'autre à travers le support, ça fait qu'on travaille sur l'interculturel même si on ne le dit pas ouvertement, en fait, on fait de l'interculturel tout le temps (p 31). (...). Et donc l'interculturel, il est là, même si il est implicite mais il est là (p 32).

Interviewé 3 (Voir Annexe 2) : Je pense que les manuels s'efforcent oui de rendre cette diversité, peut-être pas au niveau du plurilinguisme puisqu'il s'agit de français langue étrangère, mais ils rendront compte en tous les cas de la diversité culturelle de la société. Pourquoi ? Parce que les fêtes par exemple, quand on célèbre l'Aïd sghir, l'Aïd el-Kébir, le Mouloud, vous pouvez trouver des textes relatifs à cela dans les manuels scolaires de français langue étrangère. parce que justement l'objectif est de rendre compte de cette diversité culturelle, on peut trouver la fête des fleurs ou la fête du tapis, ou la fête des cerises, ou la fête du mouton, la fête de Yennayer dans les manuels scolaires, complètement oui. Comme on peut trouver aussi la célébration d'une fête internationale, la journée de l'enfant, la journée de l'arbre, la Journée du Livre, pour avoir cette dimension aussi d'ouverture sur le monde (p 55). (...). Mais ça se fait comme je vous le disais tout à l'heure, par le choix des supports, quand vous mettez par exemple ne serait-ce qu'un tableau de peinture fait par un peintre qui est connu dans le monde, c'est une ouverture sur l'interculturel, quand vous choisissez une poésie écrite par un auteur de langue française d'origine ivoirienne ou d'origine française, ou d'origine sénégalaise, c'est aussi une ouverture sur l'interculturel. Quand vous choisissez un extrait de roman d'un ouvrage écrit par un auteur de langue française quel que soit son pays, c'est une ouverture à l'interculturel, puisqu'il va parler de sa société. Si vous prenez un auteur africain, d'Afrique noire, qui parle de son pays en langue française, c'est une ouverture à l'interculturel (p 59).

Pour conclure, toutes ces informations recueillies lors de nos entretiens, nous ont permis de prendre davantage conscience du caractère difficile et fort délicat qu'est de confectionner un manuel scolaire, ici, en Algérie. En fait, forts de leurs formations, expériences et compétences caractérisant beaucoup de concepteurs algériens qui se voient confier la tâche de réaliser un manuel, ces derniers, mettent en œuvre tout un ensemble de démarches comprenant le choix de l'équipe, la répartition des tâches et la coordination de tous les efforts et travaux apportés par chacun, en vue de respecter des critères spécifiques et de mener à bien ce projet de réaliser un manuel. S'ajoutent à cela également, des contraintes qu'ils doivent surmonter liées au temps et à l'adoption de nouvelles

orientations didactiques et pédagogiques dont les concepts, sont encore mal assimilés par beaucoup d'acteurs du système éducatif. Quant au regard qu'ils portent à l'interculturel, nos trois concepteurs ont tous affirmé et défendu l'importance de l'interculturel dans ces ouvrages scolaires. D'ailleurs, ils nous informent et précisent que sa présence est inéluctable dans un manuel scolaire de langue de par, notamment, la culture véhiculée par cette dernière. Chose, que nous allons vérifier lors de l'analyse de nos deux manuels scolaires de français et d'anglais.

À présent, nous allons décrire la méthodologie suivie dans cette présente étude, ainsi que notre outil d'analyse.

IV-2. Choix Méthodologiques

Nous rappelons de prime abord, que notre présente recherche s'inscrit dans une perspective de vérification et d'exploration. En effet, vu que les objectifs de la nouvelle réforme du système éducatif de 2003 visent la qualité en matière d'éducation, et ce, en adoptant de nouvelles approches pédagogiques et démarches didactiques qui permettent à la fois, de doter les apprenants d'outils et de compétences nécessaires au regard des nouvelles sociétés modernes, et de leur inculquer des valeurs universelles oeuvrant pour le rapprochement des peuples et cultures dans le monde tel que le prône l'éducation interculturelle, nous avons voulu alors porter, et à juste titre, notre regard sur les deux premières langues étrangères enseignées en Algérie, à savoir le français et l'anglais, et ce, sous l'angle interculturel.

Car, la langue française, contrairement à l'anglais, est empreinte d'un passé conflictuel avec notre pays encore présent dans les esprits. Il nous a semblé de ce fait, fort pertinent et enrichissant de procéder à une étude comparative concernant la présence de l'interculturel dans les deux manuels scolaires de français et d'anglais, censés désormais traduire les visées de la nouvelle réforme éducative.

Nos objectifs se focalisent ainsi à vérifier la prise en charge de la dimension interculturelle dans l'élaboration de ces deux manuels scolaires. De même, de déceler toutes éventuelles faiblesses, lacunes ou déficiences dans leurs contenus qui, nous l'espérons, attireront davantage l'attention sur la nécessité d'une réflexion active autour de la problématique de la conception et l'utilisation du manuel en tant que support d'une éducation interculturelle qui est, compte tenu des nouveaux contextes de notre société et du monde, aux dires des didacticiens, d'une nécessité primordiale.

Quant à nos motivations, nous évoquons une nouvelle fois notre grand intérêt pour l'interculturel et notre volonté à le promouvoir. Effectivement, nous désirons susciter chez les apprenants le goût de la découverte des autres cultures, et les doter des moyens efficaces pour aller vers une rencontre avec l'Autre dans un esprit d'ouverture, placé sous le signe du respect, de la tolérance et de l'enrichissement mutuel.

En somme, concrètement, nous allons effectuer une analyse comparative à partir des indices culturels et interculturels désignés dans ces outils didactiques. Ainsi, nous allons, premièrement, relever les aspects et les références culturelles du pays dont on enseigne la langue, à savoir : son histoire, sa culture et sa civilisation, ainsi que ceux relatifs à notre pays, l'Algérie. De même, les références culturelles de tous les autres pays éventuellement mentionnés. Et deuxièmement, nous allons faire état aussi bien des représentations véhiculées dans ces deux manuels scolaires, notamment celles relatives à l'altérité, que de la manière dont ces derniers, œuvrent pour sensibiliser et former les apprenants à l'interculturel.

Aussi, il s'agit ici de procéder à une analyse de contenu sur nos deux manuels de français et d'anglais. Celle-ci, consiste à :

- . *recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables,*
- . *et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route,*

. *en vue de prendre une décision*. (Jean-Marie De Ketele, 1989, cité par Gérard & Rogiers, 2003 : 120).

Pour Patrick Chardenet (2011 : 82), L'analyse de contenu : « *rend compte des relations hyperthèmes, thèmes, sous-thèmes, descripteurs, arguments, contre-arguments en les rangeant dans des catégories interprétatives pré-construites* ».

Aussi, il nous est nécessaire et fort judicieux de nous appuyer sur des critères d'évaluation scientifiques afin de réaliser une analyse ciblée et objective. En d'autres termes, nous devons recourir à une grille d'analyse qui nous servira de support d'évaluation.

IV-2.1. Élaboration de la grille d'analyse

Pour Jean Pierre Cuq (2003 : 120), les grilles d'évaluation de manuels : « *ce sont des tableaux, parfois augmentés de commentaires, qui comprennent des entrées se référant aux diverses composantes d'un manuel de langue (fiche signalétique, public visé, organisation pédagogique, contenus linguistique et culturels, références théoriques)* ».

Quant à François-Marie Gérard et Xavier Rogiers (2003 : 327), il s'agit d' : « *un recensement systématique des critères d'appréciation d'un manuel scolaire* ». Ces auteurs ajoutent qu'il convient toujours : « *de se référer aux objectifs de l'évaluation pour déterminer les critères qui doivent figurer sur la grille, et ceux sur lesquels il convient de mettre particulièrement l'accent.* » (Ibid.).

De même, en fonction des objectifs de notre présente étude, la confection de notre propre grille d'analyse doit également croiser à la fois une approche qualitative et quantitative, et permettre aussi une comparaison entre deux manuels autour de critères identiques comme le préconise d'ailleurs, Amandine Denimal quant à l'utilisation d'une grille d'analyse sur des manuels de langue étrangère ou seconde (2011 : 156). Aussi, nous nous sommes appuyé en grande partie sur la grille conçue justement par cette auteure, dans l'ouvrage : *Manuels*

et altérités dans l'espace méditerranéen : Enjeux institutionnels et linguistiques (2011 : 143- 158), pour analyser des manuels de langue étrangère ou seconde des pays de la méditerranée. Toutefois, nous lui avons apporté quelques adaptations et développements en rapport avec à la fois, les objectifs de la nouvelle réforme de l'éducation, et les nouvelles approches et réflexions didactiques que nous avons évoquées dans notre partie théorique, surtout en matière de représentations de l'Autre et de visées interculturelles. Ce qui, nous a permis de préciser ainsi, les grandes orientations de notre grille.

Chemin faisant, nous avons également consulté attentivement la grille de lecture évaluative des nouveaux manuels scolaires élaborée dans le cadre de la nouvelle réforme de l'éducation en Algérie, et qui figure dans l'annexe du document : *La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation*¹⁵. De même, nous avons consulté divers ouvrages rédigés par des chercheurs de renom, afin de prendre connaissance des grilles d'analyse qu'ils y proposent, à savoir : l'ouvrage de Nathalie Auger (2007), intitulé : *Construction interculturelle dans les manuels scolaires de langue*, l'ouvrage de Xavier Roegiers & François-Marie Gérard (2003), intitulé : *Des manuels scolaires pour apprendre : Concevoir, évaluer, utiliser*, et aussi, l'ouvrage de Christian Puren, Paola Bertocchini & Edwige Costanzo (1998), proposant plusieurs grilles et qui s'intitule : *Se former en didactique des langues*.

La lecture de ces ouvrages, ainsi que toutes les grilles d'analyse que nous avons consultées, nous ont de ce fait, servi à déterminer les principaux critères qui doivent figurer sur notre propre grille, et sur lesquels, nous analyserons nos deux manuels scolaires. Ainsi une fois confectionnée, notre grille d'analyse (Voir Annexe 3, p 61 et 62), se décline comme suit.

¹⁵ Disponible sur le site : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001498/149828f.pdf>

IV-2.2. Description de notre grille d'analyse

En prenant connaissance de tous les critères utiles et pertinents sur lesquels nous devons analyser nos deux manuels scolaires, notre grille une fois élaborée, comprend quatre rubriques. Les deux premières rubriques, se rapportent à un élément important dans la formation interculturelle, et qui est la diversité. Précisément, nous noterons les différents types de diversité auxquels revoie le contenu de chacun de nos deux manuels. Quant aux deux dernières, elles y appréhenderont respectivement l'aspect culturel et l'interculturel. Ces quatre rubriques, se déclinent concrètement comme suit.

❖ L'aspect identitaire des personnages

D'après Nathalie Auger : « [...] *le désignant a une fonction dénomminative, indicative et l'on pourrait ajouter identificatoire.* » (2007 : 40). Aussi, comme données servant à renseigner cette rubrique, nous relèverons, dans chaque manuel, tous les noms des personnages ainsi que les différents désignants identitaires exprimant l'âge, la nationalité, la territorialité, la langue, la culture, la race, la classe sociale, etc., concernant aussi bien les différents personnages que tout groupe d'individus éventuellement mentionné.

❖ L'espace géographique national/étranger

Nous porterons notre regard, ici, sur la description de la diversité en termes de pays et régions. Et pour recueillir les données servant à renseigner cette deuxième rubrique, nous nous pencherons sur tous les types de supports et outils didactiques. Effectivement, les manuels peuvent mentionner ou représenter un ou plusieurs pays, de même une ou plusieurs régions, à travers des textes plus ou moins long, des cartes, des images, ou simplement les mentionner dans des leçons ou des exercices, voire les mentionner de manière directe ou indirecte par l'intermédiaire d'autres éléments représentatifs.

❖ **Le volet culturel**

Comme il est admis et préconisé, l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère va de pair avec celui de sa culture. Nous chercherons de ce fait, à rendre compte de la place qu'occupe la culture, notamment la culture étrangère, dans chaque manuel. Chemin faisant, nous préciserons aussi le genre de culture dont il est question. À cet effet, nous emploierons ces deux sous-rubriques :

- Au niveau de la couverture et de l'avant-propos

Pour chaque manuel, nous relèverons, à ce niveau, toutes les occurrences des mots « culture » et « civilisation », les signes, objets, emblèmes, etc., renvoyant à ces deux notions, et éventuellement leur sens respectif donné. En outre, nous verrons si dans l'avant-propos, figure également un objectif ayant trait à l'enseignement-apprentissage de la culture, ou si on y fait mention de la relation entre la langue et la culture.

- Au niveau du contenu

Nous aurons à rendre compte ici de la présence de la culture dans chaque manuel. Pour ce faire, nous y relèverons tous les thèmes socioculturels abordés tels que : les manifestations de la vie quotidienne (pratiques et habitus culturels comme la nourriture, l'habillement, les rythmes de vie, les croyances, les fêtes, les us et coutumes, les traditions), les arts, les sciences, les techniques, les métiers, les valeurs, etc.

Par ailleurs, étant entendu qu'envisager une culture étrangère sous l'angle artistique et scientifique, ou bien, en mettant plus en avant les pratiques quotidiennes, n'aura pas le même effet sur la compréhension et les représentations de l'apprenant, ainsi que sur son approche vis-à-vis de l'altérité, en particulier, dans les cas où des aspects de sa propre culture s'opposent ou se recoupent avec ceux de la culture de l'Autre (Amandine Denimal, 2011 : 153), nous tacherons également de préciser la vision de la culture-cible qui semble être favorisée (culture savante, culture partagée, culture patrimoniale à caractère

historique : monuments, drapeaux, hymnes, lieux de mémoire, événements historiques marquants, culture d'ouverture, d'échanges et d'interactions, etc.), ainsi que celle de tout autre pays mentionné.

❖ **La visée interculturelle**

Hafida Elbaki (2015 : 257), rappelle que : « *la dimension interculturelle doit nécessairement accompagner l'enseignement d'une langue étrangère [...]* ». Aussi, dans cette quatrième et dernière rubrique, il sera essentiellement question d'analyser et de recenser tous les documents, supports et outils didactiques, présents dans chaque manuel, oeuvrant à sensibiliser et à former les apprenants à l'interculturel.

À présent, après avoir précisé notre méthodologie de recherche et décrit la grille d'analyse que nous avons confectionnée, nous sommes tenu également, de présenter une description du corpus choisi, à savoir : les deux manuels scolaires de français et d'anglais de première année moyenne.

IV-3. Notre corpus

Avant de procéder à la description de notre corpus, nous allons de prime abord, expliquer les raisons qui nous ont amené à porter notre choix sur cette étape du parcours scolaire qui est, la première année moyenne.

IV-3.1. Choix du corpus

Pour rappel, conformément à la nouvelle architecture de l'enseignement fondamental en application de la nouvelle réforme, le cycle moyen contient désormais quatre années de scolarisation qui correspondent à trois paliers. Le premier palier concerne la première année du collège (deuxième cycle du fondamental après le primaire), et est désigné comme palier d'Homogénéisation et d'Adaptation. Il se propose d'être : « *une année de consolidation des acquis, d'homogénéisation et d'adaptation à une nouvelle organisation (plusieurs disciplines, plusieurs enseignants...)*. » (Groupe disciplinaire de français, Programme de Français : 1^e Année Moyenne, 2010 : 3).

À cet égard, compte tenu du fait que les apprenants de la première année moyenne sont des enfants, c'est-à-dire toujours des débutants en langues, nos manuels, ici, revêtent alors une plus grande importance car, ils seraient plus propices à faire émerger les représentations des apprenants de cette tranche d'âge et, voire aussi, contribuer à leur déconstructions et reconstruction : « *les manuels pour débutants véhiculent des images simplifiées et donc stéréotypées, et on a noté le caractère non seulement inévitable mais utile du stéréotype en début d'apprentissage, pour poser des jalons.* » (Verdelhan-Bourgade, 2011 : 229).

De plus, la première année moyenne revêt un autre intérêt pour notre étude. Elle représente, de fait, pour les apprenants à la fois, la quatrième année d'enseignement et d'apprentissage avec le français, et la première année avec l'anglais. Ainsi, il serait très instructif et pertinent de déceler toutes éventuelles déficiences concernant la dimension interculturelle dans le manuel de français, comparé à celui de l'anglais qui n'est qu'un premier contact avec les apprenants. Ce qui, mettrait d'avantage en exergue, à notre humble avis, la situation dans laquelle vivrait encore l'enseignement du français en Algérie, et pourrait ainsi encore mieux susciter, nous le souhaitons, davantage d'améliorations de la part des concepteurs, en plus de celles déjà apportées à la faveur de l'application de la nouvelle réforme du système éducatif.

Cela étant précisé, nous allons donc, à présent, procéder à la description de ces deux manuels scolaires de français et d'anglais.

IV-3.2. Présentation et description

Nous rappelons que dans le cadre de la nouvelle réforme du système éducatif, la conception des nouveaux programmes et manuels scolaires s'effectue sur la base de l'approche par compétences dont la démarche préconisée, est celle de la pédagogie du projet. À ce propos, les nouveaux programmes relatifs à l'enseignement du français et de l'anglais en première année moyenne, visent respectivement les objectifs suivant :

« permettre à l'élève de renforcer les compétences acquises au primaire par la mobilisation des actes de paroles dans des situations de communication plus diversifiées à travers la compréhension et la production de texte de type explicatif et prescriptif. » (Groupe disciplinaire de français, Programme de Français : 1^e Année Moyenne, 2010 : 4).

Quant à l'anglais, conçu comme un : « outil de communication et de documentation simple. » (Document d'accompagnement du programme, 2003 : 72), son objectif principal d'enseignement vise : « le partage et l'échange d'idées et expériences scientifiques culturelles et civilisationnelles. » (Ibid. p. 41, cité par Benhouhou & Blanchet, 2007 : 43).

Et à ce titre, les nouveaux manuels peuvent jouer de façon concrète un rôle dans l'acquisition de la compétence interculturelle. En effet, en s'appuyant sur l'approche par compétence, ces manuels visent le développement personnel et social des apprenants (Benhouhou & Blanchet, 2007 : 43). De même, les orientations méthodologiques de leurs programmes respectifs sont : « clairement de type socio-constructivistes, visant des compétences communicatives. » (Asselah-Rahal, Blanchet & Méfidène, 2007 : 170). De plus, ces nouveaux programmes s'inscrivent dans une perspective de décloisonnement des disciplines, et la gestion et la réalisation des projets pédagogiques reposent ainsi sur la mise en œuvre de compétences transversales qui relèvent de quatre ordres : intellectuel, méthodologique, de la communication, et d'ordre personnel et social (Groupe disciplinaire de français, Programme de Français : 1^e Année Moyenne, 2010 : 11).

Ce faisant, et à travers différentes activités pertinentes proposées tout au long des situations d'apprentissage qu'englobent les projets pédagogiques, les apprenants échangent leurs impressions et avis, apprennent à écouter les autres, à accepter leurs points de vue et à être tolérants. De même, ils pourraient acquérir diverses compétences relevant de savoirs, savoir-faire et savoir-être propices aux différents contextes et situations de communication de la vie quotidienne, vu que

ces projets comprennent différents domaines (cognitifs, méthodologique, socioaffectif, etc.) ayant trait à l'environnement des apprenants, leurs besoins et leurs centres d'intérêt. Par ailleurs, nous rappelons également, que l'étude et l'analyse des différents textes et supports authentiques présents dans ces nouveaux manuels, traduisant parfois différentes visions du monde, peuvent non seulement stimuler la motivation des apprenants, mais aussi et surtout, favoriser chez eux une décentration et un travail de déconstruction et reconstructions de représentations. En somme, ces manuels tendraient également à faire acquérir une compétence interculturelle.

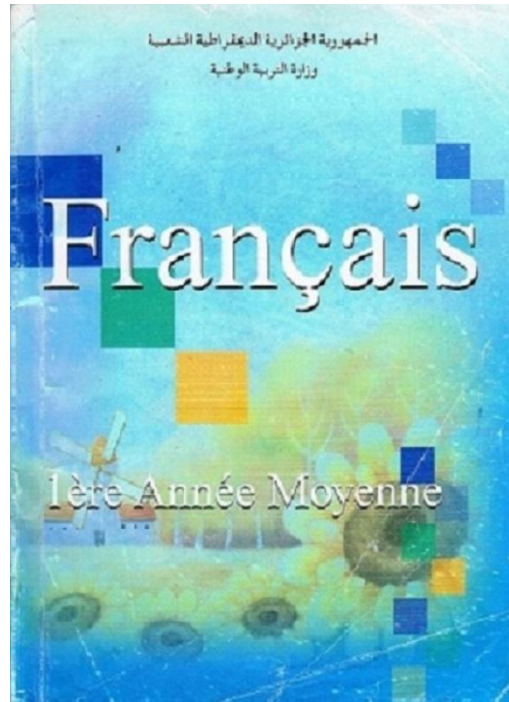
Ayant décrit l'aspect méthodologique de nos deux manuels et souligné ainsi leurs potentialités en matière de formation interculturelle, nous allons, dans ce qui suit, présenter une description de leur aspect matériel ainsi que celle de la structure de leur contenu.

IV-3.2.1. L'aspect matériel

❖ Le manuel de français

Notre manuel de français est un ouvrage cartonné contenant 127 pages et dont le format n'est ni très grand ni très petit, ce qui est très utile pour qu'il soit bien maniable. Sur la quatrième de couverture, figurent l'année scolaire pour laquelle il a été édité 2014-2015, la maison d'édition c'est-à-dire l'O.N.P.S (l'Office National des publications Scolaires), son prix qui est de 240 Dinars et des références relatives à la publication comme le numéro du dépôt légal, le numéro d'ISBN, etc. Quant à la première de couverture, nous y voyons le titre du manuel : « Français », le niveau du public visé : « 1 ère Année Moyenne » écrits tous les deux en caractère gras en blanc, et en haut écrits en noir et en arabe, le pays et le ministère dont dépend l'enseignement en Algérie : « Ministère de l'éducation nationale ». Quant à son illustration, elle montre au fond un moulin à vent entouré d'une forêt d'arbres à feuilles jaunes et de quelques fleurs de tournesol. Y figurent également de petites cases dont les couleurs (Bleu, Vert et

Orange) se succèdent avec quelques nuances, et le tout, apparaît sur un fond de couleur bleu ciel :

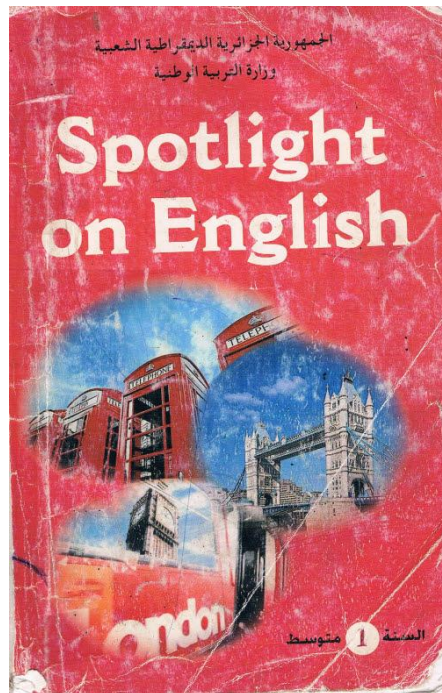


Les pages de ce manuel sont collées, et la pagination se trouve tout en bas sur les bords des pages, écrite en chiffres et en lettres. Nous observons dans ce manuel la présence de quelques demi-pages blanches qui peuvent servir éventuellement de notes, de questions et d'aide-mémoire. Quant à ces couleurs, elles sont diverses et attirent le coup d'œil donnant ainsi envie de feuilleter ce manuel et de découvrir son contenu.

❖ **Le manuel d'anglais**

Le manuel d'anglais est aussi cartonné et contient pour sa part 191 pages, mais son format est un peu plus petit que celui du manuel de français. Nous pouvons lire sur la quatrième de couverture, l'année scolaire pour laquelle il a été publié : 2012- 2013, le même nom de la maison d'édition, c'est-à-dire l'O.N.P.S, son prix qui est de 140 Dinars et des références relatives à la publication telles que le numéro du dépôt légal, le numéro d'ISBN, etc. Pour ce qui est de la première de couverture, y sont indiqués en gras et en blanc à la fois, le titre du

manuel « Spotlight on English » qui peut se traduire comme « éclairage ou lumière sur l'Anglais », et le niveau du public visé (la première année moyenne) écrit en Arabe. Aussi, en haut, y figurent le pays et l'autorité dont dépend l'enseignement en Algérie, à savoir le : « Ministère de l'éducation nationale », écrits tous deux en noir et en arabe. Cette première de couverture, comprend également une illustration comportant quelques photos de monuments nationaux et historiques de l'Angleterre, à savoir : les cabines téléphoniques anglaises de couleur rouge, le pont de « Tower Bridge », le « Big Ben » et le Bus urbain spécifique à l'Angleterre, et dont le nom de sa capitale « London » est inscrit sur sa surface latérale. Toute cette illustration apparaît sur un fond de couleur rouge clair :



Ses pages sont également collées et la pagination se trouve en milieu tout en bas de la page. Nous constatons également la présence de pages blanches (complètes dans le cas présent) au début et à la fin de chaque dossier, pouvant aussi avoir pour objet des prises de notes, la formulation de questions, voire servir d'aide-mémoire. Pour ce qui a trait aux couleurs utilisées dans ce manuel, elles sont différentes et variées avec de bons contrastes, révélant ainsi également, un effet de séduction.

IV-3.2.2. La structure du contenu

❖ Le manuel de français

Le contenu de ce manuel est structuré selon une organisation présentant une progression thématique. Il est structuré en trois chapitres qui se présentent sous forme de projets. Ces derniers, sont divisés en séquences selon l'intention de communication et/ou l'objet d'étude. Ses textes, supports et activités sont organisés d'après la pédagogie du projet. À ce propos, le premier projet a pour objectif d'informer (se présenter, présenter quelqu'un...), le deuxième ; informer et expliquer (présenter un animal, expliquer un phénomène naturel...), et enfin, informer, expliquer et prescrire (respecter les règles, donner des conseils et expliquer le fonctionnement) pour le troisième projet.

Ces projets, contenant deux à trois séquences, sont présentés avec des titres et suivent des plans et des objectifs. Nous observons aussi la présence de facilitateurs techniques : un avant-propos, un sommaire et un tableau de répartition des activités de chaque projet, indiquant l'intention de communication (se présenter...), les tâches à suivre (Compréhension de l'écrit, lecture), les points de langues à aborder (Vocabulaire, grammaire...).

De même, des facilitateurs pédagogique sous forme de fiches méthodologiques (critères de réussite, grille d'auto-évaluation, activités complémentaires, etc.), ainsi que sous forme de rubriques intitulées : « Cap vers l'écriture » et « Je retiens » servant de résumés ou soulignant les règles de grammaire à apprendre. Également, d'autres rubriques d'apprentissage telles que : « Atelier d'écriture », « Plaisir de lire » et « Révision bonus » qui servent d'approfondissent et de consolidation des connaissances, ainsi que les rubriques « J'entame mon projet », « Je poursuis mon projet » et « Je finalise mon projet » qui renvoient aux étapes de la réalisation des projets, et qui traduisent de ce fait, des occasions de réinvestir progressivement les acquis des apprenants.

Ajoutons également, que ce manuel présente en fin d'ouvrage des informations supplémentaires pour enrichir le bagage linguistique, culturel et

scientifique des apprenants sous forme de rubriques à part, intitulées : « Pages utiles », « pages récréatives », « Apprends en t’amusant : Jeu de questions à choix multiples ».

❖ **Le manuel d’anglais**

La structure du contenu de ce manuel adopte elle aussi une progression thématique et est organisée en dossiers. Ces derniers, sont en nombre de sept en plus d’un pré-dossier. Et chacun de ces sept dossiers se divise en trois séquences, et vise la réalisation d’un projet.

Et à l’instar du manuel de français, nous observons aussi la présence de facilitateurs techniques : un avant-propos, une table des matières et un tableau de répartition des activités de chaque dossier se composant de six rubriques : « Stratégies » (stratégie) », « Learn about Culture (Apprends sur la Culture) », « Pronunciation (Prononciation) », « Langage forms (Les Formes de langage) », « Functions / Notions (Fonctions/ Notions) » et « Files / Projects (Dossier / Projets) ».

De même, des facilitateurs pédagogiques sous formes de sections qui viennent compléter et enrichir chaque dossier, à savoir : « Listening Scripts (L’écoute des Textes) », « Learn about Culture (Apprends au sujet de la Culture) », « Reminder (Rappelle-toi) » servant de résumé, « Check (Vérifie) » servant d’auto-évaluation, et enfin « Your Project (Ton Projet) » relatif à la vie quotidienne, et dans lequel, les apprenants sont invités à réinvestir tous leurs acquis. Et enfin, ce manuel propose pour sa part, en fin d’ouvrage, un glossaire bilingue anglais/arabe de plusieurs pages, classé par ordre alphabétique (de A à Z).

Conclusion

Nous venons ici, de préciser et de décrire tous les éléments constitutifs de notre matériel méthodologique et d’analyse. Ce faisant, nous allons entamer à présent, dans le chapitre suivant, notre analyse des deux manuels scolaires de français et d’anglais de première année moyenne.

Chapitre V

Analyse des deux manuels de français et d'anglais de première année moyenne

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons analyser nos deux manuels scolaires en progressant par rubrique et en fonction de la grille que nous avons élaborée à cet effet. Précisément, notre analyse s'effectuera, dans le cadre de chaque rubrique, en alternant entre le manuel de français et le manuel d'anglais. Nous allons, dans ce qui suit, commencer avec la première rubrique qui porte sur les caractéristiques identitaires des personnages de chaque manuel.

V-I. L'aspect identitaire des personnages

Pour renseigner cette rubrique, nous rappelons que nous allons relever dans chaque manuel, les différents noms et/ou prénoms des personnages et leurs divers désignants identitaires (désignants exprimant la nationalité, la territorialité, la culture, la langue, l'identité, la religion, le sexe, l'âge, etc.), de même, pour tout groupe d'individus mentionné. Et comme nous l'avons précisé dans l'introduction de ce chapitre, nous débiterons notre analyse avec le manuel de français, et qui se décline comme suit.

❖ Le manuel de français

Pour ce qui est des différents prénoms et/ou noms des personnages, nous en avons recensé dans ce manuel trente-sept, à savoir :

- Douze prénoms algériens très répandus dans toutes les régions de l'Algérie, y compris la Kabylie, à savoir : Mehdi (p 10 et 28), Anis (p 18, 30 et 56), Ali (p 28 et 57), Nadia (p 28), Salim (p 32), Nora (p 32), Omar (p 56), Lyès (p 95), Malika (p 70), Lila (p 71), Mounir (p 108) et un prénom spécifiquement kabyle qui est Akli, à la page 56.

- Trois prénoms français : Yann (p 28), Folco (p 32) et Pierre (p 97).

- les prénoms et noms de quatre célèbres martyrs de la guerre de libération nationale : Ahmed Zabana et Hassiba Ben Bouali (p 24), Larbi Ben Mhidi (p 36) et Emir Abdelkader (p 42).
- Les prénoms et noms de deux célèbres poètes et écrivains algériens : Zakaria Benslimane (surnommé Moufdi Zakaria et qui est l'auteur de l'hymne national), et Mohamed Dib à la page 24.
- Les prénoms et noms de quatre chanteurs algériens célèbres de chaâbi : M'hamed Al Anka, Mustapha Nador, Mohamed Khelouati (P 22) et Abderrahmane Amrani connu sous le nom de Dahmane El Harrachi (p 33).
- Le prénom et nom d'un célèbre acteur et humoriste algérien : Ahmed Ayad surnommé Rouiched, à la page 33.
- Les prénoms et noms de quatre célèbres footballeurs algériens nés en France, à savoir : Mourad Meghni dont le père et la mère sont respectivement algérien et portugaise (p 27), Karim Ziani et Antar Yahia (p 31) et Madjid Bouguerra (p 33).
- Un prénom et nom algérien de Hassen Hamdis, à la page 15.
- Les prénoms et noms de deux célèbres personnages français historiques, à savoir : Frantz Fanon qui était médecin et écrivain français mais qui a rejoint les rangs des moudjahidines lors de la guerre de libération nationale en choisissant l'Algérie comme patrie (p 25), et le célèbre général français Aussaresses qui a ordonné l'assassinat de Larbi Ben Mhidi (p 36).
- Le prénom et nom français : Charles Le Borgnes, à la page 118.
- Les prénoms et noms de deux personnages historiques célèbres sud-africains : Nelson Mandela surnommé Madiba, et, Frédéric De Klerk, à la page 12.

Quant aux désignants (ou toute caractérisation employée par les auteurs), nous permettant d'observer l'identité des personnages ayant trait à la nationalité, l'âge, le sexe, la langue, la religion, la culture, etc., nous en avons relevé dans ce manuel cinq types qui sont :

* Le premier type renseigne sur l'âge ou la génération à laquelle appartiennent les personnages, comme :

- Jeune (s) aux pages : 10, 11, 45,
- Adultes à la page 30.
- Aîné (e), aux pages : 10, 11,
- Leur premier enfant, à la page 11.
- Une petite sœur, à la page 11.
- Vieux (ou vieille), aux pages : 18, 28, 123,
- Aïeux : à la page 67,
- Ancêtre (s), aux pages : 36 et 67.
- Vieillard, à la page 98.
- Les personnes âgées, à la page 93.
- la mention de l'âge des personnages : 15 ans et 11ans (p 10), 30 ans, 21 ans et 2ans et demi (p 11), 15 ans (p 16) et 2 ans, 14 ans et 92 ans à la page 22.
- Il n'était plus tout jeune, à la page 32.
- petit (s) ou petite (s), aux pages : 21, 29, 35, 48, 71, 97, 111, 117,
- grand, aux pages : 111, 115,
- Bébé, à la page 11,
- Nourrisson, à la page 11,
- Fillette, à la page 18,
- Enfant (s), 11, 18, 28, 29, 30, 43, 46, 49, 57, 67, 68, 83, 86, 88, 91, 92, 95, 98, 105, 119, 121, 122 et 123.

- écolier, à la page 91,
- élève (s), aux pages : 18, 28, 30, 45, 50, 107,

* Le deuxième indique la nationalité des personnages à savoir :

- Algérien (s) ou algérienne (s), aux pages : 15, 25, 27, 32, 33, 36, 115,
- Portugaise, à la page 27.
- Les peuples d’Afrique du sud, à la page 12.
- Allemands, à la page 108.
- Anglais, à la page 108.

* Le troisième fait connaître le sexe des personnages comme :

- Dame (s), aux pages: 11, 18,
- Monsieur (s), aux pages : 11, 123, 56,
- Fille (s), aux pages : 11, 28, 71, 105,
- Femme (s), aux pages : 70, 71, 98,
- Homme (s) (pouvant également désigner les humains de manière générale), aux pages : 21, 32, 33, 35, 45, 46, 48, 54, 56, 71, 86, 91, 98, 112,
- Garçon (s), à la page 35,
- Fils, aux pages : 43, 98,

* Le quatrième type informe sur la religion des personnages, à savoir :

- trois désignants relatifs à l’islam tels que : Hadj (p 22), Cheikh (p 22 et 24) et Marabout (p 36).
- L’appellation: Les Scouts Musulmans Algériens, à la page 36.

* Et un cinquième type qui rend compte d'une catégorie de personnes ou d'une classe sociale comme :

- Prince ou princesse, aux pages : 21, 35, 46, 48, 105 et 117.
- Bourgeois, à la page 117.
- Grands seigneurs, à la page 117.
- Marquis, à la page 117.
- militants noirs, désignant des combattants engagés contre la ségrégation raciale en Afrique du sud, à la page 12.
- Internauts, désignant des individus qui utilisent et communiquent sur la toile, à la page 20.
- Martyrs (de la guerre de libération nationale, à la page 24.
- Poète de la révolution algérienne, à la page 24,
- Moudjahidine, à la page 25.
- Personnalités (célèbres historiques), à la page 24.
- Les damnés de la terre (titre de l'œuvre de Frantz Fanon), faisant référence à une population qui souffre de la colonisation (notamment le peuple Algérien lors de la colonisation française), à la page 25.
- Un symbole national, désignant un personnage célèbre et historique qui s'est distingué par sa bravoure et son abnégation lors de la guerre de libération nationale, à la page 36.
- Les aveugles, à la page 98.
- Pages, des individus qui sont au service d'un haut personnage, à la page 117.
- Serviteurs, à la page 117.

❖ Le manuel d'anglais

Ce manuel d'anglais, quant à lui, fait connaître aux apprenants des personnages dont les prénoms et/ou noms sont en nombre de cent treize :

- Treize prénoms algériens, également très répondeur dans toutes les régions de l'Algérie y compris la Kabylie : Sami (p 21, 22, 25, 28, 44, 149 et 158), Mona (p 23, 58, 65, 123, 124, 125, 126, 127, 136, 140 et 141), Massil (p 23), Rym (p 23, 37, 43 et 124), Amine (p 37, 45 et 134), Zakia (p 37, 43, 77 et 127), Riyad (p 24, 26, 31, 37, 43, 77 et 134), Samia (p 77), Anis (p 92), Lilia (p 104, 110, 111, 114 et 124), Salim (p 104), Rafik (p 124) et Sofiane (p 124).

- Trente-trois prénoms anglais : Sally (p 21, 25, 28, 31, 44, 45, 46, 48, 55, 99, 109, 135, 141, 158, 162 et 163), Charles (p 34, 44, 45 et 46), Ken (p. 44, 45, 109 et 162), Helen (p 23, 124 et 125), Lisa (p 32), William (p 32 et 34), Philip (p 34), Ann (p 34), Andrew (p 34, 123, 136 et 140), Elisabeth (p 34), Harry (p 34, 48 et 134), Jim (p 43, 44, 45, 55, 58, 64 et 135), Jack (p 43, 45 et 74), Peter (p 45, 46, 74, 85 et 133), Jenny (p 43, 45, 58, 93 et 135), Joe (p 44), Jane (p 44, 45, 48, 83, 85, 94, 132, 134 et 136), John (p 45), Mary (p 45 et 108), Sue (p 45, 65, 67, 70, 72, 74 et 77), Liz (p 45, 48, 85, 94, 133 et 136), Bill (p 45), Tina (p 45), Bob (p 48 et 105), Daisy (p 48 et 134), Tom (p 48, 91, 92, 95 et 134), Nancy (p 64), Sandy (p 89), Bud (p 89), Sam (p 93), Carla (p 93), Kevin (p 93) et Pat (p 99 et 141).

- Un prénom français : Michel (p 22, 28, 44 et 112).

- Un prénom à la fois québécois, français et Belge : François (p 106, 108 et 114).

- Un prénom canadien : Steve (p 25, 28, 31, 149 et 158).

- Un prénom russe : Olga (p. 21, 22, 28, 31, 44 et 55).

- Deux prénoms chinois : Wang (p 21, 22, 25, 28, 29, 43, 55, 104, 149 et 158) et Li (p 21 et 28).

- Un prénom nigérian: Aminata (p 22, 25, 44, 46, 149 et 158).

- Un prénom irlandais : James (p 22 et 29).
- Un prénom suédois : Eva (p 25 et 26).
- Deux prénoms égyptiens : Sana (p 25) et Rania (p 149, 158 et 162).
- Un prénom polonais : Ivan (p 25, 28, 31 et 44).
- Un prénom indien : Indira (p 25, 28, 29 et 31).
- Un prénom australien : Lynda (p 28, 52 et 54).
- Un prénom grec : Yanis (p 28 et 55).
- Un prénom italien : Marco à la page 29.
- Un prénom à la fois mexicain et brésilien : Pedro (p 29, 149 et 158).
- Six prénoms et/ou noms anglais : Ann Smith (p 29), Daisy Jackson (p 49), Lynda Smith (p 52), Sue Gladstone (p 74), Johnson (p 47 et 55) et Smith (p 78).
- Les noms de cinq célébrités algériennes : Hafidh Derradji (p 52), Beyouna (p 52), Zidane (ayant la nationalité française aussi, p 52 et 66), Hazim (p 52) et Mami (p 52).
- Les noms de Trois scientifiques arabes célèbres : Ibn Sina (p 130), Ibn Batuta (p 130) et Ibn Ruchd (p 130).
- Le nom et pseudonyme d'un personnage arabe célèbre et historique : Suleiman the Great (Soliman le Magnifique), à la page 138.
- Les prénoms et/ou noms de Trente-trois célébrités étrangères de différents pays (des acteurs, des sportifs, des inventeurs, des monarques, etc.), à savoir : Celine Dion (p 52), Will Smith (p 52 et 141), S. Graff (p 66), M. Tyson (p 66), M. Johnson (p 66), Ronaldo (p 66), Louis Braille (p 128 et 136), Louis Pasteur (p 128), Edward Jenner (p 128), Pierre and Marie Curie (p 128), Alexander Fleming (p 128), Albert Calmette (p 128), G. Hounsfield (p 129), Ferdinand II de Médicis (p 129), Gutenberg (p 129), Robert Boyle (p 129), Bill Gates (p 129), Paul G.

Allen (p 129), Marconi (p 130), Les frères Lumières (p 130), Alexandre Bell (p 130), Lazlo Biro (p 131), Thomas Edison (p 131), Bruce Willis (p 132 et 136), Amerigo Vespucci (p 137), François 1^{er} (p 138), John Montagu Comte de Sandwich (p 138), William F Semple (p 138), Whitecomb Judson (p 138), C. K. Nelson (p 138), L. C. Duhamel (p 138), Christopher Columbus (p 140) et Harry Potter (p 140).

- Et aussi, en plus, cinq noms d'animaux à savoir : Rex, Dolly et Snow white à la page 89 et Benji et Bimbo, à la page 90.

Et maintenant, concernant les désignants ou toute caractérisation, dans ce manuel, nous en avons relevé également cinq types ; chacun d'eux précise un trait de l'identité des personnages :

* L'âge ou la génération à laquelle appartiennent les personnages :

- la mention de l'âge des personnages : 4 ans (p 26), 5 ans (p 128 et 136), 8 ans (p 26), 9 ans (p 25 et 26), 10 ans (p 25), 11 ans (p 25), 12 ans (p 25 et 26), 13 ans (p 24, 25, 29, 31, 48 et 134), 14 ans (p 25, 47 et 52), 15 ans (p 48, 49, 110 et 134), 25 ans (p 58) et 31 ans à la page 129.

- Little (petite), à la page 134.

- Old (vieux), aux pages : 117, 134 et 135.

- Young (jeune), aux pages : 75 et 112.

- Pupil (s) (élève), aux pages : 38, 43, 52, 59, 79, 95, 96, 100, 120, 142, 154, 158, 162 et 164.

- Student (étudiant), aux pages : 46, 48, 49, 74 et 137.

- Child et children (enfants), aux pages : 48, 49, 64, 84, 85, 87, 89, 90. 96, 97, 98, 142, 149 et 155.

- Baby et babies (bébé), aux pages : 98, 99 et 155.

- Teenagers (adolescents), à la page 135.
- Kids (les enfants), à la page 158.
- * La nationalité des personnages, à savoir :
 - Indian (Indien), aux pages : 16 et 29.
 - Algerian (Algérien), aux pages : 24, 28, 30, 31, 85 et 138.
 - Russian (Russe), aux pages : 28, 29, 31 et 37.
 - Polish (Polonais), aux pages : 28 et 31.
 - English (Anglais), aux pages : 28 et 30.
 - French (Français), aux pages : 28 et 30.
 - Chinese (Chinois), aux pages : 28, 29 et 30.
 - Australian (Australien), aux pages : 28 et 52.
 - Greek (Grec), à la page, 28.
 - Swedish (Suédois), à la page 29.
 - Japanese (Japonais), à la page 29.
 - Pakistani (Pakistanaï), à la page 29,
 - Italian (Italien), aux pages : 29 et 58.
 - Portuguese (Portugais), à la page 29.
 - Spanish (Espagnol), aux pages : 29 et 30.
 - Mexican (Mexicain), à la page 29.
 - Irish (Irlandais), à la page 29.
 - American (Américain), aux pages : 29, 99 et 129.

- Welsh (Gallois), à la page 29.
- Turkish (Turc), à la page 30.
- Qatari (Qatari), aux pages : 30 et 58.
- Swiss (Suisse), à la page 30.
- Canadian (Canadien), à la page 58.
- Hungarian (Hongrois), à la page 131.
- Nigerian (Nigérien), à la page 44.

* Le sexe des personnages comme :

- Girl (s) (fille), aux pages : 44, 55, 65, 84, 85, 134 et 135.
- Boy (s) (garçon), aux pages : 55, 84, 85, 99 et 135.
- Man, men ou sir (homme, monsieur) aux pages : 84, 85, 98, 105, 155, 156 et 163.
- Mrs (Mme), Madam (Madame), aux pages : 47, 48, 49, 55, 91 et 95.
- Miss (Mademoiselle), à la page 48.
- Lady (dame), à la page 124.

* Un quatrième type qui rend compte d'une catégorie de personnes ou d'une classe sociale comme :

- Hunters (chasseurs d'animaux), à la page 90.
- The Sheep year people, désignant les personnes qui sont nées l'année du mouton selon l'horoscope chinois, à la page 97.
- The Snake year people, désignant les personnes qui sont nées l'année du Serpent selon l'horoscope chinois, à la page 97.

- The Horse year people, désignant les personnes qui sont nées l'année du cheval selon l'horoscope chinois, à la page 97.
- The Monkey year people, désignant les personnes qui sont nées l'année du singe selon l'horoscope chinois, à la page 97.
- Famous (célèbre), à la page 129.
- Billionaire (milliardaire), à la page 129.
- Famous people (les gens célèbres), aux pages : 139 et 142.

* Et un cinquième et dernier type regroupant les noms de certains peuples ou habitant d'une ville donnée :

- The Arabs, désignant les peuples arabes, à la page 130.
- The Greeks, désignant les Grecs, à la page 130.
- The Romans, désignant les Romains, aux pages : 130 et 137.
- Egyptians, désignant les Égyptiens, à la page 130.
- The Chinese, désignant les Chinois, aux pages : 129 et 130.
- Angles (le peuple des Angles), originaire d'Allemagne et est à l'origine du nom Anglais et Angleterre, à la page 137.
- Et enfin, Londoners (Londoniens), désignant les habitants de Londres en Angleterre, à la page 75.

Après avoir ainsi recueilli toutes les données relatives aux différents traits de l'identité des personnages, nous porterons à présent notre regard, dans chaque manuel, sur la diversité en termes de pays et régions.

V-II. L'espace géographique national/étranger

Ici, nous recenserons donc tous les pays, régions et villes mentionnés ou représentés dans chaque manuel.

❖ Le manuel de français

Ce manuel mentionne directement douze pays différents, et cite également, pour quelques-uns d'eux, certaines de leurs régions et villes. Concrètement, nous y avons relevé :

- L'Algérie (p 25, 27, 44 et 68) et quelques-unes de ses villes et régions, à savoir : la ville d'Alger (p 10, 22, 33, 39, 42, 44, 57 et 108) et quatre de ses communes : El Biar (p 33), Bouzaréah, Bologhine et Bab El Oued (p 42), Mostaganem (p 15), Oran (p 18), Tizi-Ouzou (p 22), la wilaya de Ghardaïa et l'une de ses villes : Beni Izguen, (p 24), la wilaya de Tlemcen (p 24), la ville de Blida (p 25), la ville d'Aïn Mlila et le Douar d'El Kouakhi (p 36), la wilaya IV (à l'époque coloniale, p 36), la wilaya de Biskra (représentée ici par son équipe de football de Biskra à la page 36), la ville de Sidi Fredj (p 39), la ville de Constantine (p 41), la ville de Guelma et l'une de ses localités : Chellala (p 41), la ville de Skikda (p 58), Timimoun (p 108), la Kabylie (p 44), la région du nord de l'Algérie (p 68 et 72), la région du sud de l'Algérie (p 72), la région du grand sud de l'Algérie (p 108), les Aurès (p 44), le Sahara (p 38, 44, 68 et 106), le littoral (p 38), les régions côtières et l'est de l'Algérie à la page 72. De même, le pays de l'apprenant est représenté par sa carte géographique aux pages 38 et 72. En outre, à la page 38, par le biais de trois illustrations (Voir Annexe 4, p 65), le manuel rend compte de l'espace géographique de l'Algérie. En effet, ces trois illustrations représentent respectivement, le Nord algérien, les hauts plateaux algériens et le Sud algérien. Et aussi, à la page 66, nous relevons deux cartes météorologiques de l'Algérie (Voir Annexe 4, p 65), sur lesquelles sont mentionnées les villes suivantes : Alger, Oran, Constantine, Médéa, Tindouf, Ouargla et Tamanrasset.

- L'Afrique du Sud (p 12 et 27), et la ville de Mvezo, ainsi que la province du Cap (p 12).

- La France (p 22, 25, 27, 33 et 107), et les villes de Paris (p 27, 33 et 84), Lille (p 33) et Marseille à la page 33.

- La Martinique qui est un département d'outre-mer du pays de la langue-cible, à la page 25.
- La Tunisie à la page 25.
- Les États-Unis, à la page 25.
- L'Italie, à la page 27, et les villes de : Venise (p 84), Bologne (représentée par son club de football : Bologne FC, à la page 27) et Rome (représentée par son équipe de football : La Lazio de Rome, à la page 27).
- L'Islande, à la page 41.
- Le Pakistan et l'une de ses régions : Pendjab, à la page 45.
- La Chine, à la page 54.
- La Guinée à la page 59.
- Et l'Ouganda à la page 59.

Outre ces douze pays mentionnés directement, ce manuel évoque aussi d'autres pays à savoir : la république Tchèque, le Danemark, la Pologne, l'Espagne, l'Écosse et la Grèce, en citant respectivement, à la page 84, les villes suivantes : Prague, Copenhague, Varsovie, Séville, Glasgow et Athènes. De même, il fait référence à l'Égypte en citant la ville antique d'Héliopolis à la page 41, et aussi à l'Allemagne, à travers l'expression : « d'origine allemande », à la page 78.

De plus, il cite également deux continents à savoir : l'Amérique et ses forêts tropicales à la page 55, et l'Afrique à la page 59.

❖ **Le manuel d'anglais**

Pour sa part, ce manuel d'anglais mentionne vingt-quatre pays, et cite également, pour la plupart de ces pays, certaines de leurs villes et régions. Précisément, nous y avons relevé :

- L'Algérie (p 15, 25, 30, 34, 37, 44, 56, 75, 87 et 158), et les villes et régions suivantes : la ville d'Alger (p 33, 94, 96, 145 et 146), Tlemcen (représentée par son club de football : WA Tlemcen, à la page 68), Blida (également représentée par son club de football : USM Blida, à la page 68), la ville d'Oum EL Bouaghi (p 27), la ville d'Adrar (p 27), la ville de Tizi-Ouzou (p 27), la ville de Chlef (p 27), la ville de Djelfa (p 27), la ville de Tiaret (p 27), la ville de Tamanrasset (p 27), la ville de Biskra (p 27), la ville de Laghouat (p 27), la ville d'El Qala (p 85), la ville de Sétif (p 27 et 33, et aussi, représentée par son club de football : ES Sétif, à la page 68), la ville de Batna (p 33, et aussi, représentée par son club de football : CA Batna, à la page 68), Constantine (représentée par son club de football : MO Constantine, à la page 68), Bordj Bou Arreridj (représentée par son club de football : CABB Arreridj, à la page 68), la wilaya d'Ouargla (p 37, 43 et 146). De même, les villes et localités suivantes : Oran (aussi représentée à la fois par son club de football : Mc Oran, et son club omnisport : ASM Oran, à la page 68), Ghardaïa (p 86), Djanet (p 86), Tigzirt (p 86), Tipaza (p 86), Beni Izguen (p 86), Seraidi Beach (p 86), Palm groves située à Ghardaïa (p 86), Santa Cruz (p 86), Annaba (p 86 et 146, et aussi, représentée par son club de football : USM Annaba, à la page 68), Skikda (p 146), In Salah (p 146), Saida (p 146), Chlef (p 146, et aussi, représentée par son club de football : ASO Chlef, à la page 68), Beni Saf (p 146), Béjaïa (représentée par son club de football : JSM Béjaïa, à la page 68). Et aussi, il mentionne le Sahara (p 32 et 146.), le désert (p 86 et 88) et le Hoggar (p 86, 110 et 146). De même, l'Algérie est représentée par le biais de son équipe national de football, à la page 68, et aussi, par un dessin illustrant la carte météorologique de l'Algérie, à la page 148.

- La France (p 15, 30, et 56), et les villes de Paris (p33 et 146), Marseille (p 33) et Lyon (p 33). Et aussi, la France est représentée par le biais de son équipe national de football, à la page 68.

- L'Italie (p 15, 30, 56 et 58), et la ville de Rome à la page 146.

- La Chine, aux pages : 15, 25, 58, 64 et 158.

- Le Japon (p 15, 34 et 75), et la ville de Tokyo aux pages : 96 et 146. Et aussi, le Japon est représenté par le biais de son équipe national de football, à la page 68.
- Les États-Unis (p 25 et 34), et les villes de Washington (p 29 et 33), New York (p 33), Los Angeles (p 33), San Francisco (p 33), Chicago (p33) et Dallas (p 33), ainsi que l'État de l'Indiana, à la page 96.
- L'Angleterre (p 25, 26 et 35), et les villes de : Londres (p 28, 29, 33, 43, 46, 52, 55, 78, 83, 96, 127, et 146), Manchester (p 33, 43, 46, 55, 64 et 145, et aussi, représentée par son équipe de football : Manchester United, aux pages : 63, 65 et 74), Cardiff (p 29), Leeds (p 33), Liverpool (p 33, et aussi, représentée par son équipe de football : à la page 65), Oxford (p 33), Newcastle (représentée par son club de football du même nom, à la page 68), et aussi, la ville de Brighton à la page 145. Pareillement, L'Angleterre est représentée par le biais de son équipe national de football, à la page 68. De même, le manuel évoque le pays de la langue-cible en mentionnant La Grande-Bretagne aux pages : 30, 34 et 56, et aussi, en utilisant un dessin illustrant la carte géographique de cette dernière, aux pages : 38 et 147.
- La Suède, aux pages : 25 et 26.
- Le Nigeria, aux pages : 25, 44, et 158. Pareillement, le Nigeria est représenté par le biais de son équipe national de football, à la page 68.
- L'Égypte, aux pages : 25 et 158. De même, le manuel évoque l'Égypte en citant à la fois le Nile, à la page 146, et la Grande Pyramide accompagnée d'une photo, à la page 160. De plus, l'Égypte est aussi représentée par le biais de son équipe national de football, à la page 68.
- La Pologne, à la page 25. Et aussi, la Pologne est représentée par le biais de son équipe national de football, à la page 68.
- L'Inde, à la page 25, et les villes de New Delhi (p 33), Bombay (p 33) et Calcutta (p 33 et 96).

- La Tunisie, à la page 30.
- Le Danemark, à la page 30.
- Le Maroc à la page 34, et la ville de Rabat à la page 146.
- L'Allemagne, à la page 34, et aussi représentée par le biais à la fois de club de football : Bayern de Munich, à la page 65, et, son équipe national de football, à la page 68.
- Le Kenya, aux pages : 35 et 87.
- Le Canada, à la page 35.
- Le Liban, à la page 35, et la ville de Beyrouth à la page 29.
- Le Zimbabwe, à la page 37.
- La Grèce, représentée par le biais de son équipe nationale de football, à la page 68.
- Le Brésil, aux pages : 75 et 158. Et aussi, représentée par le biais de son équipe national de football, à la page 68.
- L'Ecosse, à la page 147, et la ville de Glasgow aux pages : 74, 77 et 78.
- Et les pays de Galles, à la page 147.

Outre ces vingt-quatre pays, ce manuel d'anglais évoque aussi l'Australie, l'Iraq, la Suisse, le Mexique, la Russie, l'Espagne et les Pays-Bas, en citant respectivement les villes suivantes : Camberra (p 29), Sydney (p 96 et 146), Baghdâd (p 29), Berne (p 29), Mexico (p 96) Moscow (p 146), Madrid (p 146), Amsterdam (représentée par le biais de son club de football : Ajax Amsterdam, à la page 65), et aussi Eindhoven (représentée également par le biais de son club de football : PSV. Eindhoven, à la page 65).

De même, ce manuel cite certains endroits et régions connues dans le monde comme : la mer méditerranéenne (p 146), la mer rouge (p 146), la Sibérie

(p 146), le mont Everest (p 146), l'Océan pacifique (p 87), et parle aussi, des pays occidentaux à la page 138. Tout comme, il mentionne les continents suivants : l'Afrique (p 30, 75, 87 et 95), l'Europe (p 30, 75 et 138), l'Asie (p 95), l'Amérique (p 30 et 138, et aussi ses deux parties : l'Amérique du sud à la page 75, et le Nord américain, à la page 158), et l'Océanie à la page 30.

Nous venons de rendre compte ici, de la diversité en termes de pays et régions dont témoigne chaque manuel. Et à présent, nous allons porter notre regard sur le contenu culturel de nos deux manuels.

V-III. Le volet culturel

Nous tâcherons ici, de faire état de la place de la culture, notamment la culture étrangère, dans chacun de nos deux manuels, et de relever également le genre de culture dont il s'agit. Pour ce faire, nous emploierons ces deux sous-rubriques :

V-III.1. Au niveau de la couverture et de l'avant-propos

Nous rappelons, que comme données servant à renseigner cette sous-rubrique, nous relèverons ici toutes les occurrences des mots « culture » et « civilisation », les signes, les objets, les emblèmes, etc., renvoyant à ces deux notions, et éventuellement leur sens respectif donné. Et il en est de même, pour toutes indications, mentions ou objectifs relatifs à l'enseignement-apprentissage de la culture, et/ou à la relation entre la langue et la culture.

❖ Le manuel de français

L'illustration sur la première de couverture (Cf. chapitre 4, p131), nous montre un moulin à vent qui est une construction absente du paysage socioculturel du pays de l'apprenant, mais très présente en Europe, aux États-Unis et dans d'autres pays du monde, y compris, le pays de la langue-cible. Toutefois, justement, nous ne relevons, au niveau de toute la première de couverture de ce manuel, aucune précision ou référence, voire allusion, qui

pourrait faire comprendre à l'apprenant que cet édifice est un objet faisant partie du patrimoine culturel du pays dont il apprend la langue.

Quant à l'avant-propos, nous observons que les auteurs n'y font aucune référence aussi bien à la culture qu'à la civilisation. En fait, nous n'y trouvons aucune occurrence de ces termes, ni même aucun objectif qui concerne l'enseignement-apprentissage de la culture. De fait, les objectifs qui y sont mentionnés sont quasiment d'ordre linguistique. Cependant, les auteurs citent les savoir-faire (Voir Annexe 4, p 64) relatifs aux objectifs poursuivis (linguistiques) et qui sont nécessaires dans les diverses situations de communication, sans toutefois souligner, chemin faisant, le rôle de la culture dans de tout échange.

❖ **Le manuel d'anglais**

La première de couverture de ce manuel (Cf. chapitre 4, p132), contient une illustration regroupant des photos d'objets et d'édifices spécifiques à la culture patrimoniale et historique de l'Angleterre, à savoir : Les cabines téléphoniques anglaises de couleur rouge, le pont de « Tower Bridge », le « Big Ben » et le Bus urbain propre à ce pays. Ce faisant, ce manuel avec sa première de couverture, se veut être d'emblée une fenêtre ouverte sur la culture et la civilisation anglaise, ce qui susciterait l'émerveillement des apprenants et leur curiosité d'en découvrir davantage en s'immergeant dans son contenu.

Et en ce qui concerne l'avant-propos, nous y relevons quatre occurrences du mot « culture ». De même, nous y constatons que les auteurs précisent et soulignent l'importance et l'utilité de l'aspect culturel de la langue. En effet, les auteurs s'adressent à l'apprenant et lui expliquent que ce manuel, premièrement, ne lui servira pas seulement à apprendre la langue mais aussi, à l'employer dans les diverses situations de la vie quotidienne. Et deuxièmement, que son contenu culturel lui permettra de connaître d'autres cultures, de prendre conscience de leurs valeurs égales et de leurs points communs et différents, et notamment, de faire naître chez lui le désir et la motivation de s'intéresser davantage aux autres cultures en vue de connaître mieux à la fois l'Autre et soi-même (Voir Annexe 5,

p 104). Ainsi, les auteurs conçoivent dans ce manuel d'anglais, un enseignement de la langue avec celui de sa culture, et perçoivent aussi et surtout ce dernier, comme une opportunité et un moyen d'éveiller la curiosité des apprenants et de les inciter à s'ouvrir sur les autres cultures et peuples, ce qui s'inscrit, rappelons le, clairement dans une formation axée sur l'interculturel.

V-III.2. Au niveau du contenu

Nous mettrons en exergue ici, la présence de la culture en observant et relevant les différents thèmes socioculturels abordés par chaque manuel, ainsi que tout objet symbolique réel ou fictif se référant à une culture donnée ou à un des aspects de celle-ci. Chemin faisant, nous rendrons également compte de la vision favorisée de la culture, que ce soit pour le pays de l'apprenant, celui de la langue-cible ou pour tout autre pays mentionné.

❖ Le manuel de français

Dans ce manuel, nous avons observé que la culture, en particulier la culture étrangère, est présente essentiellement sous son aspect littéraire. En effet, la culture française n'y est représentée, pour sa plus grande part, que par quelques-uns de ses illustres écrivains :

- Simone De Beauvoir à la page 11, avec un extrait de son ouvrage intitulé : « *Mémoire d'une jeune fille rangée* ».
- Antoine de St Exupéry à la page 16, avec un très court texte, et trois extraits de son conte : « *Le Petit Prince et le Renard* », aux pages 21, 35 et 48.
- Frantz Fanon à la page 25. Dans un court texte présentant brièvement sa biographie, et dans lequel il est cité deux de ses grandes œuvres à savoir : « *Peau noire et masque blanc* » et « *Les damnés de la terre* ».
- Lizzie Napoli à la page 28, avec un extrait de son livre : « *Aventure au Mont Saint Michel* ».
- Marcel Pagnol à la page 31, avec un extrait intitulé : « *Repas de famille* ».

- René Guillot à la page 32, avec un extrait intitulé : « *Rencontre avec un poulain sauvage* ».
- Marcel Pagnol à la page 42, avec un extrait de son livre : « *Le temps des secrets* ».
- Henri Bosco à la page 43, avec un extrait de son livre : « *L'enfant et la rivière* ».
- Jacques Charpentreau à la page 46, avec un extrait de son livre : « *La ville enchantée* ».
- Alphonse de Lamartine à la page 49, avec un extrait de son œuvre intitulée : « *Confidences* ».
- Et Jean-Pierre Chabrol à la page 71, avec un très court extrait de son livre : « *La Gueuse* ».

Nous avons aussi relevé dans la rubrique intitulée : « *Pages récréatives* » se situant à la fin de l'ouvrage, et où, il revient à l'initiative de l'enseignant ou de l'apprenant d'exploiter son contenu en vue d'un enrichissement linguistique et culturel, d'autres extraits littéraires de certains auteurs tels que :

- Jean De La Fontaine aux pages 116 et 117, avec deux fables : « *La Poule aux œufs d'or* » et « *La Grenouille qui veut se faire aussi grosse que le Bœuf* ».
- Alain Serres à la page 119, avec un poème intitulé : « *L'avion* ».
- Pierre Gamarra à la page 120, avec un poème intitulé : « *Mon cartable* ».
- Et Louis Tournier à la page 121, avec un poème intitulé : « *Le nid* ».

Soulignons également, que les cultures américaine, italienne, turque et canadienne y sont également représentées. En effet, nous avons respectivement relevé ces œuvres qui relèvent de la littérature pour enfants :

- Trois extraits de l'œuvre d'Arnold Lobel ; un dessinateur, auteur et illustrateur de livres pour enfants, intitulée : « *Le magicien des couleurs* » aux pages 86, 97 et 111.
- Un extrait du livre du célèbre écrivain et pédagogue italien : Edmondo De Amicis, intitulé : « *Grands cœurs* » à la page 98.
- Un poème de Nazim Hikmet ; un poète turc, dans la rubrique « Pages récréatives » à la page 122, intitulé : « *Le globe* ».
- Et le poème de William Chapman ; un poète canadien, dans la rubrique « Pages récréatives » à la page 123, intitulé : « *L'enfant de la balle* ».

Quant à la culture nationale, elle est majoritairement représentée par le biais également de quelques écrivains algériens d'expression française, ainsi que de certaines personnalités algériennes. En effet, nous avons relevé :

- À la page 24, dans deux fiches signalétiques, le nom de Moufdi Zakaria connu surtout comme étant le Poète de la révolution algérienne, ainsi que celui de l'écrivain et poète Dib Mohamed avec les titres de trois de ces œuvres célèbres à savoir : *La grande maison* (1952), *L'incendie* (1954) et *Le métier à tisser* (1957).
- À la page 25, un extrait de l'article de Mérad Boudia ; un professeur algérien en médecine, dans lequel il présente une brève biographie de Frantz Fanon.
- À la page 36, un extrait du livre de Khalfa Mameri intitulé : « *Larbi Ben M'Hidi, Un symbole national* ».
- la page 67, un texte rédigé par Idir et les enfants de la Chorale Tiddukla, intitulé : « *Le petit village* ».
- À la page 83, un extrait du livre de Rabah Belamri, intitulé : « *Le soleil sous le Tamis* ».
- À la page 107, un court extrait du livre : « *Le fils du pauvre* » de Mouloud Feraoun.

- Et aussi, dans la rubrique : « *Pages récréatives* » à la page 118, un poème d'Anna Greki ; une poétesse algérienne, intitulé : « *Algérie, capitale Alger* ».

Quant aux thèmes socioculturels traités dans ce manuel, nous avons, au premier abord, observé que les diverses œuvres proposées ainsi que tout autre document (fabriqué ou authentique) exploité, comportent, pour la plupart, plusieurs thèmes enchevêtrés les uns aux autres. Aussi, ce sont des thèmes récurrents que nous retrouvons dans les différents textes présents dans le manuel.

Nous allons à présent, dans ce qui suit, répertorier tous ces thèmes en fonction de leur similarité, tout en citant, seulement à titre d'exemple, les textes principaux dans lesquels ils sont traités (vu que ces textes ainsi que d'autres textes et outils didactiques, feront l'objet d'une analyse approfondie dans le cadre de la rubrique suivante) :

* Le thème de la présentation ainsi que le thème de la famille, dans des textes comme :

- Le texte de Simone de Beauvoir intitulé : « *Souvenirs d'enfance* » à la page 11, extrait de son œuvre : « *Mémoires d'une jeune fille rangée* ». Dans cet extrait, l'auteure parle de sa famille et se replonge dans son enfance en feuilletant un album de famille.

- Le court texte d'Antoine St Exupéry à la page 16. Dans ce texte qui ne comporte pas de titre, l'auteur nous parle d'un rêve qu'il a transporté à l'époque où il avait 15 ans, et où, il s'est trouvé dans son ancien collège.

- Un très court texte fabriqué (n'indiquant pas qui en est l'auteur) intitulé : « *Ma famille* » à la page 18, dans lequel le personnage principal qui est un enfant oranais du nom d'Anis, se présente et nous parle de sa famille.

- Le court texte de Marcel Pagnol intitulé : « *Repas de famille* » à la page 31. Ici, l'auteur nous décrit une scène se déroulant tous les soirs, où tous les membres de la famille se réunissent autour d'un repas.

- Et, le texte d'Alphonse de Lamartine intitulé : « *La maison paternelle* », à la page 49, extrait de son œuvre : « *Confidences* ». Dans cet extrait, l'auteur se replonge également dans son enfance en décrivant la maison dans laquelle il a grandi avec tous les membres de sa famille.

* Les thèmes du voyage, de la découverte, du tourisme et de l'amitié, dans des textes tels que :

- Les trois extraits de l'œuvre d'Antoine St Exupéry intitulée : « *Le Petit Prince et le Renard* », Aux pages 21, 35 et 48. Ces trois extraits racontent le voyage effectué par le petit prince sur Terre, décrivent l'amitié qu'il tissait avec le renard et rendent compte de son émerveillement en découvrant de nouvelles choses.

- Les quatre textes authentiques accompagnés d'illustrations (Voir Annexe 4, p 66 et 67), intitulés respectivement : « *Sidi Fredj* » extrait d'un guide touristique à la page 39, « *Guelma* » extrait aussi d'un guide touristique à la page 41, « *Le quartier ouest d'Alger* » extrait également d'un guide touristique : « *Pocket guide d'Alger* » à la page 42, et le court texte de Yann Arthus-Bertrand : « *Algérie* », extrait du livre : « *Algérie vue du ciel* » à la page 44. Ici, les auteurs décrivent et vantent les attraits touristiques de l'Algérie.

- Et, dans un texte servant de support à une activité de consolidation d'acquisition linguistique à la page 44. Ce texte parle des vacances, toutefois, il ne renseigne pas sur l'identité ou la nationalité des vacanciers ainsi que l'endroit où ils passent leurs vacances (Voir Annexe 4, p 67).

* Le thème de la guerre de libération nationale, dans :

- Des fiches signalétiques d'illustres combattants, martyrs et personnalités historiques tels que : Ahmed Zabana, Hassiba Ben Bouali, le poète Moufdi Zakaria et l'écrivain et poète Mohamed Dib, accompagnées de leurs photos d'identité à la page 24 (Voir Annexe 4, p 68). Ces fiches signalétiques, rendent donc hommage à leur courage et bravoure, ainsi qu'aux valeurs qu'ils

défendaient : l'amour de la patrie, le sens du devoir, le courage, la bravoure le patriotisme.

- Un court texte authentique de Mérad Boudia à la page 25, extrait de la « revue *médico-pharmaceutique* », qui relate de manière brève la vie d'un médecin et écrivain français célèbre du nom de Frantz Fanon (Voir Annexe 4, p 68). Accompagné de sa photo d'identité, ce texte rend aussi hommage au courage de ce personnage, à sa bravoure et à son inestimable participation, soutien et abnégation pour la guerre de libération nationale.

- Et aussi, dans l'extrait de Khalfa Mameri portant sur la vie de Larbi Ben M'Hidi, intitulé : « *Un symbole national* », accompagné de sa photo d'identité, à la page 36 (Voir Annexe 4, p 69). De même, cet extrait rend hommage à cette grande figure de proue de la guerre de libération nationale, ainsi qu'à son courage, bravoure, patriotisme et abnégation.

* Le thème ayant trait à la tradition, la musique et l'art, dans ces trois documents :

- Un court texte ne comportant pas de titre (Voir Annexe 4, p 69), et qui est une autobiographique du célèbre chanteur algérien : Mohamed Khelouati dans la rubrique : « *Révision bonus* » à la page 22. Il y cite également deux figures de la musique algérienne qui sont : Hadj M'hamed Al Anka et Cheikh Mustapha Nador, et mentionne aussi les fêtes de mariage, la musique ; en précisant un genre musical particulier typiquement algérien qu'est le chaâbi, et également, la circoncision, qui est une pratique culturelle et religieuse du pays de l'apprenant. Cependant, ce texte ne fait que mentionner ces pratiques socioculturelles sans les décrire pour autant.

- Et, trois biographies présentées à la page 33 qui servent de support à deux activités d'ordre linguistique (Voir Annexe 4, p 70). Dans la première activité, il est question de Dahmane El Harrachi, et la deuxième, porte sur Ahmed Ayad et Madjid Bouguerra. Ce sont des personnalités célèbres dans le monde algérien de l'art, du cinéma et de la musique.

* Le thème du sport, dans :

- Deux textes parlant de footballeurs internationaux franco-algériens. Le premier est un texte authentique (propos du père du joueur) intitulé : « *Un footballeur algérien talentueux* », accompagné d'une illustration à la page 27, et qui est une biographie courte de Mourad Meghni, précisant qu'il a contribué à la qualification de l'Algérie pour le Mondial 2010. Et le deuxième est un texte fabriqué par les auteurs intitulé : « *But !* » à la page 31, qui rend éloge au talent, lors d'un match, de Karim Ziani et d'Antar Yahia (Voir Annexe 4, p 71).
- Un texte authentique intitulé : « *Le Handball* » à la page 78 (Voir Annexe 4, p 72), rédigé par la Fédération Française de Handball, où elle explique les principales règles de ce sport.
- Un texte fabriqué par les auteurs intitulé : « *Le Volley-ball* » à la page 79 (Voir Annexe 4, p 72), où ils expliquent les règles de ce sport.
- Un texte (n'indiquant pas qui est en est l'auteur) intitulé : « *Le plongeon* » à la page 80 (Voir Annexe 4, p 73), où l'on explique cette discipline sportive.
- Et dans un texte authentique (tiré du : guide du self défense) intitulé : « *Le judo* » à la page 87 (Voir Annexe 4, p 73), et dans lequel les règles de ce sport sont expliquées.

* Et enfin, le thème des métiers :

Il y a lieu de préciser ici, que nous n'avons pas relevé tous les métiers mentionnés dans ce manuel, mais uniquement les professions exercées par les personnages, pouvant de ce fait, nous renseigner davantage sur l'image qui leur est attribuée. À cet égard, certains personnages de ce manuel sont :

- Institutrice et journaliste : concernant deux parents algériens (les parents d'Anis) à la page 10.
- Président (c'est une fonction et non un métier) : concernant Frédérik Klerk (ancien président de l'Afrique du Sud) à page 12.

- Chanteurs, musiciens (artistes) : concernant trois personnages célèbres algériens : Mohamed Khelouati, M'hamed Al Anka et Mustapha Nador, aux pages 22 et 23.
- Écrivain et poète : concernant deux personnalité algérienne : Moufdi Zakaria et Dib Mohamed à la page 24.
- Médecin et écrivain : concernant un personnage célèbre français (Frantz Fanon) à la page 25.
- Footballeurs internationaux, concernant trois personnages : Mourad Meghni Karim Ziani et Antar Yahia, aux pages 27 et 31.
- Gardien et protecteur d'un mausolée : concernant le père de Larbi Ben M'Hidi, à la page 36.
- Chef de wilaya : concernant Larbi Ben M'Hidi, à la page 36.
- Acteur et homme de théâtre : concernant Ahmed Ayad (surnommé Rouiched), à la page 33.
- Militaire : concernant un personnage français : le général Aussaresses, à la page 36.
- Et, mécanicien et patron, exercés par les personnages (Canadiens) dans l'extrait de William Chapman, à la page 123.

Pour terminer, et en vue de renseigner davantage cette rubrique, nous rappelons que toute culture, ou tout élément de celle-ci, peut être également représentée par le biais de certains objets significatifs réels ou symboliques, voire à travers la mention de lieux connus (ou tout simplement des noms de rues ou boulevards se situant dans un pays précis) et d'événements historiques marquants qui se rapportent de ce fait, au patrimoine national, culturel et historique d'un pays donné. Eu égard à cela, nous avons noté que ce manuel mentionne :

* Des lieux, tels que :

- Le Boulevard Raspail, qui se situe en France, dans l'extrait de Simone De Beauvoir intitulé : « *Souvenirs d'enfance* », à la page 11.
- La Casbah, faisant partie du patrimoine historique national, et inscrite également au patrimoine de l'UNESCO. Elle est mentionnée dans le texte dédié à Mohamed Khelouati à la page 22, ainsi que dans l'extrait du guide touristique concernant la ville de Sidi Fredj à la page 39.
- Le Mont Saint Michel (une commune française), dans le titre du livre de Lizzie Napoli à la page 28.
- Le Jardin d'essai, construit à l'époque coloniale et se situant dans la ville d'Alger, à la page 28.
- Le Hammam Chellala, situé à Guelma, dans un extrait tiré d'un guide touristique de la ville de Guelma à la page 41.
- Les Geysers d'Islande, dans un extrait tiré d'un guide touristique de la ville de Guelma à la page 41.
- Notre Dame d'Afrique (le faubourg de Zghara dans la ville d'Alger), dans un extrait tiré d'un guide touristique de la ville d'Alger à la page 42. En mentionnant l'ancien nom de ce lieu situé à Alger, ce guide touristique évoque ainsi la France et son patrimoine historique. De plus, dans ce même extrait, nous relevons les lieux suivants : la place des martyrs, le quartier Nelson et le boulevard Abderrahmane Taleb.
- Et, la route du Beylik, mentionné dans le court texte de Rabah Belamri intitulé : « Querelle d'enfants » à la page 83 (Voir Annexe 4, p73). Le mot « Beylik » fait partie du parler arabe algérien qui a trait ainsi à la culture populaire.

* Des événements historiques marquants :

- À la page 16, dans la rubrique intitulée « je retiens » (Voir Annexe 4, p73), servant à rappeler, sous forme d'un résumé, une règle de grammaire, nous relevons la phrase : « *En 1962, l'Algérie retrouve son indépendance* ». Cette phrase évoque de ce fait un événement important, célébré tous les ans, le du 5 juillet.

- Le Congrès de la Soummam datant de 1956, à la page 36, dans le texte dédié à Larbi Ben M'Hidi. C'est un acte major structurant de la révolution algérienne.

* Des fêtes, telles que :

- Noël, à la page 17, dans une grille de mots croisés proposée comme un exercice (Voir Annexe 4, p74).

- Et la fête des mères à la page 107, dans un exercice d'ordre linguistique (Voir Annexe 4, p74). Cette fête renvoie à un patrimoine culturel universel.

* Un parti politique :

- Le FLN, dans le texte de Mérad Boudia dédié à Frantz Fanon à la page 25. C'est un mouvement politique pour la libération nationale, renvoyant ainsi au patrimoine historique national.

* Des monuments, édifices et sites antiques et historiques :

- Le théâtre romain, les ruines romaines d'Héliopolis et la piscine romaine, dans un extrait tiré d'un guide touristique de la ville de Guelma à la page 41.

- Et l'ancienne basilique, dans un extrait tiré d'un guide touristique de la ville d'Alger à la page 42. Ceci, renvoie à la culture patrimoniale et historique du pays de la langue-cible.

* Des organismes, des équipes de football et des manifestations sportives ou artistiques :

- L'Institut National de Football de Clairefontaine (situé en France), FC Sochaux (club français de football), et l'équipe de France dans le texte dédié au footballeur algérien Mourad Meghni à la page 27 (Voir Annexe 4, p71).

- Le club italien Bologne FC, la Lazio de Rome (équipe de football), la coupe et la super coupe d'Italie, dans le texte dédié au footballeur algérien Mourad Meghni à la page 27. Ce qui renvoie ainsi au patrimoine sportif de l'Italie.

- Le Mondial, faisant référence à la coupe du monde du football, et renvoyant à un patrimoine culturel universel, dans le texte dédié au footballeur algérien Mourad Meghni à la page 27.

- Le Festival de la musique maghrébine de la ville de France à la page 33, renvoyant ainsi à la culture et l'identité maghrébine.

- La Fédération Française de Handball, dans un texte authentique à la page 78 (Voir Annexe 4, p72), où elle explique les règles de ce sport. Ce qui renvoie au patrimoine sportif de la France.

- La compagnie Charles Le Borgne à la page 118 (Pages récréatives) dans le poème d'Anna Greki intitulé : « *Algérie, capitale Alger* » (Voir Annexe 4, p75). Cette compagnie évoque ainsi le pays de la langue-cible et se rapporte à son patrimoine culturel.

- Et enfin, le Grand-Tronc et le square Chaboiller à la page 123 (Pages récréatives) dans le poème de William Chapman intitulé : « L'enfant de la balle » (Voir Annexe 4, p 76). Ce sont respectivement une compagnie et un lieu qui se situent au Canada.

❖ **Le manuel d'anglais**

Nous rappelons que le contenu de ce manuel se répartit en sept dossiers (en plus d'un pré-dossier situé au tout début de l'ouvrage). Chacun de ces

dossiers, s'articule autour d'un thème majeur tout en incluant, également, des thèmes secondaires. En outre, chaque dossier consacre une rubrique à l'apprentissage de la culture, intitulée : « *Learn about culture* » signifiant en français : « *Apprends à propos de la culture* ».

Et à l'instar du manuel de français, tous les documents, supports ou tout autre outil didactique qui abordent des thèmes socioculturels feront également l'objet d'une analyse dans la cadre de la rubrique suivante, par conséquent, nous les citerons pas ici. Cependant, nous présenterons, dans ce qui suit, un résumé clair et concis des thèmes traités en général dans ces sept dossiers, à savoir :

* Le thème de la présentation et celui de la correspondance : dans le premier dossier qui s'intitule : « *Hello !* » signifiant : « *Bonjour !* ». Ce dossier vise à doter les apprenants d'outils linguistiques afin qu'ils puissent à la fois se présenter et présenter quelqu'un d'autre à autrui.

* La famille et l'amitié : dans le deuxième dossier qui s'intitule : « *Family and Friends* » signifiant : « Famille et Amis ».

* Le sport : dans le troisième dossier s'intitulant justement : « *Sport* ».

* Le voyage, la découverte et le tourisme : dans le quatrième dossier s'intitulant : « *In and Out* », ce qui signifie en français : « *Intérieur et Extérieur* ».

* La nourriture et la gastronomie : dans le cinquième dossier qui s'intitule : « *Food* » signifiant : « *La nourriture* ».

* Inventions et découvertes : dans le sixième dossier s'intitulant justement : « *Inventions and Discoveries* ».

* Et, la préservation de l'environnement (et du monde animal) : dans le septième dossier qui s'intitule précisément : « *Environment* ».

Parlons à présent de la culture proprement dite. Celle-ci, revêt dans ce manuel d'anglais des aspects populaire, littéraire, scientifique, artistique, sportive et musicale. Voici ce que nous avons observé à ce propos :

- À la page 32, dans la rubrique consacrée à l'apprentissage de la culture, nous relevons que celle du pays de la langue-cible se voit représentée par un dessin (Voir Annexe 5, p 105), faisant connaître un jeu télévisé de culture générale très prisé en Angleterre, et qui s'intitule : « *WHAT, WHERE, quizz show* ». Précisément, ce jeu télévisé renvoie de ce fait, à la culture populaire du pays de la langue-cible, ou plus communément appelée : « La pop culture ».

- À la page 52, le manuel, dans un exercice consistant à préciser le métier exercé, fait allusion aux cultures sportives et artistiques de quelques pays par le biais de sept photos de célébrités, à savoir : Zidane, Beyouna, Hafidh Derradji, Celine Dion, Will Smith, Hazim et Mami (Voir Annexe 5, p 105).

- À la page 63, dans la rubrique : « *Listen and speak (écoute et parle)* », la culture populaire musicale du pays de la langue-cible est représentée par le biais d'une célèbre chanson intitulée : « *We are the champions* » (Nous sommes les champions), de l'illustre groupe musical anglais : « *Queen* », et dont les paroles sont retranscrites dans un court texte (Voir Annexe 5, p 105).

- À la page 66, dans un exercice consistant à préciser le métier exercé, le manuel fait également allusion à la culture sportive de quelques pays par le biais de cinq photos de joueurs célèbres à savoir : Zidane, S. Graff, M. Tyson, M. Johnson et Ronaldo (Voir Annexe 5, p 106).

- À la page 71, dans la rubrique : « *Listen and speak* », nous relevons une photo montrant une cour d'école à la récréation et aussi plusieurs écolières à l'habit divers et varié (Voir Annexe 5, p 106). En effet, nous y observons des filles voilées, des filles avec un pantalon en jean, et aussi des filles en robe ou en jupe. Cette photo rend compte ainsi d'une réalité que l'on retrouve dans la société algérienne en ce qui concerne le mode vestimentaires des individus, à savoir :

l'habit religieux qui est le voile musulman, et l'habit moderne à l'instar de tous les pays du monde.

- À la page 75, dans la rubrique : « *Learn about culture* », nous relevons une photo illustrant des nomades se déplaçant sur des chameaux dans le désert (Voir Annexe 5, p 106). C'est une photo qui rend compte ainsi d'une catégorie de la population algérienne vivant au sud du pays, ce qui apporte aux apprenants des informations qui enrichirait leurs connaissances quant à la diversité culturelle et identitaire de leur pays.

- À la page 84, nous relevons deux simples phrases : « *Singing in the rain (chantons sous la pluie)* » et « *Blowing in the wind (soufflant dans le vent)* » (Voir Annexe 5, p 106), qui évoquent les titres de deux chansons américaines connues, revoyant ainsi à la pop culture musicale américaine.

- À la page 89, la pop culture cinématographique américaine est représentée dans deux très courts textes (Voir Annexe 5, p 107). Il s'agit d'un exercice où il est demandé aux apprenants de deviner le nom de l'animal star dont il est question dans chaque texte. Le premier accompagné d'une photo d'une chienne, fait référence à la célèbre : « *Lassie* » en précisant que ses aventures sont relatées dans des films. Quant au deuxième texte accompagné également d'une photo montrant un dauphin, fait allusion au célèbre dauphin : « *Flipper* » en expliquant que ce dauphin est un animal très intelligent, qu'il est la star de l'océan, qu'il aide et protège les animaux dans l'océan ainsi que les humains, d'ailleurs, il a deux amis : Sandy et Bud.

- À la page 94, dans la rubrique : « *Listening scripts (l'écoute des scénarios)* », la pop culture musicale américaine est représentée par le biais aussi d'une chanson très connue intitulée : « *Wimoweh* », interprétée par le célèbre Paul Simon, et dont les paroles sont également retranscrites dans un court texte (Voir Annexe 5, p 107).

- À la page 97, dans la rubrique consacrée à l'apprentissage de la culture, le manuel, dans un exercice consistant à trouver l'animal correspondant à son mois

de naissance, explique par le biais d'un dessin et de courts textes, l'horoscope chinois (Voir Annexe 5, p 108). Ce dernier, relève ainsi de la culture populaire chinoise ayant trait surtout aux croyances et au folklore.

- À la page 104, dans un exercice d'ordre linguistique, nous relevons un document authentique qui est un menu d'un restaurant nommé : « *The Rose Restaurant (le Restaurant Rose)* » (Voir Annexe 5, p 108). Ce menu fait apparaître donc les différents plats que ce restaurant sert en indiquant les prix en Pound correspondant à chaque plat, et qui se répartissent en quatre parties : l'entrée, les plats principaux, les desserts et les boissons. Ce document authentique révèle de ce fait, quelques informations ayant trait au mode culinaire du pays de la langue-cible.

- À la page 106, dans la rubrique : « *Listen and speak* », nous relevons un dessin représentant une émission culinaire et montrant une animatrice en train de décrire la recette des délicieux Pancakes du chef François de Bruxelles (Voir Annexe 5, p 109). Ceci, rend compte d'une spécialité culinaire du pays de la langue-cible, et met en avant le savoir-faire de ce chef, donnant ainsi une bonne image de ce dernier, et par ricochet, de son pays ; la Belgique, en ce qui a trait à l'art culinaire.

- À la page 115, dans la rubrique consacrée à l'apprentissage de la culture, le manuel s'intéresse à ce qui a trait au mode culinaire de certains pays dans deux exercices (Voir Annexe 5, p 109). Le premier exercice énumère dans un tableau à quatre colonnes les aliments qui composent le petit déjeuner de plusieurs pays à savoir : l'Angleterre, l'Algérie, l'Amérique du nord et la France. Quant au deuxième exercice, il présente trois plats accompagnés d'illustrations et qui sont : le Taco, le Bourek et le M'hadjeb, que comprend respectivement la cuisine espagnole et la cuisine algérienne concernant les deux derniers plats.

- Aux pages 115 et 116, toujours dans la rubrique consacrée à l'apprentissage de la culture, le manuel, dans deux exercices distincts, s'intéresse de nouveau à ce qui a trait à la cuisine de différents pays (Voir Annexe 5, p 110). En effet, dans

ces deux exercices (le premier à la page 115 et le deuxième à la page 116), il cite plusieurs plats tels que : le chicken curry, le tortilla, le haggies, le ravioli, le taboule, le moussaka, le couscous, le sushi et les spaghettis bolognaises, et où, il demande aux apprenants de chercher sur le net en vue de savoir de quels pays viennent tous ces plats, et qui sont respectivement : l'Inde, le Mexique, l'Écosse, l'Italie, le Liban, la Grèce, l'Algérie, le Japon, et de nouveau, l'Italie.

- Toujours à la page 116, toujours dans la rubrique consacrée à l'apprentissage de la culture, nous relevons, dans un exercice d'ordre linguistique, un texte rendant compte de la manière dont une mère algérienne dispose les plats et les cuillères sur la table en vue de manger un couscous (Voir Annexe 5, p 110). Ce qui renvoie ainsi aux traditions et coutumes de la société algérienne.

- À la page 117, toujours dans la rubrique consacrée à l'apprentissage de la culture, nous relevons un menu anglais propre au Nouvel An (Voir Annexe 5, p 110). Ce dernier, est composé de la soupe à l'oignon, de la dinde servie avec chou-fleur, des carottes, des pois, des pommes de terre, de la salade, du pudding, de la tarte à pomme, de l'eau minérale, du jus d'orange, du café ou du thé. Ce menu, révèle ainsi quelques informations ayant trait au mode culinaire du pays de la langue-cible spécifique au Nouvel An.

- À la page 119 dans la rubrique : « Check (vérifie) », et dans un exercice d'ordre linguistique, la culture littéraire anglaise est représentée par le biais d'un limerick : un poème typiquement anglais de cinq vers (Voir Annexe 5, p 111), et qui précise le contenu du petit-déjeuner et déjeuner que prend généralement un enfant anglais.

- À la page 132, dans la rubrique : « *Listen and speak* », le manuel fait référence à la pop culture cinématographique américaine en mentionnant le célèbre acteur Bruce Willis, dans une conversation téléphonique se déroulant entre deux Anglaises : Jane et Liz. Cette conversation est illustrée par un dessin montrant Jane et Liz en train de se parler au téléphone (Voir Annexe 5, p 111), et où, Jane raconte le film qu'elle a vu au cinéma la veille.

- À la page 134, la pop culture du pays de la langue-cible est représentée une nouvelle fois par le biais d'une émission de télévision anglaise que le manuel mentionne dans un exercice, et qui s'intitule : « *Teenage Style Show* » signifiant : « *L'émission portant sur le mode vestimentaire des adolescents* » (Voir Annexe 5, p 111). Aussi, cette émission vise à renseigner sur un aspect de la culture populaire du pays de la langue-cible à savoir : le mode vestimentaire des adolescents.

- Toujours à la page 134, la culture, cette fois-ci française, est représentée par le biais d'un conte célèbre accompagné de six dessins, celui du Petit Chaperon rouge, traduit en anglais et portant le titre de : « *Little Red Riding Hood* » (Voir Annexe 5, p 112). C'est un conte de tradition orale d'origine française, toutefois, le manuel ne l'indique pas.

- À la page 141, le manuel fait allusion à nouveau à la pop culture cinématographique américaine en mentionnant un autre célèbre acteur qui est Will Smith, et en citant un de ses films : *Men in Black* (Les Hommes en Noir) sorti en 1998 (Voir Annexe 5, p 112).

- À la page 121, nous observons une photo d'une voiture noire de collection, typiquement anglaise, celle du British Museum situé à Londres, et aussi un dessin montrant l'inventeur Gutenberg et sa machine la presse mécanique (Voir Annexe 5, p 113), ce qui renvoie au patrimoine culturel, historique et scientifique à la fois de l'Angleterre et de l'Allemagne.

- À la page 128, dans la rubrique « Listen and speak « écoute et exprime-toi) », le manuel témoigne du patrimoine culturel scientifique et historique de plusieurs pays. En effet, dans un exercice consistant à préciser ce que chaque scientifique a découvert, le manuel mentionne à la fois les noms de scientifiques et leurs découvertes ou inventions accompagnées également de leurs photos tels que : le Français Louis Braille (système Braille), le Français Pasteur (vaccin contre la rage), l'Anglais Edward Jenner (virus contre la variole), les Français Pierre et Marie Curie (les radiations), l'Anglais Alexander Fleming (la pénicilline), le

Français Albert Calmette (vaccin contre la tuberculose) et les américains Bill Gates et Paul G. Allen (inventeurs de Windows), cette fois-ci, à la page 129 (Voir Annexe 5, p 114). Et toujours à la page 129, il mentionne l'Anglais G. Hounsfield (inventeur du scanner), l'Italien Ferdinand II de Médicis (Grand Duc de Toscane et inventeur du thermomètre), l'Allemand Gutenberg (inventeur de l'imprimerie), Robert Boyle (inventeur des allumettes) et les Chinois inventeurs de la poudre noire (Voir Annexe 5, p 114). De même, à la page 130, le manuel mentionne plusieurs scientifiques et inventeurs tels que : l'Italien Marconi, les Français : Les frères Lumière, l'Anglais Alexander Bell, l'Ouzbek Ibn Sina, le Marocain Ibn Batuta et l'Espagnol Ibn Ruchd (Voir Annexe 5, p 115). Et aussi, l'Hongrois Lazlo Biro qui a inventé le stylo à bille à la page 131, dans un exercice consistant à compléter un paragraphe le concernant, et, l'Américain Thomas Edison (inventeur du télégraphe) accompagné d'une illustration dans un autre exercice consistant à écrire un paragraphe sur lui (Voir Annexe 5, p 115).

- À la page 138, toujours dans la rubrique consacrée à l'apprentissage de la culture, le manuel témoigne cette fois-ci aussi du patrimoine culturel scientifique et historique de plusieurs pays (Voir Annexe 5, p 116). En effet, le manuel énumère plusieurs inventions en relatant des faits historiques. Ainsi, nous y apprenons que le Turc Soliman le Magnifique (Suleiman the Great) a offert le premier yaourt à François 1^{er} (roi français) en 1542, que l'Anglais John Montagu a inventé le sandwich en 1762, que l'Américain William F Semple a inventé le chewing-gum en 1869, qu'aussi l'Américain Whitecomb Judson a inventé la fermeture éclair en 1890, qu'un autre Américain du nom de C. K. Nelson a inventé les esquimaux, et que le Français L. C. Duhamel a inventé les vêtements imperméables. Ce faisant, le manuel tente ici d'enrichir également la culture générale des apprenants.

- À la page 138, dans la rubrique consacrée à l'apprentissage de la culture, le manuel témoigne de la culture sportive à la fois de l'Amérique et de l'Europe. En effet, le manuel apprend ici aux apprenants que le Base-ball, le Basket-ball et le Volley-ball viennent de l'Amérique, et que le Rugby, le Water Polo, le Tennis,

le Hand-ball et le horse-ball, viennent de l'Europe, tout en indiquant à chaque fois la date de création de ses sports (Voir Annexe 5, p 116). Et aussi, nous y relevons une consigne qui consiste à trouver le pays d'origine des sports suivant : le Football, le Judo, la Boxe, le patinage sur glace et le moto-cross. Ici donc, le manuel rend compte de la contribution et de l'apport de certains pays dans la constitution de la culture populaire sportive mondiale.

- À la page 138, toujours dans la rubrique consacrée à l'apprentissage de la culture, le manuel témoigne de la pop culture musicale mondiale en citant plusieurs genres musicaux à savoir : le Rock'n Roll, le Pop, le Reggae, le Disco, le Rap et le Techno, dans un exercice consistant à retracer la chronologie de l'apparition de ces genres musicaux (Voir Annexe 5, p 116).

- À la page 138, toujours dans la rubrique : « *Learn about culture* », nous relevons une consigne (Voir Annexe 5, p 116), demandant aux apprenants de retracer cette fois-ci, l'histoire musicale de l'Algérie.

- À la page 148, nous relevons un petit poème anglais (ne contenant pas de titre), qui porte sur les différents climats régnant en Angleterre durant l'année (Voir Annexe 5, p 117). C'est un court poème qui s'inscrit, de ce fait, dans la culture littéraire anglaise.

- Et à la page 153, la culture littéraire anglaise est représentée par un autre poème également, et intitulé : « *Trees* » signifiant : « *Les arbres* ». Ce poème est de Joyce Kilmer extrait de son œuvre intitulée : « *On Wings of Verse* » signifiant : « *Sur les Ailes du Vers* ». Il est également accompagné d'un dessin montrant une petite fille se tenant devant un arbre et mettant sa tête sur ce dernier (Voir Annexe 5, p 117). Ce poème parle de l'importance et de la beauté des arbres, et invite ainsi les apprenants à les protéger.

Ajoutons également, que ce manuel, pour sa part, rend aussi compte de la culture patrimoniale à caractère national et historique de certains pays. En effet, nous avons relevé ce qui suit :

- À la page 13, une photographie du taxi britannique (Voir Annexe 5, p 117), qui fait partie du patrimoine culturel et historique de l'Angleterre.
- À la page 15, le manuel rend compte de la culture patrimoniale et historique de quelques pays par le biais de quatre photos de drapeaux correspondant aux pays suivants : l'Algérie, la France, le Japon, l'Italie et la Chine (Voir Annexe 5, p 117).
- À la page 26, deux photos, cette fois-ci, de cabines téléphoniques rouges qui sont typiquement anglaises (Voir Annexe 5, p 118), qui font ainsi partie du patrimoine culturel et historique de l'Angleterre.
- À la page 32, dans la rubrique consacrée à l'apprentissage de la culture, le manuel mentionne tout en illustrant avec des photos, dans un exercice consistant à préciser ce que représente chaque photo, divers monuments connus, à savoir : le Big Ben, la Statue de la Liberté, la Tour Eiffel, le Maqam Eshahid, le Tower Bridge, le Taj Mahal et le Golden Gate Bridge (Voir Annexe 5, p 118), renvoyant ainsi aux patrimoines culturels et historiques de plusieurs pays.
- À la page 33, dans la rubrique : « *Apprends sur la culture* », nous relevons un exercice où il est demandé aux apprenants de préciser parmi plusieurs propositions, la ville où se trouvent les monuments suivants : le Big Ben, la Statue de la Liberté, la Tour Eiffel et le Golden Gate Bridge (Voir Annexe 5, p 119).
- À la page 34, dans la rubrique consacrée à l'apprentissage de la culture, le manuel cite, dans un exercice consistant à faire correspondre chaque nom avec la photo adéquate, les noms de quelques membres de la famille royale à savoir : Charles, Philip, Ann, Andrew, Elisabeth et Harry (Voir Annexe 5, p 119). Ce qui renseigne ainsi sur le caractère monarchique du patrimoine historique et culturel du pays de la langue-cible.
- À la page 34, dans la rubrique consacrée à l'apprentissage de la culture, nous observons, dans un exercice, six photos de billets de banque : 50 dirhams, 1000

yens, 50 dollars, 10 livres sterling, 1000 dinars et 50 euros, correspondant respectivement aux pays suivants : le Maroc, le Japon, les États-Unis, la Grande-Bretagne, l'Algérie et l'Allemagne (Voir Annexe 5, p 120).

- À la page 35, toujours dans la rubrique : « *Apprends sur la culture* », nous relevons un exercice contenant un tableau avec quatre colonnes dans lesquelles sont inscrits les noms de quatre monnaies : le Dinars, l'Euro, le Pound et le Dollar (Voir Annexe 5, p 120). Ici, il est demandé aux apprenants de citer dans chaque colonne du tableau les noms des pays utilisant la monnaie concernée. Ainsi, cet exercice à la fois s'inscrit dans une perspective de découverte et d'ouverture sur d'autres pays du monde, et permettrait également aux apprenants de prendre conscience que beaucoup de pays du monde peuvent partager un même patrimoine culturel à caractère emblématique, ici en l'occurrence, les monnaies utilisées.

- À la page 35, dans la rubrique consacrée à l'apprentissage de la culture, de même, le manuel rend compte de la culture patrimoniale et historique de quelques pays par le biais également de quatre photos de drapeaux correspondant à : la Grande-Bretagne, le Kenya, le Canada et le Liban (Voir Annexe 5, p 120). Il s'agit également d'un exercice consistant à faire correspondre chaque nom d'un pays avec son drapeau.

- À la page 38, dans la rubrique « *your project (ton projet)* », nous retrouvons une autre photo du Big Ben, la photo du drapeau de l'Angleterre et la photo du Palais de Buckingham à Londres, faisant donc partie du patrimoine culturel et historique de l'Angleterre (Voir Annexe 5, p 121).

- Aux pages 38 et 39, il y est précisé que chaque groupe d'apprenants est censé présenter son projet qui consiste à réaliser une brochure touristique au sujet d'un pays, une ville, un village... : « *Make a tourist brochure about country, a city, a town, a village...* ». Il leur est demandé tout d'abord de collecter des images ou photographies aussi bien des capitales des pays concernés que de leurs drapeaux,

monuments et monnaies, et ensuite, de présenter chaque brochure aux autres groupes et d'en discuter ensemble (Voir Annexe 5, p 122).

- À la page 50, dans un exercice d'ordre linguistique, nous retrouvons cinq autres photos de billet de banque : deux billets de 500 et 200 dinars, celui de 20 euros, un autre de 10 livres sterling et un billet de 50 dollars américains, et qui correspondent respectivement à ces pays : l'Algérie, l'Europe, la Grande-Bretagne et les États-Unis (Voir Annexe 5, p 123), renvoyant également au patrimoine culturel et historique de ces pays.

- À la page 86, le manuel cite des noms de lieux et d'œuvres humaines faisant partie du patrimoine culturel et historique de l'Algérie tels que : les Ruines romaines de Tizirt, Palm groves se trouvant à Ghardaïa, Seraidi beach se trouvant à Annaba, Santa Cruz se situant à Oran, Beni Izguen se trouvant à Ghardaïa et Tassili drawings (les peintures rupestres) se situant à Djanet (Voir Annexe 5, p 123).

- À la page 96, dans la rubrique consacrée à l'apprentissage de la culture, nous retrouvons également une photo du Big Ben, ainsi que celle de la Grande Poste d'Alger et aussi celle de l'Opéra de Sydney en Australie (Voir Annexe 5, p 123).

- À la page 137, dans la rubrique consacrée à l'apprentissage de la culture, le manuel aborde brièvement l'histoire de l'Angleterre en parlant des Angles qui sont arrivés en Angleterre en l'an 800 avant Jésus-Christ, et qui sont à l'origine de ce fait du nom de l'Angleterre, ainsi que des Romains qui avait colonisé cette dernière et l'ont nommée alors, Britannia. De même, le manuel parle d'Amerigo Vespucci qui a découvert la Floride, d'où le nom aussi de l'Amérique. De plus, nous relevons un exercice consistant à préciser l'origine du nom Algérie et aussi son ancien nom. Ceci, renvoie ainsi au patrimoine national et historique à la fois, de l'Algérie et de l'Angleterre (Voir Annexe 5, p 124).

- À la page 140, le manuel fait allusion à la fois au patrimoine culturel historique de l'Amérique et à la culture cinématographique de l'Angleterre, en citant, dans

un exercice d'ordre linguistique, Christophe Colomb et Harry Potter (Voir Annexe 5, p 124).

- À la page 149, dans la rubrique « Listen and speak », nous retrouvons aussi six photos de drapeaux correspondant aux pays suivants : l'Algérie, le Canada, l'Égypte, le Nigéria, la Chine et le Brésil (Voir Annexe 5, p 125).

- À la page 159, dans la rubrique consacrée à la culture, le manuel cite The Roman ruins in Djemila (les Ruines romaines de Djemila), qui font partie donc du patrimoine culturel et historique de l'Algérie (Voir Annexe 5, p 125).

- Et à la page 160, toujours dans la rubrique consacrée à l'apprentissage de la culture, le manuel mentionne les pyramides qui font partie du patrimoine national, culturel et historique de l'Égypte, tout en illustrant avec une photo de la grande pyramide d'Égypte (Voir Annexe 5, p 125). Il s'agit ici d'un exercice demandant aux apprenants de citer les six autres merveilles du monde, permettant ainsi aux apprenants de s'ouvrir à la culture patrimoniale universelle.

En outre, le manuel évoque aussi une pratique sociale qui est la fête :

- À la page 56, dans la rubrique consacrée justement à l'apprentissage de la culture, nous avons relevé les fêtes suivantes : le Nouvel An représentée par une carte de vœux, l'Eid El Fitr, Noël et Halloween représentées cette fois-ci, par des dessins (Voir Annexe 5, p 126). Ici, il est demandé aux apprenants de décrire ce que font les enfants et ce qu'ils reçoivent comme cadeaux lors de ces fêtes, amenant ainsi les apprenants à apprendre sur les pratiques culturelles et coutumes dans d'autres pays du monde.

- À la page 75, également dans la rubrique consacrée à l'apprentissage de la culture, nous avons relevé dans un texte accompagné d'une illustration, une fête traditionnelle écossaise célébrée chaque année en organisant à cet effet, une course à cheval (Voir Annexe 5, p 126). Ce texte mentionne l'habit traditionnel de l'Écosse qui est le Kilt, le tissu écossais « Plaid » et Bagpipe (cornemuse), qui

est un instrument de musique faisant partie de la tradition et de la culture écossaise.

- À la page 109, le manuel mentionne, simplement sans la décrire, la fête des mères (Voir Annexe 5, p 126).

- De même, le manuel mentionne sans les décrire, les fêtes suivantes : Mawlid El Nabawi (p 113 et 117), Aid El fitr (p 117) et le Nouvel An, également à la page 117 (Voir Annexe 5, p 126).

Après avoir ainsi noté ci-dessus, tous les aspects de la culture abordés dans ce manuel d'anglais, nous porterons à présent notre regard sur les diverses professions exercées par les personnages. Nous avons donc à ce propos relevé que ces derniers sont :

- Enseignante, concernant l'enseignante de Tom (un apprenant anglais) aux pages : 91 et 95.

- Mannequin, concernant une jeune anglaise du nom de Daisy Jackson à la page 49.

- Dentiste, concernant l'oncle de Yanis (un enfant algérien) aux pages : 51 et 55.

- Maçon, concernant un jeune chinois (nom non précisé) à la page 58.

- Docteur, concernant le docteur de Lilia (une jeune algérienne) à la page 110.

- Cuisinier (Chef), concernant un belge du nom de François, aux pages 106 et 114.

- Journaliste, concernant une jeune algérienne du nom de Mona, à la page 58.

- Électricien et infirmière, concernant les parents de la jeune anglaise du nom de Lynda Smith, à la page 52.

- Architecte, concernant le frère de la jeune algérienne : Mona, à la page 58.

- Entraîneur de tennis, concernant un anglais : Mrs. Smith, à la page 78.

- Guide touristique, concernant un anglais du nom d'Andrew, aux pages : 124, 125, 126 et 136.
- Fermier, concernant un anglais du nom de Sam, à la page 93.
- Et aussi des métiers relatifs au sport, au cinéma et à la musique représentés par des célébrités : Zidane (p 52 et 66), Hafidh Derradji (p 52), S. Graff (p 66), M. Tyson (p 66), M. Johnson (p 66), Ronaldo (p 66), Beyouna (p 52), Hazim (p 52), Will Smith (p 52 et 141), Bruce Willis (p 132), Mami (p 52) et Celine Dion (p 52).
- De même des métiers relatifs à la science et aux inventions représentés également par des célébrités : Louis Braille (p 128), Pasteur (p 128), Edward Jenner (p 128), Pierre et Marie Curie (p 128), Alexander Fleming (p 128), Albert Calmette (p 128), Bill Gates et Paul G. Allen (informaticiens et inventeurs à la page 129), Marconi (p 129), Les frères Lumière(p 129), Alexander Bell (p 129), Ibn Sina (p 129), Ibn Batuta (p 129), Ibn Ruchd (p 129), Thomas Edison (p 131), Lazlo Biro (p 131), John Montagu (p 138), William F Semple (p 138), Whitecomb Judson (p 138), C. K. Nelson (p 138) et L. C. Duhamel à la page 138.

Et enfin, en ce qui concerne les objets significatifs, qu'ils soient réels ou symboliques, à caractère patrimonial, national, culturel et historique, de même, des lieux faisant allusion à un pays ou à une culture donnée, nous avons relevé que ce manuel d'anglais cite en outre :

* Un habitat typique, à savoir :

- Un igloo, illustré également avec une photo à la page 13. C'est une habitation traditionnelle des Inuits.

* Des produits alimentaires, des gâteaux et des plats caractéristiques d'un ou de plusieurs pays, tels que :

- Les corn flakes (Flocon de maïs) aux pages : 105, 107 et 115. Ce sont des céréales pris au petit-déjeuner en Angleterre et surtout au nord de l'Amérique.
- Les Pancakes, illustré avec un dessin, aux pages : 106, 108 et 114. Ce sont un type de crêpe pris au petit-déjeuner ou comme dessert, spécialement, à l'Amérique du Nord et au Québec.
- Le shish kebab (chiche-kebab) à la page 111. C'est un plat que l'on trouve souvent au Moyen-Orient.
- Le hot dog (hot-dog) à la page 112. C'est un sandwich faisant partie à l'origine de la cuisine allemande.
- Le bacon et le jambon (ham), tous deux issus du porc, à la page 115. Ici le manuel informe que le bacon et le jambon sont consommés au petit-déjeuner en Angleterre, toutefois, nous précisons qu'ils sont aussi consommés dans la plupart des pays occidentaux.
- Le pudding à la page 115, et qui est un gâteau faisant partie de la cuisine anglaise.
- Le toast (du pain à la mie grillée) à la page 115. Ici le manuel informe que le toast est pris au petit-déjeuner en France, mais nous précisons qu'il fait partie également du mode culinaire anglais.
- Et les haricots sucrés (sweet beans en anglais) à la page 115, et qui est un dessert. Ici le manuel informe ce dessert est consommé en Amérique du Nord.

* Des établissements privés ou publics, tels que :

- L'hôtel Hilton (écrit en arabe et en anglais) sur un panneau routier algérien, à la page 15.

- Un restaurant Italien (écrit en arabe et en anglais) sur un panneau routier algérien, à la page 15.
- Un restaurant chinois aux pages 133, 140 et 14.
- L'École St James (St James School) située à Londres en Angleterre, aux pages : 29 et 52.
- L'Université de Manchester (University of Manchester), à la page 46.
- La King's school (l'École du Roi) située dans la ville de Canterbury en Angleterre, à la page 49.
- College of physical education (Collège d'éducation physique), qui se situe à Détroit aux États-Unis, à la page 65.
- College of physical education (Collège d'éducation physique), qui se situe à Glasgow, en Angleterre, aux pages 74 et 77.
- Physical Education Department (Département d'éducation physique), qui se situe à Londres, à la page 74.
- Heathrow airport (aéroport de Heathrow), situé à Londres en Angleterre, p. 124.
- Science Museum (Musée des Sciences) situé à South Kensington à Londres, à la page 127.
- Et, Harvard University (l'Université d'Harvard), située à Boston aux États-Unis, à la page 129.

* Des lieux, tels que :

- La rue d'Oxford Street situant à Londres, à la page 55.
- Le district de South Kensington à Londres, à la page 127.
- La Casbah, renvoyant au patrimoine historique national, situant à Alger, aux pages : 94 et 159.

- The Nile (le Nil), qui est un fleuve situant en Afrique, aux pages : 146, 149,
- Siberia (la Sibérie), qui est une vaste province russe, à la page 146.
- Mount Everest (le Mont Evrest), situant entre la Chine et à l'Inde, à la page 146.
- Et, Amazon Forest (la Forêt amazonienne), qui recouvre une grande partie du territoire nord-ouest brésilien et s'étend jusqu'en Colombie, au Pérou et sur d'autres pays sud-américains, à la page 158.

* Et, des organismes, des édifices, des équipes de football et des manifestations sportives ou artistiques, à savoir :

- Manchester United, qui est un club de football de la ville de Manchester en Angleterre, aux pages : 63, 65 et 74.
- Olympic Stadium 5 Juillet (le Stade Olympique 5 Juillet), qui est un stade olympique de football et d'athlétisme situé à Alger, aux pages 65 et 69.
- Wembley Stadium, qui est un stade de football situé à Londres, à la page 65.
- JSK, qui est un club de football kabyle, aux pages 65 et 68.
- USMA, qui est un club de football algérois, aux pages 65 et 68.
- Wembley Stadium (stade de football situé à Londres), Liverpool (club de football de la ville de Liverpool en Angleterre), Stade De France (stade de football situé dans la ville de Paris), Olympia Stadium (stade omnisport situé dans la ville de Berlin en Allemagne), Arena Stadium (stade sportif situé à Amsterdam aux Pays-Bas), P.S.G (club de football basé à Paris : Paris Saint-Germain), O.M (club de football basé à Marseille : Olympique de Marseille), Bayern Munich (club de football basé à Munich en Allemagne), Borussia. D (club de football basé à Dortmund en Allemagne), Ajax. Amsterdam (club de football basé à Amsterdam aux Pays-Bas), PSV. Eindhoven (club de football

basé dans la ville d'Eindhoven aux Pays-Bas : Philips Sport Vereniging), et, Tigers (club de baseball de la ville de Détroit aux États-Unis), à la page 65.

- Arsenal (club de football basé dans la ville de Londres), Newcastle (club de football basé dans la ville de Newcastle en Angleterre), Algeria (désignant l'équipe nationale de football d'Algérie au mondial), Germany (désignant l'équipe nationale de football de l'Allemagne au mondial), England (désignant l'équipe nationale de football de l'Angleterre au mondial), Brazil (désignant l'équipe nationale de football du Brésil au mondial), Japan (désignant l'équipe nationale de football du Japon au mondial), Nigeria (désignant l'équipe nationale de football du Nigeria au mondial), Egypt (désignant l'équipe nationale de football d'Égypte au mondial), Poland (désignant l'équipe nationale de football de la Pologne au mondial), France (désignant l'équipe nationale de football de France au mondial), et, Greece (désignant l'équipe nationale de football de la Grèce au mondial), à la page 68.

- JSM Béjaïa (club de football basé à Béjaïa : Jeunesse sportive madinet Béjaïa), USM Annaba (club de football basé à Annaba : Union sportive madinet Annaba), MC Oran (club de football basé à Oran : Mouloudia Club oranais), USM Blida (club de football basé à Blida : Union sportive de la médina de Blida), CR Belouizdad (club de football localisé au quartier de Belouizdad à Alger : Chabab Riadhi Belouizdad), ES Sétif (club de football basé à Sétif : Entente sportive sétifienne), ASM Oran (club omnisports situé à Oran : Association sportive madinet d'Oran), RC Kouba (club de football situé au quartier de Kouba à Alger : Raed Chabab Kouba), CA Batna (club de football basé à Batna : Chabab Aurès Batna), NA Hussein-Dey (club de football situé au quartier d'Hussein-Dey à Alger : Nasr Athletic Hussein-Dey), ASO Chlef (club de football basé à Chlef : Association sportive olympique de Chlef), WA Tlemcen (club de football basé à Tlemcen : Widad Athletic Tlemcen), MO Constantine (club de football basé à Constantine : Mouloudia olympique de Constantine), et, CABB Arreridj (club de football basé à Bordj Bou Arreridj : Chabab Ahly Bordj Bou Arreridj), à la page 68.

- Olympic Complex, qui est un complexe olympique situé à Alger, à la page 69.
- Champion's League (est une compétition annuelle de football se déroulant en Europe), Euro Cup (Coupe d'Europe de football), Libertadores Cup (est une compétition annuelle de football pour les clubs de football du continent sud-américain), Concacaf (est une Confédération de football d'Amérique du Nord, d'Amérique Centrale et des Caraïbes), Pan Arab Games (est une compétition multisports organisée par l'Union des comités nationaux olympiques arabes), African Games (est une compétition multisports disputée tous les quatre ans spécifique au continent africain), Asian Games (est une compétition multisports organisée tous les quatre ans, et qui rassemble des sportifs de toute l'Asie), Et enfin, Pan American Games (est une compétition multisports organisée tous les quatre ans, et rassemble des athlètes des pays des Amériques), à la page 75.

Ayant ainsi renseigné cette rubrique de données et d'indices qui rendent compte du contenu culturel de chaque manuel, notre analyse portera, à présent, sur le caractère interculturel des documents, supports et outils didactiques exploités dans chacun de ces deux manuels scolaires.

V-4. La visée interculturelle

Nous rappelons que dans cette dernière rubrique, il s'agit d'analyser et de recenser tous les outils et supports didactiques oeuvrant à sensibiliser et à former à l'interculturel.

À cet égard, et à l'examen de nos deux manuels, nous avons observé, de fait, que le contenu de ces derniers (textes, illustrations, exercices, etc.) traduisent également des visées relevant de la formation interculturelle. En effet, nos deux manuels œuvrent, chacun dans une certaine mesure, à travailler ou à susciter l'intérêt des apprenants sur des notions et questions faisant partie du champ d'intervention de l'interculturel. Ces dernières, se déclinent comme suit.

* L'amitié à travers le monde et la connaissance et la compréhension des autres peuples et cultures

Par le biais de documents et de tout autre outil didactique, nos deux manuels s'évertuent ici, à exhorter les apprenants à la découverte, à l'amitié et à vouloir connaître et comprendre les autres peuples et cultures. Nous présenterons alors, dans ce qui suit, tous les textes, illustrations et exercices, exploités par chaque manuel, qui traduisent cette visée, accompagnés aussi de nos propres commentaires mettant en avant leur caractère interculturel. Nous commencerons également par le manuel de français.

❖ **Le manuel de français**

- À la page 10, dans la rubrique : « *J'observe, je lis et je comprends* », nous relevons un texte authentique intitulé : « *Un jeune passionné* », extrait d'une lettre écrite par un adolescent algérien du nom de Mehdi dont le titre est : « *Lettre à un nouvel ami* » (Voir Annexe 4, p 77). Ce texte véhicule ainsi des valeurs interculturelles consistant à vouloir s'ouvrir, connaître et comprendre les autres peuples et cultures. En effet, le titre de la lettre est déjà révélateur et il est en soi une invitation à se faire de nouveaux amis. Le personnage principal nommé Mehdi (habitant à Alger), se présente, parle de sa famille, précise ses loisirs et passions, et notamment interpelle les lecteurs (les apprenants) et suscite leur intérêt et leur curiosité envers l'amitié à travers le monde, en leur disant que : « *J'ai de nombreux amis, mais je trouve que la terre est trop grande pour que l'on se contente seulement de ce qui existe autour de nous.* ». Il les incite ensuite à vouloir connaître et comprendre les autres peuples du monde en leur confiant son grand souhait : « *J'aimerais tant connaître et comprendre les autres peuples, les autres civilisations et les autres cultures.* ». Toutefois, toutes les activités proposées à partir de ce texte, n'exploitent pas son contenu interculturel, à l'exception d'une question de compréhension écrite (Voir Annexe 4, p 77), consistant à préciser s'il est vrai ou faux que Mehdi ne veut pas découvrir le monde, ce qui pourrait, dans une certaine mesure, constituer une occasion

d'amener les apprenants à s'exprimer sur ce sujet, et de mener des réflexions d'ordre interculturel.

- À la page 20, suite à un exemple donné aux apprenants expliquant les étapes à suivre pour la création d'une boîte « e-mail », un exercice leur est proposé consistant à rédiger justement un e-mail pour se présenter à un groupe d'internautes (Voir Annexe 4, p 77). Ceci s'inscrit, de ce fait, dans une démarche d'ouverture et d'exhortation à la connaissance de l'Autre. Toutefois, l'exercice ne précise pas la ou les nationalités des internautes, ce qui aurait été plus pertinent dans une démarche à visée interculturelle.

- Dans la rubrique : « *Plaisir de lire* », nous retrouvons les trois extraits de l'œuvre d'Antoine De St Exupéry intitulée : « *le petit prince* », respectivement aux pages 21, 35 et 48 (Voir Annexe 4, p 78, 79 et 80). Ces trois extraits favorisent la formation interculturelle dans la mesure où, ils incitent à la découverte du monde, à l'amitié et à prendre conscience à la fois de la richesse du monde et de la valeur de ce que l'on possède. En effet, lorsque le petit prince découvre un champ de roses, il se rend compte de la richesse qu'il pourrait y avoir ailleurs : « *Je me croyais riche d'une fleur unique, et je ne possède qu'une fleur ordinaire...* ». Ensuite, tout en voulant toujours partir à la découverte et tisser des liens amicaux de par le monde, le petit prince s'aperçoit également de la valeur de ce qu'il possède déjà. En effet, la planète du petite prince possède seulement une seule fleur et arrivé sur la Terre, il en découvre des milliers, et il en a pensé au début que sa fleur n'avait aucune valeur. Toutefois, le renard lui explique que c'est faux et qu'elle est unique à ses yeux car elle lui est familière : « *Si tu m'apprivoise (...). Tu sauras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde (...). Je commence à comprendre, dit le petit prince. Il y a une fleur... je crois qu'elle m'a apprivoisé...* ». Ces trois extraits s'inscrivent ainsi dans une démarche interculturelle, vu qu'ils représenteraient pour les apprenants de riches enseignements, à caractère interculturel, consistant à vouloir s'ouvrir et aimer les autres peuples et cultures, tout en valorisant leur (s) propre(s) culture (s). Toutefois, chaque illustration qui accompagne chaque

extrait ne contient pas d'éléments enrichissant ou renforçant le contenu interculturel des extraits. De plus, aucune activité n'est proposée à la fin de chaque extrait pour exploiter son caractère interculturel.

- À la page 42, nous relevons le court extrait littéraire tiré de l'œuvre de Marcel Pagnol intitulée « *Le temps des secrets* » (Voir Annexe 4, p 80). Cet extrait décrit un paysage du pays de la langue-cible et mentionne des collines, des champs, un chemin de campagne, un village, des toits de tuiles rouges et un clocher. De ce fait, il fait découvrir aux apprenants la campagne française en leur apportant des informations sur ses reliefs géographiques et en décrivant un de ses villages, ce qui, dans une perspective interculturelle, amènerait les apprenants, en premier lieu, à relever les ressemblances et les différences entre la campagne de leur pays et celle du pays dont ils apprennent la langue, et en deuxième lieu, à entamer une démarche visant l'ouverture et la connaissance. Toutefois, cet extrait ne sert que de support à un exercice d'ordre linguistique.

- À la page 45, nous relevons un très court texte authentique intitulé : « *Au Pakistan* », tiré du magazine : « *Géo magazine* » (Voir Annexe 4, p 81). Ce court texte décrit une région pakistanaise nommée : « *Pendjab* » en mentionnant ses villages denses en population et sa plaine verdoyante. Ce document est intéressant car, il tend à faire connaître aux apprenants, dans une certaine mesure, un autre pays, ce qui pourrait enclencher aussi un processus de comparaison et susciter ainsi chez eux de la curiosité à connaître davantage ce pays, son peuple et sa culture. Toutefois, ce court texte ne sert également que de support à un exercice d'ordre linguistique.

- À la page 46, dans la rubrique : « *Atelier d'écriture* », nous relevons un extrait littéraire intitulé : « *Dans ma ville* », tiré du livre de Jaques Charpentreau intitulé : « *La ville enchantée* » (Voir Annexe 4, p 81). Cet extrait décrit une ville du pays de la langue-cible en mentionnant ses tours, ses maisons par milliers, ses blocs, ses quartiers, ses boulevards, ses rues, ses places ses ronds-points, ses magasins et ses écoles. Ainsi, cet extrait permet de faire connaître aux apprenants la configuration d'une ville française, ce qui les amènerait de ce fait, à établir des

comparaisons entre leur ville et cette ville française, et à enclencher un processus visant à vouloir ainsi connaître davantage le pays de la langue-cible et ses habitants. Toutefois, nous trouvons que c'est paradoxal que l'illustration qui accompagne ce texte montre un collège algérien avec un groupe d'apprenants devant le portail ! (Voir Annexe 4, p 81). En outre, aucune activité n'est proposée pour exploiter le caractère interculturel de ce texte.

- À la page 67, dans la rubrique : « *Je m'entraîne à la lecture* », nous relevons un texte authentique intitulé : « *Le petit village* », rédigé par Idir et les enfants de la Chorale TIDDUKLA (Voir Annexe 4, p 82). Ce texte présente une description d'un village situé à la montagne, et est accompagné d'une photographie montrant quelques maisons, à l'architecture typique de Kabylie, d'un village entouré d'arbres (Voir Annexes). Ce texte ainsi que cette illustration, permettraient aux apprenants de prendre conscience de la diversité culturelle et des milieux dont témoigne leur pays, et susciteraient aussi chez eux à la fois, de la curiosité pour cet aspect de l'identité et de la culture de leur pays, et l'envie de découvrir la campagne algérienne, et notamment, ici en l'occurrence, la Kabylie. Ce qui, rappelons-le, s'inscrit aussi dans une formation axée sur l'interculturel, qui consiste à rendre compte également de la diversité régionale et des milieux, ainsi que de la richesse culturelle du pays de l'apprenant. Toutefois, aucune activité ne vient exploiter le caractère interculturel de ce texte.

- À la page 84, dans un exercice où il est demandé aux apprenants de mettre le signe de ponctuation adéquat, nous relevons un texte authentique intitulé : « *Le continent aux pays multiples* », qui est tiré du « *Cahier de soutien* » aux éditions : « *Ed. Garnier* » (Voir Annexe 4, p 81). Ce texte est une incitation et une invitation à découvrir d'autres pays par soi-même, en enfourchant sa bicyclette. Il cite ainsi les capitales des pays européens telles que Paris, Prague, Copenhague, Venise, Varsovie, Séville, Glasgow et Athènes, tout en indiquant qu'un projet nommé : « *Eurovélo* » allait voir le jour dans les années à venir, visant la création d'un réseau de onze circuits pour les vélos en vue de sillonner les villes européennes. Ce texte est donc très intéressant dans la mesure où il incite à

l'aventure, à la découverte et à la connaissance d'autres pays que le sien, et notamment donne à voir une image positive de l'Europe, reflétée par l'ambition de mettre en place ce réseau de circuit pour les vélos. Ce texte donc est clairement très propice pour une formation à visée interculturelle. Toutefois, ce texte ne sert que de support à un exercice d'ordre linguistique; les valeurs interculturelles qui y sont véhiculées ne font donc pas l'objet d'une exploitation quelconque.

- À la page 112, dans la rubrique : « *Révision bonus* », nous relevons un texte fabriqué par les auteurs intitulé : « *Internet : mode d'emploi* » (Voir Annexe 4, p 82). Ce texte explique les avantages de cet outil et souligne également son importance quant au dialogue entre les hommes du monde entier. Ce faisant, ce document transmettrait aussi un message visant à vouloir s'ouvrir sur l'Autre, le découvrir et le connaître, et permettrait ainsi la prise de conscience de l'importance du dialogue entre les hommes du monde entier. De ce fait, c'est un document fabriqué qui favoriserait l'interculturel. Toutefois, l'activité proposée accompagnant ce texte est également d'ordre linguistique seulement.

- Et à la page 119, dans la rubrique : « *Pages récréatives* », nous relevons un poème d'Alain Serres intitulé : « *L'avion* » (Voir Annexe 4, p 83). Ce poème est une invitation au voyage, et inciterait de ce fait les apprenants, à vouloir et avoir envie de voyager, de découvrir et de faire connaissance avec les enfants du monde entier parlant des langues différentes.

❖ **Le manuel d'anglais**

- À la page 21, dans la rubrique : « *Listen ans speak (écoute et parle)* », nous relevons deux dialogues. Il s'agit pour le premier dialogue, d'un exercice qui s'appuie sur une conversation se déroulant entre deux filles accompagnée de leurs photos respectives, et où, il est demandé aux apprenants de jouer le rôle de ces deux filles qui font connaissance : l'une est anglaise dont le prénom est Sally, et l'autre, est russe se prénommant Olga. Quant au deuxième dialogue, il se déroule entre le Chinois Wang, l'Anglaise Sally et l'Algérien Sami, qui se

présentent les uns aux autres. Ainsi, ces deux dialogues transmettent le message d'amitié à travers le monde (Voir Annexe 5, p 127).

- À la page 22, nous relevons trois dialogues représentant des conversations entre plusieurs enfants accompagnées de leurs photos respectives, et dans lesquels, chaque interlocuteur se présente à l'autre (Voir Annexe 5, p 127). Le premier dialogue se déroule entre la Nigériane Aminata et l'Anglais James, le deuxième, entre l'Algérien Sami et le Chinois Wang, et le dernier dialogue, entre la Russe Olga et l'Américain Michel. En outre, nous y relevons un exercice où il est demandé aux apprenants de choisir une de ces trois conversations et de jouer les rôles des interlocuteurs. De même, ces dialogues et cet exercice s'inscrivent dans une démarche d'ouverture sur l'Autre, et amèneraient ainsi les apprenants à vouloir connaître des enfants de divers pays, et chemin faisant, leurs cultures respectives.

- Toujours à la page 22, nous relevons un autre exercice consistant à lire un petit message tout en corrigeant la ponctuation : « *Read then put the right punctuation.* ». C'est un petit message rédigé par un dénommé Michel, qui est Français, destiné à Sami l'Algérien, et dans lequel Michel se présente à Sami et précise qu'il est content de le connaître, tout en joignant au message sa photo (Voir Annexe 5, p 128). Ce petit message est propice pour une formation interculturelle dans la mesure où, il illustre l'amitié possible entre un Algérien et un Français, encourageant ainsi l'ouverture et la connaissance de l'Autre, ici, celui dont les apprenants apprennent la langue.

- À la page 23, nous relevons un exercice consistant à compléter un dialogue se déroulant entre une Algérienne du nom de Mona et une Anglaise du nom d'Helen. Ce qui permet ainsi d'incarner le natif, contribue aussi à le rendre familier et incite donc, davantage les apprenants à s'ouvrir et connaître cet Autre. De même, nous y relevons un deuxième exercice contenant la photo d'un garçon algérien du nom de Massil, et aussi celle d'une fille algérienne du nom de Rym, et où, il est demandé aux apprenants d'ordonner une série de phrases proposées, pour reconstituer le dialogue se déroulant justement entre ce garçon et cette fille.

Ceci, contribuerait à favoriser et encourager le contact et l'amitié entre les garçons et les filles au sein du même pays, ici en l'occurrence, l'Algérie (Voir Annexe 5, p 129).

- À la page 24 dans la rubrique : « *Listen ans speak (écoute et parle)* », nous relevons un exercice où il est demandé aux apprenants de parler d'eux à leurs camarades : « *Now, tell your parteners about yourself.* » (Voir Annexe 5, p 129). Cet exercice est une occasion pour les apprenants de se connaître les uns les autres, et de connaître les diverses appartenances culturelles et identitaires qui existent dans leur pays, l'Algérie.

- À la page 25, nous relevons un exercice dans lequel on présente aux apprenants neuf enfants accompagnés de leurs photos, tout en précisant aussi leurs prénoms, leurs pays et leurs âges respectifs (Voir Annexe 5, p 130). Il s'agit de Sami (Algérie, 12 ans), Sally (Angleterre, 10 ans), Steve (États-Unis, 13 ans), Eva (Suède, 9ans), Wang (Chine, 11ans), Aminata (Nigeria, 14ans), Sana (Égypte, 10ans), Ivan (Pologne, 11 ans) et Indira (Inde, 12 ans). Dans cet exercice, il est demandé aux apprenants de jouer le rôle de ces enfants et de se présenter ainsi les uns aux autres. Ceci, s'inscrit bien dans une formation interculturelle car, en incarnant l'Autre pour se présenter, cela contribuerait à s'identifier et se familiariser davantage avec lui, qu'il soit du même pays que les apprenants ou d'un autre pays, et encouragerait notamment, à vouloir communiquer avec lui afin de le connaître, lui, son pays et sa culture, et ainsi, s'ouvrir davantage sur le monde.

- À la page 26, nous relevons, dans un exercice consistant à répondre par faux ou vrai, un e-mail rédigé par une Suédoise du nom d'Eva en réponse à celui de l'Algérien Riyad illustré à la page 24, et dans lesquels chacun se présente à l'Autre (Voir Annexe 5, p 130). Ces deux e-mails représentent un échange entre deux enfants appartenant à des pays différents (l'Algérie et la Suède), et exhorteraient ainsi les apprenants à vouloir connaître et se lier des amitiés avec des personnes d'autres pays et cultures, et donc s'ouvrir plus sur le monde.

- Toujours à la page 26, nous relevons un très court dialogue fabriqué se déroulant entre l'Algérien Sami et l'anglaise Sally. Ce qui rend encore plus intéressant ce dialogue, c'est qu'il est accompagné de deux photographies de la cabine téléphonique rouge typiquement anglaise, et qu'il est donné à titre d'exemple aux apprenants dans un exercice, où, il leur est demandé d'appeler au téléphone leurs amis : « *Call your friends.* » (Voir Annexe 5, p 131). Ainsi, ce dialogue et cet exercice invitent et encouragent les apprenants à connaître l'Autre, notamment le natif, et à se lier d'amitié avec lui.

- À la page 27, nous relevons un exercice où, il est demandé aux apprenants de rédiger un courrier électronique en vue d'entamer une correspondance avec un nouvel ami, en précisant leurs noms, âges, pays et villes de résidence (Voir Annexe 5, p 131). Cet exercice tendrait ainsi à encourager les apprenants à communiquer avec l'Autre quelle que soit sa nationalité, et à le connaître.

- À la page 28, dans la rubrique : « *Listen ans speak (écoute et parle)* », nous relevons un court dialogue illustré avec un dessin montrant des enfants en train de faire connaissance. Il s'agit ici de l'Américain Steve, du Polonais Ivan et de l'Indienne Indira (Voir Annexe 5, p 131). Ce dessin qui illustre un dialogue entre des enfants de nationalité différente, sensibiliserait de ce fait, les apprenants à l'interculturel en les encourageant à la communication avec d'autres enfants de tous pays.

- Également à la page 28 et dans la même rubrique, nous relevons un autre exercice dans lequel on présente aux apprenants six enfants accompagnés de leurs photos, en précisant leurs noms et pays respectifs. Il s'agit de Sami d'Algérie, Sally d'Angleterre, Michel de France, Wang de Chine, Lynda d'Australie et Yanis de Grèce (Voir Annexe 5, p 132). Dans cet exercice, il est également demandé aux apprenants d'incarner ces six personnages et de se présenter les uns aux autres. Ceci, s'inscrit de ce fait dans une formation interculturelle à la fois, en permettant aux apprenants d'incarner l'Autre et ainsi de s'identifier davantage à lui, et en encourageant la rencontre, la connaissance et l'amitié avec des personnes (enfants) de par le monde.

- Toujours à la page 28 et dans la même rubrique, nous relevons également un très court dialogue, servant de support à un exercice d'ordre linguistique, et où, les deux interlocuteurs font connaissance : le Japonais Li et l'Anglaise Sally (Voir Annexe 5, p 132), s'inscrivant ainsi également dans la démarche d'ouverture et d'amitié à travers le monde.

- À la page 29, nous relevons un exercice du même type que celui de la page 28, mais ne contenant pas de photos et précisant seulement les noms des interlocuteurs et leurs nationalités. Il s'agit d'Olga de Russie, Marco d'Italie, Wang de Chine, Pedro du Mexique, James d'Irlande et Indira de l'Inde (Voir Annexe 5, p 132). De même, il est demandé également aux apprenants de jouer le rôle de ces enfants et de se présenter les uns aux autres, encourageant, de ce fait, la rencontre, la communication et la connaissance de personnes de divers pays et cultures.

- À la page 37, dans la rubrique : « *Check (vérifie)* », nous relevons également deux dialogues. Le premier se déroule entre deux enfants algériens se prénommant respectivement Amin et Riad, dans lequel chacun se présente à l'autre. Et le deuxième dialogue, entre deux filles algériennes qui se présentent aussi l'une à l'autre et qui sont Zakia et Rym qui est d'Ouargla (Voir Annexe 5, p 133). Ces deux dialogues servant de supports à deux exercices d'ordre linguistique, encourageraient ainsi les apprenants à la rencontre et à l'amitié, cette fois-ci, avec des individus du même pays que le leur, mais, vivant dans d'autres régions.

- À la page 39, dans la section réservée au projet du premier dossier, nous relevons trois images montrant chacune la première de couverture d'une brochure touristique. La première brochure est intitulée : « Visit Great Britain » (Visiter la Grande-Bretagne), la deuxième : « London » (Londres) et la troisième s'intitule : « Theatre, Cinema, Concert » (Théâtre, Cinéma, Concert) (Voir Annexe 5, p 133). Ces illustrations favorisent la formation à l'interculturel en exhortant à venir et connaître le pays de la langue-cible sous tous ses aspects culturels à savoir : historique, patrimonial et artistique.

- À la page 43, dans la rubrique : « *Listen and speak (écoute et parle)* », nous relevons un dialogue représenté par un dessin et se déroulant entre trois enfants : le Chinois Wang, l'anglais Jim de Manchester et un personnage féminin dont le nom n'est pas précisé (Voir Annexe 5, p 134). Dans ce dialogue, par l'intermédiaire de la fille, Wang fait connaissance avec Jim, et celui-ci, lui souhaite la bienvenue à Londres. Ainsi, ce dialogue s'inscrit lui aussi dans une démarche visant à encourager les apprenants à vouloir rencontrer, communiquer et connaître des personnes (enfants) vivant dans d'autres pays.

- Toujours à la page 43 et dans la même rubrique, nous relevons un exercice consistant à présenter à toute la classe un élève nouvellement arrivé : « *A new pupil comes to your class. Introduce him/ her.* » (Voir Annexe 5, p 134). Cet exercice est accompagné d'un exemple illustrant des présentations faites par Riad entre Zakia et une nouvelle élève dénommée Rym d'Ouargla. Cet exercice exhorterait les apprenants à connaître des personnes de diverses régions de leur pays, s'inscrivant ainsi dans la visée d'une formation axée sur l'interculturel.

- À la page 44, nous relevons un exercice qui informe les apprenants que c'est le jour de leur anniversaire, leur demande de se faire passer pour l'Anglaise Sally et de présenter alors les amis de cette dernière à leurs mères : « *You are Sally and it's your birthday. Introduce your friends to your mum.* ». Accompagnés de leurs photos respectives, les amis de Sally sont : Aminata de Nigéria, Sami d'Algérie, Olga de Russie, Michel de France et Ivan de Pologne (Voir Annexe 5, p 134). Cet exercice, premièrement, permet de se mettre dans la peau d'une native de la langue-cible, ce qui amènerait les apprenants à s'identifier à elle et ainsi à mieux la connaître et se rapprocher d'elle. Et deuxièmement, il exhorterait à se lier d'amitié avec des personnes de nationalités différentes, et donc, inciterait à l'ouverture et à la connaissance des autres personnes qui habitent les autres pays du monde.

- À la page 54, nous relevons dans un exercice, une carte postale montrant la ville d'Alger et son port (Voir Annexe 5, p 135). Cet exercice consiste à rédiger donc une carte postale en vue de nouer une amitié avec un nouvel ami correspondant.

Ceci, tend alors à encourager aussi les apprenants à la communication, à l'amitié et à la connaissance de l'Autre, quelles que soient ses origines.

- À la page 59, il s'agit du projet du deuxième dossier qui consiste à dresser un profil de sa famille, puis de le présenter aux autres apprenants, et enfin, de discuter des profils de famille des uns et des autres (Voir Annexe 5, p 136). Ce projet est une occasion pour les apprenants de connaître les membres de la famille de leurs camarades, ce qui d'un côté, leur permettrait de développer de meilleurs sentiments à l'égard des uns et des autres, et de l'autre, les sensibiliserait davantage à la diversité identitaire et culturelle dont témoigne leur société.

- À la page 75, dans la rubrique : « *Learn about culture* », nous relevons un exercice consistant à citer les nom des pays participant aux compétitions sportives mondiales suivantes : celles organisées en Afrique, la Ligue des Champions, la Coupe d'Europe, la Coupe de Libertador, la Concaf, les jeux Pan Arabes, les jeux africains et les jeux Pan Américains (Voir Annexe 5, p 136). Cet exercice permet de faire connaître aux apprenants plusieurs pays, et chemin faisant, de construire une image valorisante de ces derniers par le biais du sport.

- Toujours à la page 75, nous relevons un exercice qui suit le texte décrivant le jeu traditionnel écossais, et dans lequel, il est demandé aux apprenants de décrire à leur tour un jeu traditionnel pratiqué dans leur pays, ainsi que les habits que portent les gens lors de ce jeu : « *Now, describe a traditional game in your country. Describe the costume people wear.* » (Voir Annexe 5, p 126). Ceci, permettrait de trouver des points communs entre les deux cultures ayant trait par exemple aux valeurs véhiculées lors de ces jeux, telles que l'amitié, l'esprit de la fête, les retrouvailles, le courage, la persévérance, etc. et aussi, contribuerait ainsi à construire une image valorisante et réelle des autres cultures, et donc, éveillerait la curiosité des apprenants et les inciterait à vouloir davantage s'ouvrir et connaître l'Autre et sa culture.

- À la page 86, nous relevons un exercice où, il est demandé aux apprenants d'envoyer à un ami une carte postale pour lui décrire les places qu'ils visitent en vacances, les gens qu'ils rencontrent et ce qu'ils y font (Voir Annexe 5, p 137). C'est un exercice oeuvrant ainsi à faire connaître aux apprenants davantage aussi bien leur pays, les populations qui y vivent et leurs cultures que les autres pays, peuples et cultures, notamment dans le cas où, les apprenants partent aussi en vacances à l'étranger, favorisant, de ce fait, une formation interculturelle.

- À la page 96, dans la rubrique « *Learn about culture* », nous relevons un exercice où, il est demandé aux apprenants de deviner ce que des enfants de leur âge, dans d'autres pays, sont en train de faire à l'instant même : « *Think of other countries. Guess what children of your age are doing at the same time.* » (Voir Annexe 5, p 137). C'est un exercice qui est intéressant car, il tente d'encourager les apprenants à s'intéresser aux autres enfants du monde, à trouver des points communs et à vouloir les connaître, s'inscrivant ainsi dans une démarche d'ouverture sur le monde et de connaissance des autres peuples et cultures.

- À la page 117, dans la rubrique « *Learn about culture* », et après que les apprenants aient pris connaissance du menu anglais du Nouvel An (Voir Annexe 5, p 137), le manuel leur propose par la suite, deux exercices pouvant enclencher un travail interculturel. En effet, le premier exercice leur demande s'ils célèbrent le Nouvel An, et si oui, de préciser alors ce qu'ils y mangent : « *Do you celebrate New Year? Say what you eat.* ». Et dans le deuxième exercice, il leur est demandé de préciser les plats que leurs mères préparent pour l'Eid El Fitr et le Mawlid Ennabawi, et d'élaborer ainsi un menu pour chacune de ces fêtes : « *What dishes does your mother cook for Eid El Fitr, Mawlid Ennabawi...? Make a menu.* ». Ce faisant, les apprenants entameraient une démarche de comparaison et prendrait conscience aussi bien des ressemblances que différences existant, en matière de modes culinaires et/ou relevant de normes culturelles, entre les deux pays ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes. Ce qui par ailleurs, contribuerait aussi à apercevoir l'Autre à la fois, comme étant familier et différent.

- À la page 120, le projet du cinquième dossier est très intéressant. En effet, celui-ci, invite les apprenants à réaliser, par groupes, un livre de recettes culinaires prenant en compte les plats qu'ils aiment ou ont pris dans une ville ou un pays qu'ils avaient visité, d'y préciser les occasions pour lesquelles ces plats sont cuisinés, et à la fin, de présenter ce livre aux autres groupes et d'en parler ensemble (Voir Annexe 5, p 138). Ainsi, ce projet permettrait aux apprenants de connaître la cuisine des différentes régions de leurs pays et celle des autres pays, ainsi que les fêtes ou les occasions pour lesquelles ces différents plats sont préparés. Ce faisant, ce projet contribuerait à la fois à les sensibiliser à la diversité culturelle aussi bien de leur pays que celle du monde concernant, ici, l'art culinaire, et aussi, à amorcer une démarche de comparaison en vue de dégager les ressemblances et les différences, ce qui contribuerait à se rapprocher davantage de l'Autre, et à éveiller donc leur curiosité et le désir d'apprendre davantage sur les autres pays, peuple et cultures.

- À la page 131, après que les apprenants aient pris connaissance de certaines inventions ou découvertes de quelques scientifiques tels que : Thomas Edison et Lazlo Biro, il leur est demandé par la suite, dans un exercice, de citer des noms d'autres inventeurs ou explorateurs qu'ils connaissent, ainsi que de préciser ce qu'ils ont inventé ou découvert : « *Names others inventeurs or discoverers you know. Say what they invented or discovered.* » (Voir Annexe 5, p 115). Cet exercice inciterait les apprenants à construire des images valorisantes des autres peuples du monde, en mettant en avant le legs scientifique et culturel offert à l'humanité par des scientifiques issus de tout horizon, et ainsi, les amènerait davantage à voir l'apport de chaque peuple, en matière de science et aussi de culture, comme des richesses et comme un bien partagé par tous.

- À la page 142, parmi les deux propositions données aux apprenants dans le cadre du projet du sixième dossier, nous en relevons une, qui consiste à réaliser, en travaillant par groupes, un profil de civilisation sous forme du jeu de : « *wheel of knowledge (la roue de la connaissance)* », comprenant les découvertes et inventions apportées par les scientifiques de différents pays, puis de le présenter

aux autres groupes et de discuter ainsi ensemble des travaux des uns et des autres (Voir Annexe 5, p 139). De même, ceci permettrait aux apprenants d'enrichir leurs connaissances et culture générale, valoriserait à leur yeux les autres peuples au travers de leurs réalisations et apports pour l'humanité, et susciterait ainsi chez eux l'envie et le désir de s'ouvrir sur le monde et d'en apprendre davantage sur les autres pays, peuples et cultures.

- À la page 143, introduisant le septième et dernier dossier, nous relevons une illustration montrant la carte géographique du monde sur laquelle sont collées les photos des personnages avec lesquels les apprenants se sont familiarisés tout le long de ce manuel (Voir Annexe 5, p 139). Cette illustration véhicule le message de la diversité, de l'amitié et encouragerait ainsi, à la découverte de l'Autre, de son pays et de sa culture.

- À la page 145, dans la rubrique : « *Listen and speak (écoute et parle)* », nous relevons un exercice, où il est demandé aux apprenants de citer quatre villes algériennes se situant aux quatre coins du pays : « *Name four places in Algeria in four different directions.* » (Voir Annexe 5, p 140). Cet exercice constituerait une occasion de faire mieux connaître les apprenants la diversité régionale de leur pays, voire culturelle également.

- À la page 146, nous relevons un exercice visant à tester les connaissances des apprenants, et où, il leur est demandé de comparer, à partir des éléments suivants : le climat, le relief géographique et la densité de la population, différents endroits et villes du monde, à savoir : la mer méditerranéenne, la mer rouge, la Sibérie, le mont Everest, le Nile, In Salah, Saida, Skikda, Tokyo, le Sahara, le Hoggar, Chlef, Beni Saf, Annaba, Ouargla et Madrid (Voir Annexe 5, p 140). Cet exercice permettrait ainsi aux apprenants d'enrichir leur connaissance du monde, et de ce fait, les amènerait à plus d'ouverture et à vouloir davantage le découvrir.

- À la page 148, nous relevons un exercice, où il est demandé aux apprenants de procéder à une comparaison entre deux villes anglaises qui sont London et

Manchester, autour des critères suivants : la superficie, la densité de la population, la température en mois de janvier et de juillet, et la quantité de pluie tombée durant ces deux mois (Voir Annexe 5, p 140). Cet exercice pourrait ainsi amener les apprenants à plus d'ouverture et de curiosité, en leur fournissant des informations qui leur serviraient à mieux se représenter le pays de la langue-cible, et ainsi, à vouloir davantage le connaître.

- Toujours à la page 148, nous relevons un exercice faisant suite au précédent et où, il est demandé cette fois-ci de choisir deux endroits en Algérie et de les comparer : « *Now, choose two Algerian places and compare them.* » (Voir Annexe 5, p 140). Ceci, permettrait aux apprenants à la fois de connaître mieux leur pays, et aussi, de faire le lien avec les deux villes du pays de la langue-cible de l'exercice précédent. Ce faisant, les apprenants pourraient également amorcer un processus amenant à se représenter les deux pays de la même manière : leur contribuer une image valorisante.

- Et à la page 164, nous observons que dans l'un des choix proposés aux apprenants concernant la réalisation du projet du septième et dernier dossier, consiste à dresser, pour chaque groupe d'apprenants, un profil de leur ville idéale et de le présenter ensuite aux autres groupes pour en discuter ensemble (Voir Annexe 5, p 141). Ce projet permettrait d'imaginer et d'apprendre plus sur les villes qui existent dans le monde, ce qui inciterait ainsi les apprenants à davantage d'ouverture sur le monde, et les exhorterait à prendre exemple sur les autres pays et peuples du monde en matière de savoir, de savoir-faire et de savoir-vivre, s'inscrivant ainsi dans une formation favorisant l'interculturel.

* L'altérité : Aspects social et culturel

Ouvrant à faire connaître davantage l'Autre aux apprenants, nos deux manuels fournissent alors des informations sur divers personnages telles que : l'âge, la nationalité, le statut dans la famille, le statut social, le métier, les valeurs, les passions, les loisirs, etc. Ce qui suit, le met en exergue.

❖ Le manuel de français

- À la page 11, dans la rubrique : « *Je m'entraîne à la lecture* », concernant le texte littéraire de Simone De Beauvoir intitulé : « *Souvenirs d'enfance* » extrait de son roman : « *Mémoires d'une jeune fille rangée* » (Voir Annexe 4, p 84). Ce texte contient des éléments d'ordre interculturel dans la mesure où, l'auteure raconte son enfance et fournit des renseignements à propos de sa famille. Ainsi, ce texte permettrait aux apprenants de connaître l'Autre (le natif), de s'identifier aux enfants du pays de la langue-cible, voire également, de prendre conscience des valeurs partagées avec eux, telles que la famille et les liens affectifs qui unissent ses membres. Toutefois, aucune activité n'est proposée pour exploiter l'aspect interculturel de ce texte.

- À la page 18, nous relevons un court texte écrit par le personnage principal du nom d'Anis intitulé : « *Ma Famille* » (Voir Annexe 4, p 84). Dans ce court texte, Anis (Habitant à Oran) relate brièvement un aspect de sa vie quotidienne et celle de sa sœur, et aussi mentionne leurs passions respectives : « *Ma sœur et moi allons tous les jours à l'école, elle aime beaucoup les mathématiques mais moi je préfère la musique.* ». De plus, il précise également les métiers de leurs parents à savoir : enseignant et médecin. Ce court texte est une occasion pour les apprenants d'entrevoir un aspect de la vie des enfants comme eux, mais habitants une autre ville (Oran), ce qui les amènerait à développer des sentiments meilleurs et à se rapprocher des personnes d'une autre région ou d'un autre groupe culturel que le leur. De même, les questions de compréhension écrite accompagnant ce texte, ne traitent pas son caractère interculturel.

- À la page 23, il est demandé à chaque apprenant, dans un exercice, de se présenter à ses camarades en rédigeant un petit paragraphe, où, il devra préciser son nom, le lieu de son domicile, le lieu et le quartier de son collège, ainsi que ses loisirs (Voir Annexe 4, p 84). Cet exercice est une occasion pour les apprenants de se connaître mieux, de connaître les origines des uns et des autres, et ainsi, de prendre connaissance de la diversité culturelle et identitaire dont

témoigne la société dans laquelle ils vivent. Ce qui s'inscrit pleinement dans une formation interculturelle.

- De même, en ce qui concerne le premier projet, intitulé : « *le fichier de la classe* », et qui se divise en trois parties (Voir Annexe 4, p 85). Tout d'abord, il est demandé à chacun des apprenants de collecter des informations sur une personne de leur choix (professeur, camarade...), à la page 23, puis de les organiser sous forme d'un fichier, à la page 37, et enfin à la page 49, de le présenter. Aussi, ceci constitue un important moyen et une précieuse occasion de connaître l'Autre, et notamment, de prendre conscience de la diversité identitaire et culturelle de la société algérienne.

- À la page 28, concernant le très court texte tiré de l'œuvre de Lizzie Napoli : « *Aventures au Mont Saint Michel* » (Voir Annexe 4, p 86). Ce très court extrait qui ne comporte pas de titre, pourrait permettre aux apprenants de se familiariser davantage avec le natif de la langue-cible car, il dépeint brièvement un portrait d'un homme vieux qui est le grand-père d'un certain : Yann. En fait, il précise que l'activité journalière de ce vieil homme, consiste à réparer les filets pour la pêche, et mentionne également que ses deux passions sont la pêche et la navigation. Cependant, nous ne relevons aucune question de compréhension écrite ou activité, traitant cet aspect interculturel de ce texte.

- À la page 49, dans la rubrique : « *Révision bonus* », concernant l'extrait littéraire intitulé : « *La maison paternelle* » de l'œuvre d'Alphonse de Lamartine intitulée : « *Confidences* » (Voir Annexe 4, p 86). Le personnage principal de ce texte décrit la maison où il a grandi avec ses frères et ses sœurs, et partage ainsi ses souvenirs d'enfance avec les lecteurs. De ce fait, les apprenants pourraient se comparer à lui, trouver des points communs relatifs à la famille et au foyer familial. Ce qui, chemin faisant, les rapprocherait plus avec cet « Autre » ; ce natif de la langue-cible, et les inciterait à vouloir le connaître davantage. De même, les questions de compréhension écrite accompagnant ce texte, ne traitent pas son aspect interculturel.

- Et à la page 123, dans la rubrique : « *Pages récréatives* », nous retrouvons le poème de William Chapman : « L'enfant de la balle » (Voir Annexe 4, p 76). Dans ce poème, l'auteur évoque son passé, parle de sa famille, et notamment, nous renseigne sur ses aspirations quand il n'était qu'un enfant. Ce faisant, ce poème dépeint une certaine image de l'Autre, permettant ainsi aux apprenants de s'identifier à lui, de comparer leurs rêves aux siens, et ce faisant, se rapprocher plus des enfants qui habitent et vivent dans un autre pays.

❖ **Le manuel d'anglais**

- À la page 29, nous relevons un exercice qui exploite le contenu d'une lettre rédigée par une collégienne anglaise du nom d'Ann Smith, et où elle se présente et précise son âge, le lieu où elle habite et le nom de son école (Voir Annexe 5, p 141). Cet exercice consiste à compléter la carte d'étudiant de cette collégienne en précisant donc son nom, son âge, sa ville de résidence et sa nationalité. Cette lettre et cet exercice rendent compte des caractéristiques identitaires d'une native de la langue-cible, ce qui s'inscrit de ce fait, dans une démarche favorisant l'altérité, la connaissance et l'ouverture.

- À la page 45, nous relevons, dans un exercice, un schéma représentant l'arbre généalogique de la famille de l'Anglaise Sally (Voir Annexe 5, p 142). Cet exercice consiste à préciser le lien de parenté existant entre Sally et chaque nom figurant sur cet arbre généalogique. Ceci, contribue ainsi à faire connaître davantage aux apprenants Sally et les membres de sa famille. Par le biais de ce type d'exercice, un lien fort se construirait entre cette native de la langue-cible et les apprenants qui se la représenteraient comme une personne de plus en plus familière.

- Toujours à la page 45, nous relevons un courrier électronique rédigé par l'Anglaise Sally à l'attention de l'Algérien Amine, et où, elle lui fait également parvenir une photo de sa fête d'anniversaire (Voir Annexe 5, p 142). Ce qui est intéressant dans une démarche interculturelle, dans la mesure où, cela encourage d'un côté l'ouverture et l'amitié entre les natifs de la langue-cible et les

apprenants, et de l'autre, à connaître et à partager avec ce natif des aspects de sa vie personnelle et quotidienne. Toutefois les questions de compréhension écrite proposées à partir de ce courrier électronique ne traitent pas réellement son caractère interculturel.

- À la page 46, nous relevons, dans un exercice, un dialogue incomplet se déroulant entre l'Anglaise Sally et la Nigériane Aminata (Voir Annexe 5, p 142). Cet exercice consiste donc à compléter le dialogue. Ici, Sally présente deux membres de sa famille à Aminata en lui faisant voir leurs photos, à savoir : son frère Charles et son oncle Peter. Ceci, favorise donc la formation interculturelle car, cet exercice en plus d'encourager les apprenants à l'amitié entre des personnes de différentes nationalités, il enrichit également leur expérience de l'altérité en fournissant davantage de renseignements sur la famille de Sally.

- À la page 49, dans un exercice consistant à répondre par vrai ou faux, nous relevons une lettre écrite par une Anglaise âgée de 15 ans du nom de Daisy Jackson, et qui y a joint également sa photo (Voir Annexe 5, p 143). Dans cette lettre, l'Anglaise se présente et précise le nom de son école ainsi que sa passion pour les vêtements à la mode. C'est un document favorable à la formation interculturelle car, il sert à faire mieux connaître une native de la langue-cible, en fournissant des renseignements à caractère identitaire, social et culturel, ce qui permettrait aux apprenants de se rapprocher davantage d'elle, surtout s'ils partagent la même passion qu'elle.

- À la page 52, nous relevons une petite annonce dont l'objet est l'amitié par correspondance, et qui sert de support à un exercice (Voir Annexe 5, p 143). Ce dernier, consiste à noter sur une fiche des renseignements concernant l'auteur de cette petite annonce. Il s'agit d'une certaine Australienne du nom de Linda Smith mais vivant à Londres. Et dans sa petite annonce, elle mentionne le nom de son école, se décrit physiquement, précise qu'elle a une sœur et un frère, indique les métiers de ses parents (électricien et infirmière), et de plus, précise qu'elle a un chien qu'elle aime beaucoup. Ce document renseigne sur une personne parlant la langue-cible et dépeint un aspect de sa vie sociale et quotidienne. Ce document et

l'exercice proposé sont intéressants au regard de l'approche interculturelle car, ils permettent aux apprenants de vouloir se lier d'amitié avec des étrangers, vu que c'est une annonce visant à trouver un ami via la correspondance, et surtout, ils enrichissent leur expérience de l'altérité en leur fournissant d'informations relatives à la vie sociale et quotidienne d'une personne issue d'un autre pays que l'Angleterre, mais qui y vive et parle aussi cette la langue-cible. Ce faisant, cela permettrait aux apprenants de renforcer davantage leur envie de connaître des personnes habitant d'autres pays et de développer des sentiments favorables à leur égard. De même, ce document renseigne sur un phénomène social universel et qui est l'immigration, évoquée ici, grâce à cette Australienne vivant à Londres.

- À la page 58, dans la rubrique : « *Check* », nous relevons dans un exercice d'ordre linguistique, un très court texte dans lequel un personnage du nom de Jim se présente, présente sa sœur Jenny et donne une description physique d'elle (Voir Annexe 5, p 143). Ce texte permettrait ainsi aux apprenants de se familiariser davantage avec les natifs de la langue-cible et de se rapprocher d'eux.

- À la page 65, nous relevons, dans un exercice consistant à répondre par faux ou vrai, une courte lettre écrite par une Anglaise du nom de Sue en réponse à la carte postale envoyée par Mona qui est algérienne (Voir Annexe 5, p 144). Dans cette lettre, Sue parle de sa passion pour le baseball et demande à Mona si ce sport est pratiqué aussi dans son pays. Elle lui explique également que ce sport est une passion partagée par beaucoup de jeunes filles anglaises, et qu'elles vont souvent au stade pour supporter leurs équipes préférées. Cette lettre est intéressante dans une formation axée sur l'interculturel car, elle fournit des informations en ce qui concerne un aspect de la vie sociale et culturelle des natifs de la langue-cible, ici en l'occurrence, le sport, et souligne aussi, la passion des jeunes filles anglaises pour le baseball et leur manifeste soutien à l'égard de leurs équipes préférées. Ce qui permettrait également aux apprenants de s'identifier à ces natifs et de comparer leurs centres d'intérêts et sports préférés : « *Do you play baseball in your country ? (Jouez-vous au baseball dans ton pays ?* ». De plus, cette lettre

représente un exemple qui illustre une amitié entre une Algérienne et une Anglaise, ce qui renforcerait davantage chez les apprenants, le développement de sentiments favorables à l'égard des natifs de la langue-cible.

- À la page 66, nous relevons un exercice consistant à présenter son champion préféré en précisant son nom, son âge, sa nationalité, le sport pratiqué et le club dans lequel il joue (Voir Annexe 5, p 144). Cet exercice permet de voir l'image que se dessinent les apprenants d'un sportif célèbre, étranger ou concitoyen, vu leur passion pour le sport. Ce qui constituerait une opportunité de favoriser davantage chez les apprenants la construction de représentations positives à l'égard de l'Autre, notamment, l'étranger.

- À la page 67, dans la rubrique : « *Listen and speak (écoute et parle)* », nous relevons un exercice qui consiste à préciser le nom de famille de l'Anglaise Sue, à partir de l'écoute de la conversation déroulée entre elle et un interviewer. Cet exercice est accompagné d'un dessin qui illustre cette conversation dont la transcription se situe dans la rubrique : « *Listening scripts* » à la page 74. Le nom de famille de Sue étant jusque-là encore inconnue pour les apprenants, cet exercice les sensibiliserait alors à l'altérité en éveillant chez eux l'envie de connaître son nom de famille (Voir Annexe 5, p 144).

- À la page 72, nous relevons deux exercices. Le premier exercice, accompagné d'un carnet précisant les différents sports que l'Anglaise Sue pratique dans la semaine, consiste à préciser justement le ou les types de sport qu'elle pratique chaque jour. Et dans le deuxième exercice, il est demandé aux apprenants de mentionner à leur tour le ou les différents sports qu'ils pratiquent dans la semaine. Ces deux exercices sont ainsi fort intéressants car, à la fois ils informent les apprenants sur les passions et activités quotidiennes d'une native de la langue-cible, et leur permettent de trouver des points communs avec cette native, ce qui favoriserait davantage chez eux, la construction de représentations positives à l'égard des natifs de la langue-cible, et ainsi, s'identifier et se rapprocher davantage d'eux (Voir Annexe 5, p 145).

- À la page 73, nous relevons un exercice consistant pour les apprenants à décrire la journée d'un célèbre sportif qu'ils connaissent : « *You know a famous sportsman or you are his fan. Write about his day.* » (Voir Annexe 5, p 145). De même que l'exercice à la page 66, celui-ci, vu la passion des apprenants pour le sport, favoriserait la construction de représentations positives à l'égard de ce sportif et, par ricochet, de son pays également.

- À la page 75, dans la rubrique : « *Learn about culture* », nous relevons un très court texte qui renseigne sur les habitudes et loisirs des jeunes londoniens lors de leurs temps libres. Ce très court permettrait ainsi aux apprenants d'apprendre davantage sur les natifs, et de trouver des points communs avec eux, surtout que, par la suite, on leur demande de parler à leur tour de leurs habitudes et loisirs : « *What about you ?* » (Voir Annexe 5, p 145).

- À la page 77, dans la rubrique : « *Check* », nous relevons, dans un exercice d'ordre linguistique, un court texte qui rend compte de l'emploi du temps hebdomadaire de l'Anglaise Sue vivant à Glasgow concernant ses études, sa pratique du sport et ses rendez-vous avec ses amis (Voir Annexe 5, p 145). Ce court texte renseigne sur les activités quotidiennes d'une native de la langue-cible, révélant ainsi un aspect de sa vie sociale et culturelle. Ce qui contribuerait chez les apprenants à se familiariser davantage avec les natifs de la langue-cible et à se rapprocher d'eux.

- À la page 78, nous relevons un dialogue qui est en fait un entretien avec des questions et réponses (Voir Annexe 5, p 146). Il s'agit ici d'un exercice consistant à compléter les questions avec : qui, quoi, où et quand : « *Complete the questions with : who, what, where, when.* ». Cet entretien nous renseigne sur le métier d'un natif de la langue-cible : un joueur professionnel de tennis, ainsi que sur les jours de ses entraînements durant la semaine, tout en citant le nom de son entraîneur : Mr Smith. Ce faisant, ce dialogue servirait également à permettre aux apprenants de se représenter mieux le natif de la langue-cible et à le connaître davantage.

- À la page 79, le projet du troisième dossier est intéressant car, il consiste d'abord à former plusieurs petits groupes d'apprenants, à élaborer ensuite un Magazine sportifs contenant des photos de sportifs et sportives célèbres, ainsi que des articles sur le sport, et à la fin, à présenter chaque Magazine aux autres groupes et à en discuter ensemble (Voir Annexe 5, p 147). Ce qui contribuerait à construire des représentations positives envers les étrangers, notamment en ayant dressé un portrait élogieux sur eux et en ayant pris connaissance de certains aspects de leurs vies.

- À la page 92, nous relevons un exercice consistant à préciser ce que font les membres de la famille de Tom au moment où celui-ci et sa sœur, se trouvent à l'école, et ce, en se basant sur quatre dessins montrant respectivement le père qui commence le travail à 8 heures, le frère qui prend un déjeuner, la sœur qui sert un repas à un passager dans un avion et l'oncle qui arrive au travail très tôt (Voir Annexe 5, p 148). C'est un exercice qui sensibilise et forme à l'interculturel car, il présente des situations de la vie quotidienne du pays de la langue-cible, parle des métiers exercés, et notamment, rend compte de certaines valeurs du pays de la langue-cible, telles que : la ponctualité et le travail bien accompli. Ce faisant, cet exercice contribuerait à construire une image valorisante du pays de la langue-cible et de ses habitants, et permettrait ainsi aux apprenants de se représenter mieux les natifs de la langue-cible, et de développer des sentiments favorables à leur égard.

- À la page 93, nous relevons un exercice qui consiste à compléter un puzzle de mots et à lire par la suite, le message une fois formé : « *Add the missing pieces to the puzzle. Read the message.* » (Voir Annexe 5, p 148). Nous y apprenons que Carla se rend toujours à pied au travail, et que son frère Kevin préfère y aller en bus car il est paresseux. Ce message fournit ainsi des informations sur des étrangers relevant de l'aspect psychologique. En effet, ce message donne une caractérisation de deux étrangers concernant un aspect de leur personnalité, ce qui permettrait ainsi aux apprenants de s'identifier à eux et de se rapprocher davantage de cet Autre qui vit dans d'autres pays.

- Toujours à la page 93, nous relevons un autre exercice consistant à préciser les matières étudiées par Jenny durant la semaine, et ce, en se basant sur un tableau affichant son emploi du temps (Voir Annexe 5, p 148). Cet emploi du temps, en citant les matières étudiées à l'école dans le pays de la langue-cible, fournit alors des informations à caractère socioculturel, ce qui permettrait donc aux apprenants de procéder à une comparaison, et ainsi, de s'identifier et de se rapprocher davantage des natifs. D'ailleurs, on leur propose aussi, par la suite, de décrire leur propre emploi du temps scolaire : « *Remember your school time table. Tell your friend what you usually have.* ».

- À la page 96, dans la rubrique « *Learn about culture* », nous relevons un court texte qui parle brièvement de l'école anglaise accompagné d'un dessin montrant une écolière anglaise portant l'uniforme scolaire (Voir Annexe 5, p 149). En effet, nous y apprenons que l'âge de la scolarisation des enfants anglais est de cinq ans, et qu'une fois que leur scolarisation est menée à terme, ils seront âgés de seize ans. Ce texte précise également que les Anglais rejoignent soit l'école publique, soit l'école privée, et fait aussi savoir que les écoliers portent souvent des uniformes à l'école et qu'ils payent 50 Pounds pour aider les gens pauvres. Ceci, favorise la formation interculturelle, en ce sens que le texte dépeint un aspect du système scolaire du pays de la langue-cible, ce qui permettrait alors aux apprenants de le comparer à celui de leur pays, surtout qu'on leur propose justement par la suite, de procéder à une comparaison entre l'école anglaise et leur propre école. De plus, ce texte rend compte de la générosité et de l'entraide dont fait preuve les écoliers anglais envers les pauvres, ce qui pourrait faire naître de la sympathie et de l'admiration chez les apprenants.

- À la page 99, dans la rubrique : « *Check* », nous relevons un court texte servant de support à un exercice d'ordre linguistique, et qui renseigne les apprenants sur deux Anglais : Pat et Sally, en précisant que Pat étudie la musique classique dans une école privée, que Sally travaille dans une école publique et que tous les deux pratiquent la course à pied (Voir Annexe 5, p 149). Ce texte, en précisant leurs passions et statut social : étudiant et fonctionnaire, fournit donc des informations

sur l'aspect social et culturel de deux natifs de la langue-cible. Ainsi, les apprenants, grâce à ce court texte, pourraient se familiariser davantage avec les natifs, s'identifier plus à eux et développer de meilleurs sentiments à leur égard.

- À la page 112, nous relevons un exercice accompagné de la photo d'un enfant français dénommé Michel, et qui consiste à ordonner des lettres pour trouver la réponse à la question : Qu'est ce que prend Michel au petit-déjeuner ? (Voir Annexe 5, p 149). C'est un exercice qui renseigne les apprenants sur ce qu'aime manger au petit-déjeuner un enfant de leur âge vivant dans un autre pays, les amenant ainsi à apprendre d'avantage sur les goûts et habitudes culinaires de cet étranger, et à construire une réelle et concrète image de lui, voire à s'identifier à lui.

- Et à la page 135, nous relevons un court texte décrivant le mode vestimentaire des adolescents et adolescentes d'aujourd'hui (Voir Annexe 5, p 150). Ce texte est suivi d'un exercice, où il est demandé aux apprenants de rédiger un autre texte parlant des adolescents de 1960 : « *Now write about teenagers in 1960.* ». Ceci, est intéressant du point de vue de la perspective interculturelle car, ce texte et cet exercice, permettraient aux apprenants de se transporter dans le passé et d'imaginer la vie et le mode vestimentaire des adolescents de cette époque. Ce faisant, les apprenants seraient introduit à une autre forme d'altérité, celle relative au temps.

* La vie quotidienne

Ici, quelques contenus d'enseignement de nos manuels, dépeignent des situations ou abordent certains sujets relevant de la vie quotidienne du pays de la langue-cible et/ou de celui de l'apprenant. Ce qui suit, rend compte de cet aspect apporté par chaque manuel.

❖ **Le manuel de français**

- À la page 09, nous relevons cinq photographies représentant diverses situations de la vie quotidienne. Elles nous montrent respectivement, des enfants (garçons

et filles) à la récréation le premier jour de la rentrée scolaire, des adolescents en train de s'inscrire au collège, une femme qui remplit les formalités d'administration d'embarquement, un garçon créant sa première boîte e-mail et un portier devant un grand hôtel portant les bagages des arrivants (Voir Annexe 4, p 86). Ces illustrations sont exploitées dans un questionnaire dont l'une des questions, consiste à observer les illustrations, se mettre à la place de l'un des personnages et de se présenter à l'Autre. Ceci est intéressant car, ici, les apprenants sont incités à travailler leur compétence de communication avec l'Autre dans différents contextes qu'offre justement leur environnement socioculturel et quotidien, s'inscrivant ainsi dans une démarche prônée par la formation interculturelle.

- À la page 15, nous relevons un dialogue fabriqué par les auteurs qui se déroule entre un réceptionniste d'un hôtel (sans que son nom ne soit précisé) et un client du nom de Hassen Hamdis (Voir Annexe 4, p 87). Ce dialogue est suivi de deux questions de compréhension écrite dans lesquelles, on demande aux apprenants de préciser le lieu où la scène se déroule et les personnages en présence. Ceci, s'inscrit dans une perspective interculturelle dans la mesure où, ce dialogue porte sur une situation de la vie quotidienne consistant à louer une chambre d'hôtel, ce qui pourrait amener les apprenants à se mettre à la place de ces deux personnages et à se représenter cette situation. Cependant, nous n'observons pas d'activités allant dans ce sens, où on pourrait par exemple demander aux apprenants d'incarner le rôle de ces deux personnages.

- À la page 16, nous retrouvons le court extrait littéraire d'Antoine de St Exupéry (ne comportant pas de titre) et servant de support à un exercice d'ordre linguistique. Dans ce texte (Voir Annexe 4, p 87), l'auteur se replonge dans son passé à l'époque où il avait 15 ans, et nous décrit une scène dans une classe au collège en train de dessiner une figure géométrique pour un exercice donné. Cet extrait s'inscrit ainsi dans une perspective interculturelle dans la mesure où, il permet aux apprenants de s'identifier à un individu appartenant au pays de la langue-cible et qui est un collégien comme eux, et de s'apercevoir de certains

points communs avec lui, ce qui pourrait ainsi les rapprocher davantage de l'Autre (le natif). Toutefois, aucune activité n'est proposée par la suite en vue d'exploiter le caractère interculturel de ce texte.

- Et À la page 31, nous retrouvons l'extrait littéraire de l'écrivain et dramaturge Marcel Pagnol intitulé : « *Repas de famille* » (Voir Annexe 4, p 87), servant de support à un exercice d'ordre linguistique. Cet extrait renseigne donc sur une habitude quotidienne pratiquée par une famille du pays de la langue-cible consistant à se réunir autour d'un repas tous les soirs. Ainsi, ce court extrait pourrait permettre aux apprenants à la fois, de relever une valeur commune aux deux pays (la famille), et de se représenter davantage la vie quotidienne des natifs de la langue-cible. Toutefois, nous ne relevons aussi aucune activité proposée aux apprenants, en vue de travailler cet aspect du texte susceptible de les sensibiliser davantage à l'interculturel.

❖ **Le manuel d'anglais**

- À la page 47, dans la rubrique : « *Listen and speak* », nous relevons un dialogue accompagné d'un dessin illustrant une conversation téléphonique (voir Annexe 5, p 150). Ce dialogue se déroule entre une Anglaise du nom de Mrs Johnson et une candidate, et porte sur la description physique de celle-ci visant à participer à un concours de mannequinat. Ce dialogue est intéressant car, il porte sur une situation de la vie quotidienne du pays de la langue-cible, ce qui l'inscrit dans le champ de la perspective interculturelle. Toutefois, aucune activité n'est proposée pour travailler justement ce point traité par le dialogue.

- À la page 91, dans la rubrique : « *Listen and speak* », nous relevons une conversation dont la transcription complète se situe dans la rubrique « *Listening scripts (l'écoute des scénarios)* » à la page 95, se déroulant entre un Anglais du nom de Tom et son enseignante de mathématique. Cette conversation sert de support à un exercice qui consiste à l'écouter, puis, à compléter un texte qui ne la transcrit que partiellement. Ceci, s'inscrit donc dans une démarche interculturelle car, cette conversation présente une situation de la vie quotidienne en y

mentionnant un examen de mathématique que doit passer la sœur de Tom, et en y précisant que cette dernière, contrairement à Tom, vient toujours à l'école avec leur père en voiture, ce qui lui a valu d'ailleurs, d'être qualifiée de paresseuse par cette enseignante. De ce fait, cette conversation permettrait aux apprenants de se familiariser davantage avec les natifs de la langue-cible et de s'identifier à eux, en prenant connaissance des habitudes de ces derniers concernant un aspect de leur vie quotidienne. De plus, l'exercice qui suit, à la même page, demande aux apprenants de préciser à leur tour leurs moyens de transport pour se rendre à l'école, favorisant davantage ainsi, une comparaison avec les natifs (voir Annexe 5, p 150).

- À la page 93, nous relevons, dans un exercice, un texte authentique (ne contenant pas de titre) tiré d'un journal intitulé : « *The Country News (Les nouvelles du pays)* », daté du 24 mars 2003, et décrivant la journée d'un fermier anglais du nom de Sam (voir Annexe 5, p 151). Cet exercice, consiste à lire ce texte et à noter les activités journalières de ce fermier. Ceci, est donc intéressant du point de vue de la perspective interculturelle car, cela permet aux apprenants, en premier lieu, de se renseigner sur le métier de fermier et des tâches quotidiennes qu'implique ce métier dans le pays de la langue-cible, et en deuxième lieu, les amènerait à relever des points communs avec la vie journalière aussi des fermiers de leurs pays, ce qui est favorable pour la construction d'images positives à l'égard des étrangers, et la prise de conscience des points de ressemblance entre tous les pays du monde. Toutefois, aucun autre exercice n'est proposé aux apprenants dans le but de procéder à cette comparaison.

- À la page 105, nous relevons un dialogue fabriqué qui porte sur une situation de la vie quotidienne du pays de la langue-cible, à savoir : un dîner dans un restaurant (voir Annexe 5, p 151). Ce dialogue sert de support à un exercice consistant à préciser l'addition en se basant sur le menu présenté aux apprenants à la page précédente, celui du « *Restaurant Rose* ». C'est un dialogue qui se déroule donc entre un client du nom de Bob et un serveur, et où, Bob demande à avoir le menu, puis choisit des plats et une boisson. Cet exercice exploite ainsi le

contenu du menu du *Restaurant Rose*, et pourrait alors renforcer l'envie des apprenants à vouloir en apprendre plus sur la cuisine anglaise, et ainsi, s'ouvrir davantage sur le pays de la langue-cible et sur sa culture, en l'occurrence ici, son mode culinaire.

- À la page 108, nous relevons un dialogue fabriqué qui porte sur une situation de la vie quotidienne du pays de la langue-cible, se déroulant entre François (le Chef) et Mary, et dans lequel François présente à Mary la recette des Pancakes. Ce dialogue, sert de support à un exercice consistant à relier des images aux étapes qui correspondent, énumérées par le Chef (voir Annexe 5, p 151). De même, ce dialogue pourrait permettre aux apprenants de se familiariser davantage avec les natifs de la langue-cible, en se représentant une pratique faisant partie du quotidien socioculturel du pays de la langue-cible : cuisiner des Pancakes.

- À la page 109, nous relevons un exercice consistant à ordonner des phrases pour obtenir un dialogue se déroulant entre Sally et son frère Ken accompagné de leurs photos respectives (voir Annexe 5, p 152). Dans ce dialogue, les interlocuteurs évoquent la fête des mères et présentent la recette de la purée de pomme de terre en vue de préparer un dîner pour leur mère. Outre de présenter une situation relevant de la vie quotidienne du pays de la langue-cible, le contenu de ce dialogue attirerait la sympathie des apprenants, leur donnerait envie de faire la même chose pour leurs propres mères, et notamment, contribuerait à construire des représentations positives et valorisantes à l'égard des natifs de la langue-cible.

- À la page 133, nous relevons un carnet de notes appartenant à Peter (un Anglais), dans lequel il a consigné toutes ses activités de la semaine d'avant (voir Annexe 5, p 152). Ce carnet de notes est exploité dans un exercice où il est demandé aux apprenants de préciser ce que Peter a fait chaque jour de la semaine en question. Nous y observons que le lundi, il a rencontré ses amis, le mardi, il a visité une galerie d'art, le mercredi, il a assisté à une conférence, le jeudi, il a acheté des tickets de théâtre, le vendredi, il a invité son amie Liz au restaurant

chinois, le samedi, il a fait du shopping, et le dimanche, il a eu un pique-nique. Ainsi, ce document révèle plusieurs aspects de la vie quotidienne d'un natif de la langue-cible, de par sa passion pour le théâtre et l'art, de son goût pour la cuisine chinoise et de la place de l'amitié dans sa vie. Ce document donne une image très valorisante d'un natif de la langue-cible, et inciterait de ce fait, les apprenants à s'ouvrir davantage sur le pays de la langue-cible, et à vouloir le connaître davantage et en savoir plus, notamment sur la vie que ses habitants mènent et sur leur culture. Ce qui s'inscrit clairement bien dans une formation axée sur l'interculturel.

- À la page 145, dans la rubrique : « *Listen and speak* », nous relevons une conversation entre la Nigériane Aminata et l'Anglaise Sally accompagnée de leurs photos respectives, et dont la transcription se trouve dans la rubrique « *Listening Script* » à la page 158 (voir Annexe 5, p 153). Il s'agit ici, d'un exercice consistant à écouter cette conversation et à relever par la suite, les lieux qui y sont mentionnés. Le propos de la conversation porte en particulier sur le climat de deux villes anglaises : Manchester et Brighton. Nous y apprenons alors que le climat est très froid à Manchester même en mois de mai, contrairement à Brighton, où il est plus doux. Cette conversation porte ainsi sur un sujet touchant le quotidien du pays de la langue-cible relevant de la météorologie, ce qui permet ainsi aux apprenants d'en apprendre davantage sur ce pays et de se le représenter mieux.

- À la page 147, nous relevons dans un exercice consistant à répondre par faux ou vrai, un texte traduisant le bulletin météo de la Grande-Bretagne accompagné de la carte météorologique de cette dernière (voir Annexe 5, p 153). Ce bulletin, livre les précisions météorologiques des 24 heures à venir en Grande-Bretagne. Nous y apprenons qu'il pleuvra au sud de l'Angleterre, qu'au nord, les températures seront plus froides avoisinant les quatre ou cinq degrés Celsius, qu'à la côte Est, il fera plus chaud, et qu'il y aura beaucoup de pluie et de neige tard le soir à l'Ecosse. Ce document informe davantage sur le pays de la langue-cible, en renseignant sur les différentes parties du pays et sur les différents

climats qui y règnent à la même période. Ainsi, ce document s'inscrit dans une perspective de découverte et de connaissance, et chemin faisant, amènerait les apprenants à mieux se le représenter.

- Et à la page 154, dans la rubrique : « *Listen and speak* », nous relevons, dans un exercice consistant à choisir les bonnes réponses parmi plusieurs propositions, une conversation entre l'Anglaise Sally et l'Algérien Sami accompagnée aussi de leurs photos respectives, et dont la transcription se trouve à la rubrique : « *Listening scripts* » à la page 158 (voir Annexe 5, p 154). Nous y apprenons que Sami est un élève dans une école anglaise, et que lui et Sally prennent connaissance d'une note émanant de leur école, leur indiquant leur droit de choisir un représentant au conseil des enseignants et de prendre part dans l'élaboration du règlement de l'école pour le prochain trimestre. Ici, cette conversation rend compte d'un aspect de la vie de l'école dans le pays de la langue-cible, et informe les apprenants sur un des droits des écoliers anglais et sur leur participation dans la vie de leur école. Ce qui permettrait aux apprenants de dégager des points communs entre leur école et l'école anglaise, de s'informer sur les droits des écoliers de leur âge du pays de la langue-cible, et de développer des représentations positives à l'égard de ce pays, de sa culture et des ses habitants.

* Les valeurs universelles

Chaque manuel, ici, s'évertue à inculquer aux apprenants des valeurs universelles telles que : l'amitié, la solidarité, la préservation de l'environnement, la protection animale, la prévention sanitaire, la sécurité routière, etc. Cet objectif transparaît dans les documents et outils didactiques suivants.

❖ **Le manuel de français**

- À la page 12, nous relevons un texte fabriqué (mais n'indiquant pas qui en est l'auteur) accompagné d'une illustration montrant Nelson Mandela avec d'autres personnes et intitulé : « *Je m'appelle Madiba* » (Voir Annexe 4, p 87). Dans ce

texte, Nelson Mandela se présente et parle de son combat pour la libération des peuples d’Afrique du Sud. Ce texte favorise la formation interculturelle car, il sensibilise les apprenants aux combats des autres peuples, en l’occurrence ici, les Sud-Africains, et permet ainsi de développer des sentiments à l’égard de ce peuple et de Nelson Mandela tels que : la sympathie et l’admiration pour leur courage et bravoure, la tolérance, l’empathie, la solidarité, la compréhension et le sentiment de rapprochement des peuples en ayant à la fois, enduré les mêmes épreuves par le passé, et partagé les mêmes valeurs telles que le désir de liberté, le courage, la justice et le sens du sacrifice. De Plus, ce texte est suivi de deux questions de compréhension écrite consistant respectivement à préciser la nationalité de Madiba et à indiquer l’événement historique correspondant à l’année 1993, et qui est, l’obtention de Madiba du prix Nobel de la Paix. Ce qui constituerait une occasion de souligner de nouveau les valeurs universelles défendues par ce personnage, et renforcerait également davantage l’image positive construite par les apprenants à l’égard de cet étranger et de son peuple.

- À la page 25, dans la rubrique : « *J’observe, je lis et je comprends* », nous retrouvons l’article consacré à Frantz Fanon accompagné de sa photo, écrit par Mérad Boudia et publié dans la revue médico-pharmaceutique (Voir Annexe 4, p 68). Nous y apprenons que c’était un français de nationalité, qu’il avait choisi de s’installer en Algérie et qu’il avait rejoint la révolution algérienne en tant qu’Algérien pour soigner les Moudjahidines. Ce document pourrait déclencher chez les apprenants une admiration pour ce personnage et ainsi, les pousser à revoir le regard qu’ils portent sur les Français. Chemin faisant, cela pourrait leur permettre de prendre conscience de la distinction qui existe entre la nationalité de quelqu’un et celui-ci, en tant qu’individu ayant ses propres valeurs, idées et identités, ce qui inscrirait alors les apprenants dans une véritable démarche interculturelle. Cependant, aucune activité ne vient renforcer les valeurs interculturelle contenues dans ce document, à part, dans une certaine mesure, une question de compréhension écrite à la page 26 (Voir Annexe 4, p 68), où il est demandé aux apprenants de préciser la raison pour laquelle un des hôpitaux de Blida porte le nom de ce personnage. Ce qui, permettrait aux apprenants

d'exprimer diverses opinions à l'égard de ce personnage, et les inciterait davantage, chemin faisant, à revoir leurs représentations concernant les natifs de la langue-cible.

- À la page 30, nous relevons un très court texte fabriqué par les auteurs intitulé : « *Un médecin dévoué* » (Voir Annexe 4, p 88). Dans ce court texte, les auteurs tentent de véhiculer des valeurs telles que l'amour du travail, l'amitié, la dévotion et la bienveillance envers les autres en illustrant l'abnégation et l'altruisme dont fait preuve le personnage principal qui est un médecin très estimé et aimé de tous. Toutefois, aucune activité n'est proposée allant dans ce sens.

- À la page 32, nous retrouvons le court texte de René Guillot intitulé : « *Rencontre avec un poulain sauvage* » (Voir Annexe 4, p 88), dans lequel l'auteur souligne l'affection de l'homme pour l'animal illustrée par le personnage principal, Folco, pour un petit cheval, véhiculant ainsi des valeurs quant à la protection des animaux.

- À la page 36, dans la rubrique : « *Révision Bonus* », nous relevant une célèbre phrase de Monsieur Larbi Ben Mhidi valorisant le peuple algérien en rendant compte de sa bravoure et de son sens du devoir : « *Mettez la révolution dans la rue et vous verrez comment le peuple algérien la prendra à bras le corps* » (Voir Annexe 4, p 69). Cette citation s'inscrit aussi dans une démarche interculturelle dans le sens où, elle renforcerait chez les apprenants les sentiments d'appartenance à leur nation, patrie et peuple.

- Aux pages 52, 54 et 57, nous relevons trois textes à caractère scientifique intitulés respectivement : « *Le lynx* », tiré de l': *Encyclopédie des animaux*, « *Le Panda* » issu de : *Question & réponses : les animaux*, et : « *Les écureuils roux* » également issu de : *Question & réponses : les animaux* (Voir Annexe 4, p 88 et 89). Ces trois textes sensibilisent les apprenants à la question de la vie animale, et les éduquent ainsi à la protection des animaux et à la préservation de leurs habitats naturels.

- Aux pages 61 et 74, dans la rubrique : « *Plaisir de lire* », nous relevons une fable intitulée : « *Quand la cigale rencontre le corbeau et le renard, avant la fourmi* » (Voir Annexe 4, p 90 et 91). Cette fable se répartit en deux parties, inclut en tout trois dessins et elle est éditée dans une revue intitulée : « *revue scolaire* » par un groupe de collégiens. La morale contenue dans cette fable, viserait à enseigner des valeurs universelles telles que le sens des responsabilités, l'amour du travail, l'hospitalité, la générosité, l'amitié et l'entraide dont fait preuve la fourmi, notamment, à l'égard de la cigale.

- Aux pages 70, 75 et 94, nous relevons respectivement un court texte fabriqué par les auteurs ne comportant pas de titre, un texte scientifique extrait de l' « *Atlas de l'eau* » et intitulé : « *L'eau, un bien rare* » et une très courte liste de recommandation intitulée : « *Halte au gaspillage de l'eau* » (Voir Annexe 4, p 92). Ces trois textes sensibilisent à la rareté de l'eau potable et exhortent à la préserver.

- À la page 71, nous retrouvons l'extrait littéraire intitulé : « *Une ville abandonnée* » tiré du livre de J. P. Chabrol : « la Gueuse » (Voir Annexe 4, p 92). Cet extrait parle d'une ville qui a perdu toute son essence depuis que l'on y a découvert un minerai et que par la suite, les hommes n'ont cessé de l'exploiter : « *Ils ont travaillé très dur... jusqu'au jour où la petite ville a perdu sa raison de vivre...* ». Ainsi, ce court texte pourrait être une occasion pour les apprenants d'en tirer une morale consistant à apprendre l'importance de la modération, du détachement des biens matériels, et aussi l'importance et la préservation des valeurs d'ordre moral ou spirituel, ici en l'occurrence, l'âme d'une ville. De même, aucune activité ne vient exploiter le caractère interculturel de ce texte.

- À la page 80, nous relevons un texte ne comportant pas de titre et servant de support à une activité d'ordre linguistique, consistant à compléter des phrases par un mot de la même famille que sport (Voir Annexe 4, p 92). Nous y relevons la valeur du fair-play et celle de l'esprit sportif : « *(...), il proposa à son adversaire de rejouer ce point. Spontanément, le joueur reconforta son adversaire blessé...* ».

- À la page 81, nous relevons un court texte authentique de Virginie Dubois intitulé : « *Conseils d'hygiène* », tiré de son livre : « *Bien vivre sans régime* », et dans lequel, elle prône l'alimentation saine et équilibrée (Voir Annexe 4, p 92). Nous ne trouvons cependant aucune activité ici qui exploite le potentiel interculturel de ce texte. En effet, Virginie Dubois était Miss France Monde en 2003, et par le biais de ce texte, elle fait apparaître la vision et les valeurs que des natifs de la langue-cible associent à l'hygiène de vie. De ce fait, dans une perspective interculturelle, cela pourrait permettre aux apprenants, premièrement, de confronter leur vision et celle de leurs co-citoyens à celle des français, et deuxièmement, de développer une image positive et valorisante à leur égard.

- À la page 82, nous relevons dans un exercice d'ordre linguistique (Voir Annexe 4, p 93), cinq recommandations prônant respectivement la ponctualité, le courage, la propreté de l'environnement, l'obéissance à l'égard des parents et l'importance du rangement. Cet exercice tend ainsi à inculquer des valeurs liées en particulier au respect de l'environnement et aux comportements.

- Aux pages 86, 97 et 111, dans la rubrique : « *Plaisir de lire* », concernant les trois extraits littéraires dont l'intitulé est : « *Le monde en couleurs* », de l'œuvre d'Arnold Lobel : « *Le magicien des couleurs* » (Voir Annexe 4, p 93, 94 et 95). Dans ces trois extraits, le magicien tente de trouver la couleur idéale avec laquelle il pourra peindre le monde entier, jusqu'à ce qu'il réalise que, celui-ci, serait plus beau avec toutes les couleurs ensemble. Ce qui, transposé dans une perspective interculturelle, traduit l'importance et la valeur de la diversité et de la mixité. Ce faisant, les apprenants pourrait faire un parallèle avec toutes les cultures existant dans le monde, ainsi qu'avec la diversité dont témoigne l'humanité. Toutefois, le seul et même dessin qui accompagne à chaque fois un extrait, n'apporte rien à ce contenu interculturel. De même, cette rubrique ne comporte aucune activité quelconque susceptible de mettre à profit le potentiel interculturel présent dans ces trois extraits littéraires.

- À la page 89, nous relevons un document émanant de l'*Organisation Mondiale de la Santé (OMS)* expliquant les recommandations à suivre pour se prévenir de

la Grippe A (H1N1) (Voir Annexe 4, p 96). Ce document accompagné d'une photo montrant une petite fille malade, vise à enseigner aux apprenants des comportements liés à la prévention sanitaire. Cependant, ce document ne sert que de support à une activité d'ordre linguistique.

- À la page 91, dans la rubrique : « *Je m'entraîne à la lecture* », nous relevons un texte authentique datant du début du XX^{ème} siècle, issu de la : « *Collection INRP, Musée français de l'éducation* », intitulé : « *Recommandations à l'écolier* », et accompagné d'une illustration (Voir Annexe 4, p 96). Nous y relevons des valeurs relatives au bon comportement et attitude à suivre à l'école. En effet, ce texte comporte des recommandations aux écoliers pour réussir bien leurs études et garder ainsi un bon souvenir de l'école. Ce texte s'inscrit ainsi dans une démarche interculturelle car, il permettrait aux apprenants de prendre connaissance de l'importance que le pays de la langue-cible accorde à la réussite scolaire, ainsi que des valeurs que, ce dernier, tient en haute estime telles que : le travail, le sérieux, la persévérance, le respect à l'égard de l'enseignant et le sentiment de joie pour ses camarades lorsqu'ils réussissent eux aussi aux examens. Toutefois, l'illustration qui accompagne ce texte montre une classe d'école algérienne et non française, et surtout, contemporaine, alors que ce texte date du début du XX^{ème} siècle ! Par ailleurs, nous ne relevons aucune activité qui exploite le contenu interculturel de ce texte.

- À la page 92, nous relevons un très court texte se déclinant sous forme d'une annonce (n'indiquant pas qui en est l'auteur), intitulé : « *Aux consommateurs !* » (Voir Annexe 4, p 97). Ce texte enseigne aux apprenants l'importance et la nécessité de consommer des produits alimentaires frais et sains en vue de garder la santé.

- À la page 93, nous relevons un texte (n'indiquant pas qui en est l'auteur) intitulé : « *Comment préserver nos jardins publics* » (Voir Annexe 4, p 97). Ce texte comportant plusieurs instructions visant à garder les jardins publics propres et les préserver, est suivi d'une question de compréhension écrite consistant à préciser le but de ce texte. Ce faisant, le manuel tend ici à inculquer aux

apprenants des valeurs liées à la protection de l'environnement et à les responsabiliser davantage.

- À la page 98, dans la rubrique : « *Révision Bonus* », nous relevons le texte authentique d'Edmondo De Amicis intitulé : « *Conseils d'un père à son fils* », extrait de son livre: « *Grands cœurs* » (Voir Annexe 4, p 97). Dans ce texte, un père recommande à son fils de respecter les aînés, les vieux, le deuil des autres, les aveugles, de prendre conscience de l'importance de l'amour maternelle et de la valeur de l'entraide, et aussi, l'encourage à être serviable à l'égard d'autrui. C'est un texte intéressant dans le cadre d'une formation interculturelle dans la mesure où, il renseigne sur les valeurs prônées par un membre d'une famille (un père) appartenant à un pays étranger (l'Italie), et sur les bons comportements qu'il juge important à l'égard des autres. Ainsi, ce texte pourrait éveiller de la sympathie et de l'admiration chez les apprenants à l'égard des habitants d'un autre pays que le leur, et les amènerait ensuite à vouloir les connaître et les comprendre. Toutefois, nous ne trouvons aucune indication sur la nationalité du père et du fils, nous le déduisons seulement à partir du nom de l'auteur qui est : E. De Amicis, qui était un célèbre écrivain et pédagogue italien. De même, aucune activité n'est proposée pour ce texte qui serait susceptible de mettre en évidence ce trait relatif aux valeurs défendues par des personnes appartenant à autre un pays que celui des apprenants.

- À la page 101, dans la rubrique : « *J'observe, je lis et je comprends* », nous relevons un texte authentique issu d'une : « *Notice d'emploi, cardio-training* », accompagné d'une illustration (Voir Annexe 4, p 97), et décrivant le fonctionnement du vélo d'appartement. Ce texte préconise l'utilisation de cet appareil pour obtenir et maintenir une bonne forme physique. Il enseignerait ainsi aux apprenants l'importance de la pratique d'une activité physique régulière. Toutefois, aucune activité n'est proposée pour enraciner davantage cet enseignement.

- À la page 106, nous relevons un texte authentique intitulé : « *Pour votre sécurité* » extrait du : « *Code de la Route* » (Voir Annexe 4, p 98), et qui est suivi

de deux questions de compréhension écrite dont l'objet est de citer les précautions à prendre avant de démarrer une voiture, ainsi que de préciser les raisons pour lesquelles ses précautions sont importantes. Ce texte et ces deux questions tendent ainsi à sensibiliser les apprenants à la question de la sécurité routière, et à leur inculquer les comportements à adopter à ce sujet.

- De même, un texte (n'indiquant pas qui en est l'auteur) contenant des recommandations qui relèvent de la sécurité individuelle et collective en rapport avec les baignades à la mer et les brûlures du soleil, intitulé : « *À la plage* », à la page 107, et servant de support à deux activités d'ordre linguistique (Voir Annexe 4, p 98).

- À la page 108, nous relevons un texte fabriqué par les auteurs ne comportant pas de titre. Ce texte explique que Mounir est chargé de faire un exposé pour l'école, et pour ce faire, il puise des renseignements dans une encyclopédie ainsi que dans la bibliothèque de son école. Ici, ce texte pourrait à la fois motiver les apprenants à réaliser les travaux qu'on leur donne, et surtout, leur enseignerait l'autonomie en allant chercher par eux même des informations par divers moyens. Toutefois, les activités qui découlent de ce texte sont seulement d'ordre linguistique (Voir Annexe 4, p 98).

- Et à la page 116, dans la rubrique : « *Pages récréatives* », nous relevons des valeurs universelles dans les deux textes suivants : les deux fables de Jean De La Fontaine : « *La poule aux œufs d'or* », et : « *La Grenouille qui veut se faire aussi grosse que le Bœuf* » à la page 117 (Voir Annexe 4, p 99 et 100), et qui sont : la modération, l'humilité et la satisfaction de ce que l'on possède. De même, dans le poème de Louis Tournier : « *Le nid* » à la page 121 (Voir Annexe 4, p 101), dans lequel il incite les enfants à aimer et protéger les oiseaux, et aussi, dans le poème de Nazim Hikmet : « *Le globe* » à la page 122 (Voir Annexe 4, p 102), exhortant à la camaraderie et à la protection de l'environnement et de la nature.

❖ Le manuel d'anglais

- À la page 97, dans la rubrique « *Learn about culture* », nous relevons un dialogue se déroulant entre cinq enfants (voir Annexe 5, p 154). Dans ce dialogue, les enfants parlent de l'amour des Américains pour les animaux et y précisent, qu'ils sont comme leurs enfants, que les concepteurs de vêtements leur fabriquent des vêtements, que les psychologues et les vétérinaires prennent soin d'eux et qu'ils ont même leurs propres cimetières. Ce dialogue renseigne de ce fait les apprenants sur une caractéristique culturelle propre aux États-Unis ayant trait à leurs rapports aux animaux, ce qui valorise, chemin faisant, ce pays, et tend également à inculquer des valeurs relatives à la protection des animaux. D'ailleurs, ce dialogue est accompagné d'une consigne qui consiste à s'exprimer au sujet des animaux en Algérie. Ce qui, ce faisant, pourrait enclencher chez les apprenants des remises en question par rapport aux représentations qu'ils font d'un autre pays que le leur, et faire naître de meilleurs sentiments à son égard et à l'égard de ses habitants.

- À la page 110, dans la rubrique : « *Listen and speak* », nous relevons une conversation téléphonique se déroulant entre une Algérienne du nom de Lilia et un médecin, accompagnée de la photo de Lilia et d'un dessin représentant le médecin (voir Annexe 5, p 155), et dont la retranscription se trouve dans la rubrique : « *Listening Script* » à la page 114 (Voir Annexes). Dans cette conversation, le médecin dresse une liste de recommandations pour Lilia afin de prendre soin de sa santé et d'avoir une très bonne hygiène de vie. Ainsi, cette conversation vise à inculquer des valeurs liées à l'hygiène et à la santé.

- À la page 111, nous relevons un exercice consistant à jouer le rôle d'un médecin en dressant une liste de recommandations sanitaires (voir Annexe 5, p 155). Nous y relevons ainsi des enseignements relatifs à la bonne hygiène dentaire ainsi qu'au régime alimentaire.

- À la page 116, nous relevons, dans une activité d'ordre linguistique, un proverbe (voir Annexe 5, p 155), soulignant l'importance de la santé et sa prévalence sur la richesse.
- À la page 117, nous relevons, dans une activité d'ordre linguistique, un autre proverbe (voir Annexe 5, p 156), enseignant l'importance de diversifier ses choix et moyens de réussite dans la vie.
- Toujours à la page 117, nous relevons aussi, dans une activité d'ordre linguistique, un autre proverbe (voir Annexe 5, p 156), soulignant l'importance de l'amitié.
- À la page 149, dans la rubrique : « *Listen and speak* », nous relevons un débat se déroulant entre six enfants de différents pays, et réalisé dans le cadre d'une émission de télévision du nom de « *The world tomorrow (Le monde de demain)* » et dont la retranscription se trouve dans la rubrique « *Listening scripts* » à la page 158 (voir Annexe 5, p 156). Ce débat est représenté à la fois par un dessin illustrant l'animateur et par les photos des enfants participant au débat, tout en montrant également les drapeaux de leurs pays respectifs (voir Annexe 5, p 125). Ici, l'animateur demande aux enfants de proposer des initiatives en vue de protéger l'environnement et la nature. Leurs réponses sont ainsi : pour Sami d'Algérie : « *nous protégerons les gazelles* », pour Steve du Canada : « *nous ne ferons plus de vêtements issus des peaux d'animaux* », pour Rania d'Égypte : « *nous ne pollueront plus le Nile* », pour Aminata du Nigéria : « *nous protégerons les éléphants* », pour Wang de Chine : « *nous n'attraperons plus les pandas* », et pour Pedro du Brésil : « *nous ne couperons plus d'arbres afin de sauver la forêt d'Amazonie* ». Ce document est intéressant du point de vue de la formation interculturelle car, en plus d'inculquer des valeurs relatives à la protection des animaux et de l'environnement, il fait, tout particulièrement, prendre conscience aux apprenants des valeurs communes entre les divers pays et peuples, ce qui leur enseignerait ainsi, la valeur et l'importance de la solidarité entre les pays et peuples et le maintien des valeurs universelles.

- À la page 150, nous relevons un exercice accompagné d'une photo d'un panda, consistant à proposer des solutions pour sauver les pandas (voir Annexe 5, p 157). Cet exercice tente d'inculquer ainsi des valeurs liées à la protection des animaux.
- À la page 151, nous relevons cinq photographies réelles illustrant respectivement : la pollution des mers, une décharge publique, le déboisement de la forêt, la pollution d'une rivière de produits chimique et la pollution de l'air dans une ville (voir Annexe 5, p 157). Ces photographies (documents authentiques), sensibilisent les apprenants aux questions de l'environnement, et leur inculquent ainsi des valeurs universelles. Ces photographies sont exploitées dans une activité ouvrant à sensibiliser davantage les apprenants aux problèmes environnementaux : « *What are your promises now for the environment ? (Quelles sont maintenant vos promesses pour l'environnement ?)* ».
- Toujours à la page 151, nous relevons, dans un exercice d'ordre linguistique, un court texte fabriqué par les auteurs dans lequel, la « *Mère Terre* » adresse un message à tous les enfants, et où, elle demande leur aide pour sauver les forêts, les océans, les rivières et les animaux (voir Annexe 5, p 157). Ce court texte véhicule un message qui porte sur les devoirs et responsabilités de tout un chacun, et enseigne alors des valeurs universelles. De même, il permettrait aux apprenants de prendre conscience des réalités de notre planète qui touchent tous les pays, et ainsi, unissent et rapprochent tous les peuples du monde.
- À la page 152, nous relevons un exercice (voir Annexe 5, p 158) consistant à relier des images aux phrases qui correspondent, relevant de la préservation de l'environnement.
- À la page 155, nous relevons un exercice visant à sensibiliser les apprenants à la question de la protection des animaux. Comme support, cet exercice s'appuie sur cinq photos d'animaux, à savoir : un éléphant, une baleine, un rhinocéros, un crocodile et un panda (voir Annexe 5, p 158). Il s'agit dans cet exercice de se mettre dans la peau de ces animaux et de répondre à la question de leurs petits

: « *Why do men kill us, Mum ? (Pourquoi les hommes nous tuent-ils, Maman ?)* ».

Ici, cet exercice tente de faire prendre conscience aux apprenants de leurs obligations et devoirs envers les animaux et de les rallier donc à la cause animale. Ce faisant, cet exercice permettrait aux apprenants de se remettre en question, de revoir leurs opinions quant au statut à la fois de l'homme et des animaux sur cette Terre, et de s'imprégner également des hautes valeurs qui feront d'eux de futurs citoyens responsables et oeuvrant toujours à bâtir un monde meilleur pour tout être vivant.

- Toujours à la page 155, nous relevons un extrait de la déclaration de 1959 des droits des enfants qui compte ici, sept articles rédigés à la fois en anglais et en arabe (voir Annexe 5, p 158). Chaque article mentionne un droit précis tel que : l'égalité entre enfant sans distinction de couleur, race, religion, sexe et nationalité, de grandir en liberté et en sécurité, etc. Ce document informe les apprenants de leurs droits, mais aussi leur fait comprendre que ces droits concernent tous les enfants du monde. Ce qui permettrait à la fois de leur faire prendre conscience des liens qui les unissent avec les enfants du monde entier, et de leur inculquer également des valeurs interculturelles telles que l'égalité des individus quels que soient leurs origines, la tolérance, la compréhension de l'Autre, la solidarité et l'amitié. De plus, ce document est suivi d'un exercice consistant à trouver les trois autres articles de cette déclaration : « *Find the three other articles of the declaration.* », ce qui démontre ainsi, une volonté manifeste d'inculquer les apprenants les valeurs universelles partagées par tous les peuples du monde, s'inscrivant de ce fait, dans une perspective d'éducation et de formation interculturelle.

- À la page 156, nous relevons, dans un exercice visant à sensibiliser les apprenants à la question de la protection des animaux, un texte fabriqué dans lequel, les animaux expriment leur détresse à cause de l'impact du comportement irresponsable et égoïste des hommes sur l'environnement (voir Annexe 5, p 159). Dans cet exercice, il est demandé aux apprenants d'exprimer en quelques lignes les espoirs des animaux : « *Express the animals'hopes.* ». Ainsi, cet exercice

sensibiliseraient davantage les apprenants à la cause animale, ce qui leur permettrait de se remettre en question et de vouloir adopter des comportements meilleurs et responsables.

- Toujours à la page 156, nous relevons un exercice contenant un tableau avec deux colonnes (voir Annexe 5, p 159). Et vu que la première colonne énumère sept codes de comportements à suivre dans la ville, il est demandé alors aux apprenants de compléter la deuxième colonne avec les codes de comportements relatifs à la campagne cette fois-ci. Ainsi, cet exercice permettrait à la fois de sensibiliser les apprenants à la diversité des milieux (urbains/ruraux), et de leur inculquer des notions de civisme quel que soit le milieu dans lequel ils évoluent.

- Toujours à la page 156, nous relevons un autre exercice accompagné d'un dessin montrant un personnage fictif qui tient dans la main une ébauche de la déclaration pour la protection de l'environnement (voir Annexe 5, p 159). Dans cet exercice, il est demandé aux apprenants de compléter cette déclaration, oeuvrant ainsi, à leur inculquer des valeurs universelles relatives toujours à la protection de l'environnement et de la vie animale.

- À la page 157, nous relevons un exercice qui énumère dans une case, les droits des apprenants à l'école (voir Annexe 5, p 160). Dans cet exercice, il est demandé aux apprenants d'énumérer, cette fois-ci dans une deuxième case, leurs devoirs à l'école. Cet exercice tente ainsi de responsabiliser les apprenants et de leur faire adopter les comportements adéquats favorables à leur réussite scolaire.

- Aux pages 159 et 160, dans la rubrique : « *Learn about culture* », nous relevons les six exercices suivants. Le premier est muni de la carte géographique du monde et où, il est demandé aux apprenants de préciser les endroits où se trouvent les célèbres forêts, les animaux en danger et les villes les plus polluées. Le deuxième exercice consiste à nommer certaines organisations internationales qui protègent l'environnement. Le troisième, consiste à mentionner certains endroits protégés en Algérie tels que la Casbah et les ruines romaines à Djemila, ainsi que dans d'autres pays. Le quatrième, consiste à mentionner des journées

internationales relatives à la protection de l'environnement. Le cinquième, concerne les significations des abréviations telles que : UNESCO, UNICEF et WWF et le travail de ces organisations, et quant au sixième et dernier exercice, il est demandé aux apprenants de citer d'autres organisations protégeant respectivement les monuments, les sites, les mers, les océans et les animaux (voir Annexe 5, p 160 et 161). Ces exercices sensibilisent ainsi les apprenants toujours à la question de la protection de l'environnement et de la vie animale, et leur font surtout, prendre conscience de la caractéristique universelle de ce sujet crucial. Ce faisant, ces exercices, et en particulier en mentionnant diverses organisations internationales, inculqueraient particulièrement aux apprenants des valeurs interculturelles telles que : la prise de conscience de l'importance des alliances, de la collaboration et de l'entraide entre tous les pays et peuples du monde en vue de relever des défis environnementaux, ainsi que la solidarité, la responsabilité de tout un chacun, l'amitié entre les peuples, etc.

- À la page 162, dans la rubrique : « Check », nous relevons un dialogue fabriqué et incomplet entre l'Égyptienne Rania et l'Anglais Ken. Il s'agit d'un exercice consistant à compléter ce dialogue dans lequel, Rania pose des questions à Ken (voir Annexe 5, p 161). Nous y apprenons que Ken et ses amis élaborent des posters à propos de l'environnement en collectant des photos d'animaux et qu'ils envisagent ensuite, d'envoyer une lettre au maire afin de lui demander de l'aide. Ce dialogue ferait prendre conscience aux apprenants des valeurs partagées entre eux et les natifs de la langue-cible, et leur permettrait ainsi de construire des représentations positives et de développer des sentiments favorables à l'égard de ces derniers.

- Et à la page 163, toujours dans la rubrique : « Check », nous relevons, dans un exercice d'ordre linguistique, une lettre de l'Anglaise Sally à l'attention de son directeur d'école (voir Annexe 5, p 161). Dans cette lettre, Sally précise qu'elle et tous les autres écoliers, veulent préserver et prendre soin de l'environnement de l'école en plantant des arbres dans la cour et en nettoyant les classes chaque fin de semaine. Raison pour laquelle, elle écrit au directeur pour lui demander de

l'aide. Cette lettre rend compte ainsi également des valeurs défendues des natifs de la langue-cible du même âge que les apprenants, ce qui pourrait les rendre admiratifs et contribuerait alors à développer chez ces derniers, des sentiments meilleurs à l'égard des Autres : ceux dont ils apprennent la langue.

* Le tourisme : L'Algérie et le pays de la langue-cible

Dans ce qui suit, les manuels font état de voyages effectués par divers personnages dans le pays de la langue-cible et/ou dans celui des apprenants.

❖ **Le manuel de français**

- À la page 44, nous relevons un court texte intitulé : « *Algérie* », extrait du récit de voyage de Yann Arthus-Bertrand : « *Algérie vue du ciel* » (Voir Annexe 4, p 67). Cet auteur est un photographe, reporter, réalisateur et écologiste français venu visiter et vanter la beauté de l'Algérie. Ce court texte est ainsi intéressant car, il permet aux apprenants d'explorer leur qualité d'étranger qui leur est renvoyée par le regard d'un Français, tout en valorisant en même temps leur propre pays à travers l'expérience vécue et les sentiments ressentis par ce voyageur français : « *je me réjouis et découvre cette terre chargée d'histoire.* ». Toutefois, aucune des activités proposées ne vient appuyer ou exploiter cet aspect pertinent de ce texte à caractère interculturel (Voir Annexe 4, p 67).

- À la page 107, dans une activité proposée aux apprenants où il leur est demandé de souligner les verbes conjugués au futur simple et d'en préciser l'infinitif, nous retrouvons le court extrait littéraire (ne comportant pas de titre) de l'œuvre de Mouloud Feraoun intitulée : « *Le fils du pauvre* » (Voir Annexe 4, p 102). Ce court extrait souligne le désir d'un père de voir son fils partir en France pour échapper à la pauvreté et avoir une vie meilleure. Il illustre ainsi une image positive et valorisante du pays de la langue-cible, en ce sens qu'il dépeint un pays qui ne connaît pas la misère et où il est facile de réussir sa vie : « *Tu verras alors qu'avec tes deux certificats, tu te débrouilleras mieux que nous tous. Tu ne connaîtras pas la misère...* ». Toutefois, comme nous l'avons précisé, cet extrait

ne sert seulement que de support à une activité d'ordre linguistique. De ce fait, nous n'observons aucune exploitation du contenu interculturel de cet extrait littéraire, et il n'y a aucune autre activité proposée dans cette optique !

- À la page 108, nous relevons un court texte fabriqué par les auteurs ne comportant pas de titre et servant de support à une dictée préparée (Voir Annexe 4, p 102). Dans ce texte, les auteurs parlent de l'engouement des touristes allemands et anglais pour les différentes régions de l'Algérie : « *Certains choisissent le bord de mer, où le climat est agréable. D'autres préfèrent le grand sud pour la magie de ses paysages à découvrir.* ». Ainsi, ce texte valorise le pays des apprenants en mentionnant la destination touristique préférée de certains européens, et en vantant la beauté de leur pays telle qu'elle est perçue par l'Autre (un étranger). Toutefois, aucune autre activité n'est proposée pour travailler cet aspect de ce court texte.

- Et à la page 118, dans la rubrique : « *Pages récréatives* », nous retrouvons le poème d'Anna Greki : « *Algérie, capitale Alger* » (Voir Annexe 4, p 75), où, la beauté de la ville d'Alger est également mise en avant par cette écrivaine algérienne d'expression française.

❖ **Le manuel d'anglais**

- À la page 83, dans la rubrique : « *Listen and speak* », nous relevons une conversation téléphonique se déroulant entre deux Anglaises : Jane et son amie Liz. Dans cette conversation Jane raconte à Liz son voyage en Algérie, lui parle de tout ce qu'elle y fait, et l'informe, à ce propos, qu'elle passe d'excellentes vacances à Alger. Il s'agit en fait ici, d'un exercice où il est demandé aux apprenants d'écouter l'enseignant lire à haute voix le dialogue se déroulant entre ces deux Anglaises, de relever les informations correctes quant au séjour de Jane, et d'indiquer tout ce que Jane fait de ses journées à Alger, tout en étant aidés aussi par des dessins montrant Jane en train de prendre son petit-déjeuner et déjeuner, de faire du shopping, de visiter la Casbah, de prendre des photos et d'écrire une carte postale. Cette conversation dont la transcription se trouve dans

la rubrique « *Listening scripts (l'écoute des scénarios)* » à la page 94, valorise de ce fait le pays de l'apprenant. En fait, à travers ce bref récit de voyage d'une native de la langue-cible qui est ravie de découvrir Alger, la cuisine algérienne et la Casbah, qui y achète des souvenirs et qui écrit une carte postale à son amie Anglaise pour lui raconter les magnifiques vacances qu'elle passe à Alger, les apprenants prendraient conscience que le natif de la langue-cible ou tout autre étranger, peut fortement apprécier leur pays, ce qui renforcerait leur sentiment d'appartenance, et aussi, pourrait susciter également chez eux des sentiments meilleurs à l'égard des étrangers eux-mêmes et de leurs pays respectifs (Voir Annexe 5, p 162).

- À la page 85, nous retrouvons l'Anglaise Jane qui continue à raconter toujours à son amie Liz son séjour en Algérie, dans une lettre accompagnée d'une photographie prise en pleine nature à El-Qala (Voir Annexe 5, p 163). Cette lettre sert de support à un exercice où il est demandé aux apprenants de décrire ce que les personnes mentionnées dans la lettre font. Nous y apprenons ainsi que Jane se retrouve cette fois-ci à El Qala en compagnie d'un ami anglais du nom de Peter, qu'ils y passent de merveilleuses vacances, que les gens sont très accueillants, que la plage est belle et que ses amis algériens organisent, le jour même où elle écrit cette lettre à Liz, une fête pour elle et Peter. De ce fait, cette lettre est un document valorisant le pays des apprenants et ses habitants, à travers notamment la description élogieuse faite par une native de la langue-cible. Ce qui favoriserait donc chez les apprenants, le développement de sentiments meilleurs et la construction d'images valorisantes, susceptibles de les amener à davantage d'ouverture sur l'Autre et sur le monde, tout en valorisant leur pays et leur (s) culture (s).

- À la page 86, nous relevons un exercice faisant savoir aux apprenants que l'Algérie possède beaucoup de beaux endroits à visiter et leur demande ainsi, de préciser ce que les touristes et les familles y font, et ce, en les aidant de deux listes mentionnant certaines places prisées par les touristes telles que : les peintures rupestres de Tassili, Palm groves, Beni Izguen, le Hoggar, etc. (Voir

Annexe 5, p 163). C'est un exercice servant à la fois, à valoriser l'Algérie aux yeux des apprenants et à leur faire connaître aussi bien sa diversité régionale que son patrimoine culturel et historique.

- À la page 123, dans la rubrique : « *Listen and speak* », nous relevons une conversation entre une Algérienne du nom de Mona et un guide touristique qui se déroule dans un aéroport du pays de la langue-cible, accompagnée de la photographie du hall d'enregistrement de cet aéroport. Cette conversation dont la transcription se situe dans la rubrique « *Listening Scripts (l'écoute des scénarios)* » à la page 136, sert de support à des questions de compréhension orales. Dans cette conversation, le guide touristique demande à Mona si elle a fait un bon voyage, puis, lui propose de la conduire à l'hôtel. Ce que nous apprenons ici est intéressant du point de vue de l'approche interculturelle car, le manuel rend compte d'un voyage touristique effectué par une Algérienne, cette fois-ci, au pays de la langue-cible, valorisant ainsi ce pays et incitant les apprenants à le découvrir à leur tour (Voir Annexe 5, p 164).

- À la page 124, nous relevons deux phrases exploitées pour un objectif linguistique : travailler l'accentuation et l'intonation (Voir Annexe 5, p 164). Nous apprenons dans la première phrase que Rym et Lilia étaient au pays de Galles, et dans la deuxième, que Sofiane était au Texas. Ces deux phrases rendent compte des voyages effectués par des Algériens à l'étranger, ce qui pourraient ainsi éveiller chez les apprenants de la curiosité et le désir de découvrir et connaître eux aussi d'autres pays.

- Toujours à la page 124, nous relevons le journal intime de Mona qui sert de support à un exercice consistant à décrire toute les activités de Mona le jour de son arrivée en Angleterre (Voir Annexe 5, p 165). Ce document est intéressant car en plus de valoriser le pays de la langue-cible via le voyage effectué par cette Algérienne, il permettrait également aux apprenants de se mettre dans la peau de Mona et de se transporter dans ce pays dont ils apprennent la langue.

- À la page 125, nous relevons un exercice accompagné de cinq dessins montrant Mona en train de converser respectivement, lors de son séjour à Londres, avec le guide touristique, le réceptionniste de l'hôtel, le directeur d'hôtel, le serveur et le chef cuisinier (Voir Annexe 5, p 165). Il est demandé ici aux apprenants d'interpréter le rôle de Mona et celui de l'une de ces cinq personnes. Valorisant davantage le pays de la langue-cible aux yeux des apprenants via ce voyage toujours à Londres effectué par une Algérienne, cet exercice, à la fois, rend compte d'une situation de la vie quotidienne du pays de la langue-cible, et permet aux apprenants de se mettre dans la peau des natifs, ce qui les inciterait ainsi à davantage d'ouverture sur ce pays et sur ses habitants, favorisant ainsi bien une formation interculturelle.

- Toujours à la page 125, nous relevons un dialogue représentant une conversation téléphonique entre Helen (une Anglaise) et Mona, et servant de support à un exercice consistant à répondre par faux ou vrai (Voir Annexe 5, p 166). Dans ce dialogue, Mona décrit à Helen sa journée passée à Londres et fournit également des détails sur ses activités de la veille. Ce dialogue entre Mona et une native de la langue-cible est intéressant dans la mesure où, il valorise toujours le pays de la langue-cible en décrivant davantage le voyage effectué par une concitoyenne des apprenants, et en mettant en avant son désir de visiter le musée, soulignant de ce fait, l'intérêt porté par le pays de la langue-cible à la culture universelle et à la science. Toutefois, aucune autre activité ne vient exploiter ce contenu à caractère interculturel de ce dialogue.

- À la page 127, nous relevons un e-mail rédigé par Mona à l'attention de Zakia. Cet e-mail sert aussi de support à un exercice consistant à corriger les fautes d'orthographe (Voir Annexe 5, p 166). Ce document valorise également le pays de la langue-cible en faisant savoir aux apprenants que Mona passe de très belles vacances à Londres et en évoquant le musée des sciences, rendant ainsi compte de l'un des aspects de son patrimoine culturel, tout en signalant, chemin faisant, la fréquentation massive des touristes de différents pays de ces lieux de culture et de savoir. De plus, le manuel propose aux apprenants, par la suite, un autre

exercice leur demandant de se faire passer pour Zakia et de répondre à l'e-mail de Mona pour lui raconter ce qu'ils ont fait le week-end d'avant : « *Be Zakia. Send a reply to Mona's e-mail. Tell her what you did last week end.* ». Cet exercice permettrait aux apprenants de valoriser davantage le pays de la langue-cible et de dégager des ressemblances et des différences concernant par exemple les loisirs entre les deux pays, ce qui contribuerait à susciter chez ces apprenants l'envie de savoir davantage sur la vie au quotidien dans le pays de la langue-cible et sur sa culture.

- À la page 140, dans la rubrique : « *Check* », dans un exercice consistant à corriger les verbes soulignés, nous relevons un court texte donnant suite au récit de voyage de Mona en Angleterre (Voir Annexe 5, p 167). Nous y apprenons qu'Andrew a invité à une fête Mona et que lors de cette fête, Mona a fourni des informations aux amis d'Andrew sur l'Algérie et leur a promis de leur ramener des photos la prochaine fois qu'elle reviendra dans leur pays. Ici, ce texte valorise à la fois le pays de la langue-cible et surtout celui de l'apprenant illustré ici, par la volonté et le désir que manifestent les amis d'Andrew de connaître davantage l'Algérie. Ce qui inscrit ce texte dans une démarche visant l'ouverture, la découverte, l'amitié et le rapprochement des peuples. Toutefois, aucune activité ne vient, par la suite, sensibiliser davantage les apprenants à ces valeurs interculturelles véhiculées par ce texte.

- Et à la page 141, toujours dans la rubrique : « *Check* », nous relevons, dans un exercice consistant à formuler des questions, deux phrases intéressantes (Voir Annexe 5, p 167). La première phrase renseigne les apprenants que Pat a étudié l'Arabe l'année d'avant, et la deuxième, leur apprend que les gens du passé voyageaient en chariots. Ces deux phrases sont intéressante du point de vue de l'interculturel car, la première, valorise la langue des apprenants et leur permet donc de porter un regard positif à la fois sur leur propre langue et sur celle enseignée, et aussi, de développer des sentiments favorables à l'encontre du natif de cette langue. Quant à la deuxième phrase, elle permettrait aux apprenants de se transporter dans le passé et d'imaginer la vie des gens du passé à travers leur

mode de transport, les confrontant ainsi à une autre forme d'altérité, celle relative au temps.

*Et, le plurilinguisme

À plus d'un titre, comme nous l'avons souligné et expliqué dans notre premier chapitre (p 36-47), une approche plurielle des langues et cultures est désormais, à l'ère de la mondialisation, aussi bien préconisée que nécessaire dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. À ce propos, nous avons observé ici, qu'il n'y a que le manuel d'anglais qui offre aux apprenants des occasions d'utiliser plusieurs langues au cours du processus d'acquisition de la langue anglaise. Cette volonté de recourir à plusieurs langues, transparaît dans les outils didactiques suivants.

❖ **Le manuel d'anglais**

-À la page 14, nous relevons un exercice qui implique le plurilinguisme (Voir Annexe 5, p 167). En effet, il est demandé aux apprenants d'écrire et de prononcer toutes les lettres de l'alphabet anglais ayant la même prononciation que celles de leurs langues maternelles, ainsi que celles du français : « *Some letters have the same pronunciation in your language or in french. Write them down, then say them.* ». Cet exercice sert à initier les apprenants à la langue anglaise en se servant de leurs acquis langagiers déjà là, ce qui serait bénéfique pour la prise de conscience chez les apprenants des ressemblances qui existent entre toutes les langues, et notamment, de l'apport de certaines d'entre-elles dans l'acquisition d'une nouvelle langue, ici en l'occurrence, l'anglais.

- À la page 16, nous relevons un exercice impliquant aussi le plurilinguisme, car, il y est demandé aux apprenants de traduire une liste de vingt-six mots anglais dans leurs propres langues (Voir Annexe 5, p 167). Ce qui traduit également ici, une volonté d'exploiter l'apport de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, et s'inscrit, de ce fait, dans une démarche qui est prônée, nous le rappelons, par la formation interculturelle.

- À la page 19, nous relevons un ensemble de mots et groupes de mots (Voir Annexe 5, p 168) exprimant des salutations dans différentes langues telles que : l'anglais, tamazight, l'arabe, l'espagnol, l'italien, le russe, le japonais, le chinois, l'allemand, etc. Ces salutations faites en plusieurs langues, laisseraient transparaître un appel et une invitation à faire connaissance avec des personnes de différentes nationalités, s'inscrivant ainsi dans une démarche d'ouverture sur les autres et sur le monde.

- À la page 56, dans la rubrique : « *Apprends sur la culture* », nous relevons deux exercices. On demande aux apprenants, dans le premier exercice, de saluer quelqu'un dans leurs langues : « *Greet in your language* », et dans le deuxième, de saluer dans les autres langues qu'ils connaissent : « *Greet in other languages you know* » (Voir Annexe 5, p 168). Ces exercices encouragent ainsi, la connaissance, le recours et la pratique de plusieurs langues dans la classe de langue étrangère, et contribuerait, chemin faisant, à l'assimilation et à l'acquisition de la langue étrangère enseignée d'une manière plus aisée par les apprenants.

- Toujours à la page 56, dans la rubrique : « *Apprends sur la culture* », nous relevons un exercice du même type que le précédent. En effet, cet exercice accompagné d'une illustration montrant une carte de vœux du Nouvel An, consiste à souhaiter ainsi une bonne année dans les langues suivantes : arabe et/ou tamazight, français et italien (Voir Annexe 5, p 168). De même, cet exercice favoriserait le plurilinguisme dans la classe de langue étrangère et ainsi, l'acquisition d'une nouvelle langue par le biais des langues déjà acquises par les apprenants. De plus, cela pourrait amener les apprenants à relever les valeurs communes véhiculées par toutes ces fêtes, ce qui les amènerait à une meilleure approche de l'Autre et de sa culture, une démarche qui est, rappelons le aussi, prônée par la formation interculturelle.

- À la page 66, nous relevons un exercice consistant à traduire une liste de mots ayant trait au domaine du sport dans les langues que les apprenants connaissent (Voir Annexe 5, p 169). Ainsi, cet exercice s'inscrit également de manière claire

dans une approche plurilingue de l'enseignement-apprentissage des langues, et tend donc à faire aimer cette nouvelle langue aux apprenants en faisant appel à leur passion pour le sport et en passant par leurs langues maternelles.

- À la page 93, nous relevons un exercice consistant à traduire six phrases écrites en anglais dans la langue des apprenants (Voir Annexe 5, p 169). Cet exercice encourage ainsi l'emploi d'autres langues en vue d'acquérir la langue enseignée.

- À la page 117, dans la rubrique « *Learn about culture* », et après que les apprenants aient pris connaissance de deux proverbes relatifs à la nourriture et dont la morale sont la prudence et l'importance de l'amitié, le manuel leur propose d'écrire d'autres proverbes relatifs à la nourriture dans leurs propres langues : « *Do you know other proverbs about food i your language ? Write them.* » (Voir Annexe 5, p 169). Ceci, s'inscrit donc aussi dans une perspective plurilingue de l'enseignement-apprentissage de l'anglais, et ce faisant, permet en outre, de dégager les valeurs et morales communes véhiculées par les différentes cultures.

- À la page 135, nous relevons un exercice où il est demandé aux apprenants de traduire six phrases dans leurs propres langues (Voir Annexe 5, p 169). Cet exercice encourage donc l'emploi aussi d'autres langues, en vue de faciliter l'assimilation et l'acquisition de la langue enseignée.

- Et à la page 137, dans la rubrique « *Learn about culture* », nous relevons un exercice proposant cinq expressions populaires (Voir Annexe 5, p 169), et où, il est demandé aux apprenants de trouver des expressions populaires semblables dans leurs propres langues, visant ainsi à faciliter l'acquisition de la langue enseignée et à mettre en relief les caractéristiques communes de toutes les cultures relevant des valeurs, de la morale et des enseignements de la vie, ce qui favorise fort bien une formation axée sur l'interculturel.

Ce qui précède, renseigne et complète la dernière rubrique de notre grille, et marque, de ce fait, la fin de notre analyse des deux manuels scolaires algériens de français et d'anglais.

Conclusion

Au terme de notre analyse, et après avoir relevé toutes les données pertinentes au regard des objectifs de notre recherche, nous allons à présent, dans le chapitre suivant, interpréter ces données, et ainsi, pouvoir procéder à la comparaison des deux manuels scolaires algériens de français et d'anglais quant à leurs apports dans la formation interculturelle.

Chapitre VI

Interprétation des résultats et comparaison

Introduction

Comme son titre l'indique, nous allons tout au long de ce chapitre comparer nos deux manuels sur la base de l'interprétation des résultats obtenus lors de l'analyse, en vue de répondre aux questions de notre présente recherche. Comme entrée en matière, nous allons d'abord, dans ce qui suit, rendre compte de la manière dont traite chaque manuel la diversité, étant donné que, celle-ci, est un élément constitutif de l'interculturel.

VI-1. Approche de la diversité et représentations

Rendre compte de la diversité dans les manuels scolaires de langue constitue d'après Amandine Denimal : « *la valeur la plus opposée aux visions stéréotypées et réductrices de l'altérité.* » (2011 : 156). Elle ajoute aussi que : « *La reconnaissance de la diversité, de la variation et de l'évolution des communautés culturelles nous semble représenter un enjeu important pour les systèmes éducatifs actuels.* » (Ibid.). Eu égard à cela, nous allons observer et noter, en nous appuyant sur les résultats de l'analyse de nos manuels, la façon dont ces derniers abordent la diversité. Précisément, nous relèverons les différents types de diversité dont rend compte chaque manuel, à savoir : la diversité linguistique, ethnique, culturelle, religieuse, régionale, générationnelle, etc., et ce, concernant à la fois notre pays, l'Algérie, le pays de la langue-cible et tout autre pays mentionné. Chemin faisant, nous observerons également les représentations qui ressortent dans cette description de la diversité, afin de voir si elles correspondent à la réalité, et si elles s'inscrivent dans une perspective d'enrichissement et d'ouverture. Pour ce faire, nous porterons notre regard, dans ce qui suit, sur les deux volets de l'altérité ainsi que sur l'espace géographique ayant fait l'objet d'une prise en compte dans nos deux manuels.

VI-1.1. L'altérité interne/externe

Comme nous l'avons vu dans notre partie théorique, l'Autre est toujours perçu et considéré en rapport avec le Même. En d'autres termes, altérité rime avec identité. De ce fait, à travers les différents modes de désignations et d'identifications des personnages et groupes d'individus mentionnés dans chaque manuel, nous pourrions saisir toutes les références faites aux diverses catégories sociales et appartenances identitaires et culturelles. Autrement dit, nous serons en mesure d'observer toutes les formes de diversité dont chaque manuel témoigne pour chaque société qu'il décrit, ainsi que les représentations qui s'y dessinent.

Procédant ainsi, la lecture de nos résultats nous a révélée, à ce propos, que la diversité dans nos deux manuels est relativement minorée, ou du moins, ces derniers ne rendent compte que de quelques, et partiellement, formes de diversité inhérente à toute société, y compris celle de l'apprenant. En effet, très peu de références ont été faites à l'arabité, à l'amazighité, à l'islam (composantes essentielles de l'identité nationale) et aux différentes catégories sociales dans lesquelles les individus se rangent en fonction de leur âge, sexe, classe sociale, langue, niveau d'instruction, couleur de peau, état physique, loisirs, etc. Par exemple, dans le manuel de français, les seules références à l'arabité et à l'amazighité se résument d'une manière générale aux prénoms des personnages, qui sont au nombre de douze et dont la plupart sont présents à la fois dans la Kabylie et dans toutes les régions du pays, sauf pour le prénom Akli à la page 56, qui est typiquement kabyle. Quant à l'Islam, ce manuel y fait référence seulement par le biais de ces quatre désignations : Les Scouts Musulmans Algériens (p 36), Hadj (p 22), Cheikh (p 22 et 24) et Marabout (p 36).

Ainsi, excepté ces informations, aucune autre référence n'est faite pour préciser les divers groupes ethniques de la société algérienne, tels que les Chaoui, les Mzabite, les Nomades, etc., ni même, leurs langues maternelles et leurs cultures. Et quant aux catégories sociales, ce manuel en rend compte seulement avec quelques adjectifs et noms se rapportant généralement aux différentes générations auxquelles les divers personnages appartiennent et aux deux sexes.

Toutefois, il fait aussi référence à un type d'individus jouissant d'une dimension symbolique aux yeux de la nation algérienne : Martyrs (de la guerre de libération nationale) à la page 24, et Moudjahidine à la page 25, tout comme, à une communauté précise et à un groupe de personnes distinctif, tels que: Internautes à la page 20, et personnalités à la page 24.

Et concernant le pays de la langue-cible, ce manuel de français ne fait quasiment pas référence à la société française et à ses habitants. À part trois prénoms : Yann (p 28), Folco (p 32) et Pierre (p 97), le nom et prénoms français : Charles Le Borgnes à la page 118, et aussi, quelques informations sur l'âge et le sexe de quelques personnages secondaires apparaissant dans quelques textes sans que leurs noms et/ou prénoms n'y soient précisés, ce manuel ne fournit pas aux apprenants algériens d'autres éléments identitaires pouvant aider ces derniers à se représenter mieux les natifs de la langue-cible, ainsi que leur société. En fait, à ce propos, la seule image que ce manuel offre à voir de la société française, dans une certaine mesure, est plutôt celle d'une époque reculée, au temps de la monarchie, en faisant référence, dans une fable de Jean De La Fontaine à la page 117, à deux classes sociales par le biais de titres de noblesse et également d'identifiants renvoyant à la classe roturière, tels que : prince, bourgeois, grands seigneurs, marquis, pages et serviteurs. De plus, aucune désignation n'est faite du natif qui exprime sa nationalité ; nous n'observons aucune occurrence du mot français dans ce manuel, alors que nous en avons relevé les désignations suivantes se rapportant au pays de l'apprenant et à quatre autres pays : Algérien (s) ou Algérienne (s), aux pages : 15, 25, 27, 32, 33, 36, 115, Portugaise, à la page 27, les peuples d'Afrique du sud, à la page 12, Allemands, à la page 108 et Anglais, à la page 108.

Quant au manuel d'anglais, la diversité n'est pas non plus mieux servie. Quelques références à l'arabité et à l'amazighité ont été faites au travers les différents prénoms des personnages algériens qui sont au nombre de treize, sans que ces derniers renseignent précisément pour autant l'origine ethnique et culturelle des personnages; nous faisons juste la déduction que ce manuel rend

compte, certes dans une très moindre mesure à l'instar du manuel de français, de l'arabité et l'amazighité, en partant du constat que ces prénoms et noms sont très répandus à la fois dans la Kabylie et dans toutes les autres régions du pays. Et pour ce qui est de l'Islam, contrairement au manuel de français, celui-ci, n'utilise aucun identifiant qui exprimerait la religion des personnages, qu'ils soient algériens ou étrangers. Quant aux catégories sociales, que ce soit pour le pays de l'apprenant ou pour tout autre pays, ce manuel renseigne seulement sur la génération à laquelle appartiennent les personnages, leur sexe et sur quelques catégories de personnes : Billionnaire (milliardaire), à la page 129, hunters (chasseurs d'animaux), à la page 90, Famous (célèbre), à la page 129, et Famous people (les gens célèbres), aux pages 139 et 142.

Par ailleurs, ce manuel a choisi de présenter trente-neuf personnages anglais en mentionnant pour quelques-uns leurs prénoms (trente-trois), et pour les autres leurs prénoms et/ou noms. C'est par ces différents prénoms et/ou noms, que ce manuel fait essentiellement référence à la langue anglaise et au peuple anglais. De même, il fait référence aux autres langues et/ou peuples par le biais des prénoms de quelques autres personnages de différents pays: Michel, un Français (p 22, 28, 44 et 112), François, concernant à la fois un Québécois, un Français et un Belge (p 106, 108 et 114), Steve, un canadien (p 25, 28, 31, 149 et 158), Olga, une Russe (p. 21, 22, 28, 31, 44 et 55), Wang, un Chinois (p 21, 22, 25, 28, 29, 43, 55, 104, 149 et 158), Li, également un Chinois (p 21 et 28), Aminata, une Nigériane (p 22, 25, 44, 46, 149 et 158), James, un Irlandais (p 22 et 29), Eva, une Suédoise (p 25 et 26), Sana, une Égyptienne (p 25) et Rania, également une Égyptienne (p 149, 158 et 162), Ivan, un Polonais (p 25, 28, 31 et 44), Indira, une Indienne (p 25, 28, 29 et 31), Lynda, une Australienne (p 28, 52 et 54), Yanis, un Grec (p 28 et 55), Marco, un Italien à la page 29, et Pedro, concernant respectivement un Mexicain et un Brésilien (p 29 et 149).

Autre que des noms et prénoms, ce manuel d'anglais fait aussi référence au pays de l'apprenant et aux autres pays, en employant pour divers personnages, et à de nombreuses fois, des désignants exprimant la nationalité : Indian (Indien),

aux pages 16 et 29, Algerian (Algérien), aux pages 24, 28, 30, 31, 85 et 138, Russian (Russe), aux pages 28, 29, 31 et 37, Polish (Polonais), aux pages 28 et 31, English (Anglais), aux pages 28 et 30, French (Français), aux pages 28 et 30, Chinese (Chinois), aux pages 28, 29 et 30, Australian (Australien), aux pages 28 et 52, Greek (Grec), à la page, 28, Swedish (Suédois), à la page 29, Japanese (Japonais), à la page 29, Pakistani (Pakistanais), à la page 29, Italian (Italien), aux pages 29 et 58, Portuguese (Portugais), à la page 29, Spanish (Espagnol), aux pages 29 et 30, Mexican (Mexicain), à la page 29, Irish (Irlandais), à la page 29, American (Américain), aux pages 29, 99 et 129, Welsh (Gallois), à la page 29, Turkish (Turc), à la page 30, Qatari (Qatari), aux pages 30 et 58, Swiss (Suisse), à la page 30, Canadian (Canadien), à la page 58, Hungarian (Hongrois), à la page 131, et Nigerian (Nigérien), à la page 44.

De même, il fait référence à des peuples : The Arabs, désignant les peuples arabes, à la page 130, The Greeks, désignant les Grecs, à la page 130, The Romans, désignant les Romains, aux pages 130 et 137, Egyptians, désignant les Égyptiens, à la page 130, Angles (le peuple des Angles), originaire d'Allemagne et est à l'origine du nom Anglais et Angleterre, à la page 137, et, The Chinese, désignant les Chinois, aux pages 129 et 130. Et pour ces derniers, les Chinois, ce manuel cite aussi certains groupes de personnes identifiées ou classées selon leur année de naissance en référence à l'horoscope chinois: The Sheep year people, désignant les personnes qui sont nées l'année du mouton, à la page 97, The Snake year people, désignant les personnes qui sont nées l'année du Serpent, à la page 97, The Horse year people, désignant les personnes qui sont nées l'année du cheval, à la page 97, et, The Monkey year people, désignant les personnes qui sont nées l'année du singe, à la page 97.

Au regard de tout ce qui précède, force est de constater que l'altérité (interne ou externe), n'a pas fait l'objet d'un réel traitement par nos manuels. Le thème de la présentation qui occupe pourtant une large partie de chaque manuel, n'a pas servi à mettre en exergue les spécificités internes régionales et culturelles de la société algérienne, ni celle du pays de la langue-cible ; aucun personnage ne

se présente comme étant un Kabyle, Arabe, Chaoui, Musulman, Chrétien, etc., ou appartenant à un groupe ethnique et culturel précis, et encore moins, pour tout autre société mentionnée. Ces personnages sont définis plutôt en termes de nation, de peuple, d'âge et de sexe, en précisant parfois la ville ou la région qu'ils habitent. Et quant aux références aux différentes classes sociales dont témoigne toute société, nous n'en avons relevé que très peu. De plus, à part une seule désignation dans le manuel d'anglais à la page 75, identifiant des individus en rapport avec leur ville de résidence : Londoners (Londoniens), aucune autre référence, dans les deux manuels, n'est faite également pour évoquer la diversité des milieux sociaux (ruraux/urbains, traditionnel/modernes, etc.).

Toutefois, nous notons que, et c'est intéressant, le manuel d'anglais fait connaître aux apprenants beaucoup plus de personnages fictifs réalistes de divers pays, soit soixante et onze contre dix-sept pour le manuel de français. Nous observons aussi, que même si les personnages fictifs réalistes algériens sont dans les deux manuels au nombre de treize, le manuel d'anglais, cependant, présente trente-neuf personnages anglais avec différents noms et/ou prénoms, alors que le manuel de français ne donne seulement que trois prénoms français désignant des personnages fictifs réalistes (Cf. chapitre 5, p 135-142). En outre, le manuel d'anglais présente également des personnages de dix-sept autres nationalités avec divers prénoms (parfois deux ou plusieurs prénoms pour un même pays), alors que le manuel de français n'en présente aucun. Ce qui, laisse apparaître, à ce stade, que le manuel d'anglais se place devant celui du français du point de vue de la perspective interculturelle.

Autres points intéressants concernant cette fois-ci, les personnages réels célèbres (Cf. ch 5, p 135-136). Le manuel de français présente à ce propos, des personnages connus du pays de l'apprenant tels que : quatre chanteurs algériens célèbres de chaâbi, un acteur et humoriste, et de célèbres footballeurs d'origine algérienne, valorisant ainsi l'image du pays aux yeux de l'apprenant algérien. De même, des personnages célèbres en rapport avec la guerre de libération nationale tels que de célèbres martyrs, poètes et écrivains, nourrissant et

renforçant ainsi les sentiments d'appartenance des apprenants à leur pays. Quant aux personnages réels étrangers, sont seulement présentés des Français en lien avec la guerre de la révolution nationale et avec le colonialisme, à savoir : Frantz Fanon (p 25), décrit comme un personnage héroïque en combattant pour l'Algérie, et le général Aussaresses (p 36), personnage connu surtout pour avoir ordonné l'assassinat de Larbi Ben Mhidi. De même, des personnalités connues pour avoir défendu les mêmes valeurs que les Algériens à l'époque coloniale : deux personnages historiques célèbres sud-africains : Nelson Mandela surnommé Madiba, et Frédéric De Klerk, à la page 12, et aussi toute une population particulière de l'Afrique du sud nommée militants noirs, à la page 12, et qui étaient des combattants engagés contre la ségrégation raciale. Le choix de tous ces personnages réels célèbres retenu par ce manuel de français, dénote, en particulier, un figement dans la vision de l'Autre, le Français, qui est toujours approché au travers du prisme du nationalisme et avec le poids d'un passé à la plaie toujours vivace.

Or, le manuel d'anglais, ne présente aucun personnage qui soit en rapport avec la guerre de libération nationale ou le colonialisme (Cf. ch 5, p 140-142). Les cinq personnages célèbres réels algériens qu'il présente sont contemporains et appartiennent au domaine du sport, de l'art cinématographique et de la chanson. Quant aux personnages célèbres réels étrangers, il présente quatre personnages arabes réels célèbres : trois scientifiques et un personnage historique, et aussi, trente-trois célébrités étrangères de différents pays, y compris la France (plusieurs personnages célèbres français, alors que le manuel de français n'en présente aucun en dehors du contexte colonial !), à savoir : des acteurs, des sportifs, des inventeurs, des monarques, etc. Ce qui nous permet, à ce niveau, d'entrevoir dans ce manuel d'anglais, à la fois une volonté d'amener les apprenants algériens à construire aussi des images valorisantes des autres pays et peuple du monde, et une visée d'inscrire l'enseignement de l'anglais dans une perspective d'ouverture et de connaissance. Une visée, qui fait écho ainsi aux objectifs de la formation interculturelle.

Par ailleurs, visant l'ouverture et l'enrichissement des connaissances des apprenants, nos manuels rendent aussi compte de l'espace géographique national et étranger comme suit.

VI-1.2. L'espace géographique

Il s'agit ici de souligner la place accordée par chaque manuel à l'espace géographique aussi bien national qu'étranger, et aussi, chemin faisant, de relever la vision qu'offre à voir chacun de ces deux manuels du pays de l'apprenant, celui de la langue-cible et du monde.

À ce sujet, nous constatons, d'après les données recueillies lors de notre analyse, que nos deux manuels rendent bien compte de tout ce qui touche à l'espace géographique national et étranger. Ici, la diversité en termes de pays et régions, connaît un bien meilleur traitement aussi bien dans le manuel de français que dans celui d'anglais. Ces derniers, amènent les apprenants algériens par le biais de cartes, d'illustrations, de simples mention de noms des pays, villes ou région, de courts textes, d'éléments représentatifs (noms de compétitions connues, noms de clubs de football...), etc., à prendre conscience de la variété et de la richesse dont jouit à la fois le territoire national et le monde. Véritablement et concrètement, nos manuels traduisent une réelle volonté de faire découvrir et connaître aux apprenants leur pays et le monde.

C'est dans cette perspective, que le manuel de français mentionne et fait référence à vingt différents pays, y compris le pays de la langue-cible et à plusieurs reprises. Quant au manuel d'anglais, il en cite trente et un, comprenant et à maintes fois également, le pays de la langue-cible. De même, tous les deux citent pour la plupart de ces pays, certaines de leurs villes et régions (Cf. chapitre 5, p 145-151). Ainsi pour le pays de l'apprenant, chaque manuel mentionne de nombreuses et différentes wilayas se situant aussi bien au nord, à l'est, à l'ouest qu'au sud du pays. Quant au pays de la langue-cible, le manuel de français cite trois villes : Paris (p 27, 33 et 84), Lille (p 33) et Marseille (p 33), et le manuel d'anglais, cite pour sa part, huit villes du pays de la langue-cible, à savoir :

Londres (p 28, 29, 33, 43, 46, 52, 55, 78, 83, 96, 127, et 146), Manchester (p 33, 43, 46, 55, 64 et 145, et aussi, représentée par son équipe de football : Manchester United, aux pages : 63, 65 et 74), Cardiff (p 29), Leeds (p 33), Liverpool (p 33, et aussi, représentée par son équipe de football : à la page 65), Oxford (p 33), Newcastle (représentée par son club de football du même nom, à la page 68), et aussi, la ville de Brighton à la page 145. En outre, ces deux manuels citent également certains continents et régions du monde ; davantage dans le manuel d'anglais.

Ainsi, au vu de ces informations, nous observons qu'excepté le fait que les manuels ne citent que peu, voire très peu, des villes du pays de la langue-cible, l'image transmise par ces derniers du pays de l'apprenant et du monde entier est assez représentative et égalitaire. En effet, nombreuses sont les villes des quatre coins de l'Algérie qui y sont mentionnées, et aucune ne semble être représentée davantage que les autres, à part la capitale. De même, beaucoup de pays et régions du monde ont été évoqués et représentés, sans qu'aucun ou aucune ne soit plus favorisée que les autres. Et à titre de précision, autre observation que nous avons faite aussi mais qui ne nous semble pas assez révélatrice ici, est que le manuel d'anglais cite ou fait référence à des pays et régions du monde dans une proportion plus élevée que le manuel de français.

Cependant, ce qui est par contre très significatif, et c'est ce que nous retenons ici, c'est qu'au regard de toutes ces données recueillies ayant trait à la diversité en termes de régions et pays, chacun de nos deux manuels, se veut réellement être pour les apprenants une fenêtre ouverte sur leur pays et sur le monde.

En somme, et pour conclure au sujet de la prise en compte de la diversité par nos deux manuels, nous retenons à la lumière de tous les éléments et données apportées ci-dessus, trois points importants. Le premier, concerne la présentation assez maigre et appauvrie des sociétés mentionnées dans chaque manuel. Celles-ci, en effet, ne bénéficient quasiment pas d'une image diversifiée ; aucun manuel ne rend compte de toutes les formes de diversité, ni présente une quelconque

société comme étant composée de plusieurs et divers groupes culturels, y compris celle de l'apprenant. Toutefois, et c'est notre deuxième point retenu ici, même si dans les deux manuels, les personnages ne sont pas définis en termes d'ethnie, langue, religion, culture, etc. (faisant référence à l'altérité interne ou externe), le manuel d'anglais appréhende ces derniers surtout en tant qu'individus ayant une identité aussi bien personnelle que nationale, qu'il présente aux apprenants algériens, contrairement au manuel de français, en dehors du contexte colonial et de toute considération nationaliste. En effet, nous avons relevé dans le manuel d'anglais un plus grand nombre à la fois, de personnages fictifs réalistes étrangers, et, de célébrités réelles nationales et étrangères, révélant, d'emblée, la disposition du manuel d'anglais à inscrire ses enseignements dans une visée d'ouverture, de tolérance et de connaissance. Une visée, et c'est notre troisième et dernier point retenu, que nous retrouvons tout de même dans le manuel de français également, traduite par sa représentation assez diversifiée et riche de l'espace géographique national et étranger, à l'instar du manuel d'anglais.

Cela, ayant été apporté à notre connaissance et mis ainsi en relief, nous nous penchons, à présent, sur la prise en compte de l'enseignement et apprentissage de la culture dans chacun de nos deux manuels, nous permettant, ce faisant, de vérifier notre première hypothèse de recherche, à savoir : le manuel d'anglais aborderait différents aspects de la culture à l'inverse du manuel de français.

VI-2. L'enseignement-apprentissage de la culture

L'une des recommandations formulées à l'égard des manuels de la nouvelle réforme, consiste à ce que, ces derniers, véhiculent un contenu socioculturel en rapport avec l'environnement de l'apprenant (Ahcène Lagha, 2005 : 59). Il est aussi vrai que, les manuels de langue étrangère impliquent le voyage vers l'Autre (l'étranger) et la découverte de son monde, ce qui, ce faisant (en se conformant également à la recommandation citée plus haut), permettrait le dialogue des cultures. De même, il est aussi reconnu que, dans les systèmes

éducatifs actuels, la communication se place particulièrement au centre des objectifs de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, y compris dans notre système éducatif, impulsé précisément par cette même réforme. Cependant, comme Roger Galisson et Christian Puren (1991 : 181), le soulignent, la communication : « *ne peut être assurée si l'apprenant n'a pas été introduit à la dimension socioculturelle.* » (Cité par Elbaki, 2015 : 265).

Eu égard à tout cela, notre propos ici est de mettre donc en relief, à partir des données recueillies dans le chapitre précédent, la façon dont chacun de nos deux manuels aborde aussi bien la culture du pays de l'apprenant que celle du pays de la langue-cible, voire aussi celle de tout autre pays mentionné (si celle-ci fait l'objet d'une quelconque description), tout en relevant également les représentations qui en ressortent, particulièrement, à partir de la vision de la culture privilégiée.

Une façon et une vision observables aussi à travers les aspects du projet d'enseignement apparaissant la plupart du temps surtout dans les avant-propos des manuels. Et c'est l'une des deux raisons pour lesquelles nous avons choisi, dans le chapitre précédent, de commencer l'analyse de nos deux manuels en nous penchant d'abord sur leurs premières de couverture et avant-propos. Quant à la deuxième raison, elle est due à l'observation faite parfois sur les manuels stipulant que : « *l'une des constantes dans les manuels est le décalage parfois important entre les déclarations des préfaces et la réalité du matériel et de la méthodologie que son usage peut induire, [...]* » (Puren, Bertocchini & Costanzo, 1998 : 9), et qui nous a mené donc, à vouloir confronter par la suite, les intentions de nos manuels quant à l'enseignement-apprentissage de la culture apparaissant, à ce niveau, aux données recueillies par l'étude du contenu de ces derniers.

❖ **Concernant les premières de couverture et les avant-propos**

Notre analyse effectuée en premier lieu sur les premières de couverture et avant-propos des deux manuels, nous a permis de recueillir des éléments et

informations qui dessinent un constat différent pour chaque manuel (Cf. Chapitre 5, p 151-153). Effectivement, comme nous pouvons le voir concernant tout d'abord le manuel de français, ni sa première de couverture, ni son avant-propos, ne laissent transparaître une quelconque attention qui soit prêtée à la culture étrangère ou à sa prise en compte dans l'enseignement du français, ou même, à toute autre culture (étrangère ou nationale). En fait, le seul objet faisant référence à un patrimoine culturel de plusieurs pays, notamment européens, que nous avons trouvé sur l'illustration de la première de couverture, est un moulin à vent, sans qu'il n'y soit pour autant précisé d'une quelconque manière, que celui-ci, fait partie aussi du paysage socioculturel du pays de la langue-cible. Et concernant l'avant-propos, il est assez incompréhensible et regrettable de n'y relever aucune occurrence du mot « culture », ni même aucune référence à la culture du pays de l'apprenant. La culture, envisagée comme un élément constitutif du processus de l'enseignement-apprentissage de la langue française, ne trouve pas également un écho dans les propos des auteurs de ce manuel, seul l'objectif linguistique, y est mis en avant par ces derniers.

Or, le manuel d'anglais se place quant à lui dans un tout autre bord. Un constat en effet, observable à partir déjà de l'illustration de sa première de couverture, qui rend compte du patrimoine culturel du pays de la langue-cible, l'Angleterre, par le biais des photos de quelques monuments et objets à caractère historique et culturel, à savoir : Les cabines téléphoniques anglaises de couleur rouge, le pont de « Tower Bridge », le « Big Ben » et le Bus urbain propre à l'Angleterre, ce qui constitue de ce fait, une bonne première immersion dans le paysage socioculturel du pays de la langue-cible. Quant à l'avant-propos, il en est davantage significatif. Non seulement, nous relevons que le terme « culture » y apparaît quatre fois, mais aussi et surtout, que la culture y est perçue comme étant une composante importante du processus de l'enseignement-apprentissage de la langue anglaise. En fait, les auteurs y expliquent même aux apprenants l'intérêt du contenu culturel de ce manuel en mentionnant son importance lors de la pratique de la langue dans les multiples situations de la vie quotidienne, et

aussi, son rôle dans la connaissance et la compréhension des autres peuples et de soi-même, révélant ainsi également une visée à caractère interculturel.

Ayant ainsi soulevé un constat, différent, pour chaque manuel au niveau de leurs premières de couverture et avant-propos, nous allons examiner, à présent, les diverses données recueillies au niveau cette fois-ci, de leurs contenus et voir, si ces derniers, affichent une propension allant dans le sens des constats déjà établis, ou, à l’opposé.

❖ **Concernant le contenu**

À ce sujet, les données recueillies de l’étude, premièrement, du contenu du manuel de français, nous apprennent que la culture (nationale et étrangère) est approchée dans une quasi-totalité à travers la littérature (Cf. Chapitre 5, p 153-156). En effet, ce manuel de français est marqué par une grande fréquence à des textes littéraires d’illustres écrivains. C’est ainsi, à travers ces derniers et leurs œuvres, que la culture française est représentée et dans une proportion très élevée par rapport aux cultures des autres pays, y compris celle de l’apprenant. Ces auteurs sont : Simone De Beauvoir, Antoine de St Exupéry, Frantz Fanon, Lizzie Napoli, Marcel Pagnol, René Guillot, Alphonse de Lamartine, Jean De La Fontaine, etc. De même ainsi pour les cultures américaine, italienne, turque et canadienne, par le biais d’œuvres littéraires, destinées pour les enfants, d’auteurs tels que : Arnold Lobel, Edmondo De Amicis, Nazim Hikmet et William Chapman. Quant à la culture nationale, elle s’est vue donc également représentée dans ce manuel, à travers quelques œuvres d’écrivains algériens d’expression française, ainsi que par le biais de quelques personnalités algériennes emblématiques, à savoir : Moufdi Zakaria, Dib Mohamed, Idir, Mérad Boudia, Khalfa Mameri, Rabah Belamri, Mouloud Feraoun et Anna Greki, ce qui a aussi pour objet, chemin faisant, de transmettre et d’inculquer aux apprenants algériens les sentiments de fierté et d’appartenance nationale.

Ajoutons à cela, et c’est fort important de le relever, que notre analyse thématique du contenu de ce manuel n’a pas donné lieu, elle aussi, à une réelle

mise en évidence des autres aspects de la culture. En fait, bien que les thèmes que nous avons recensés soient variés tels que la famille, le voyage, la découverte, le sport, etc., abordés dans des textes littéraires, des documents fabriqués ainsi que dans tout type de document authentique, et qui touchent certaines préoccupations et/ou intérêts des apprenants, ils ne permettent pas pour autant de rendre compte des aspects socioculturels de leur société. Nous n'y avons pas pu trouver des références aux différentes cultures qui existent dans la société algérienne ni à quelques unes de leurs pratiques, à part dans le texte autobiographique du célèbre chanteur algérien : Mohamed Khelouati, à la page vingt-deux, où, il y fait mention de deux pratiques socioculturelles sans les décrire, à savoir, les fêtes de mariage et la circoncision. Ainsi, ces divers thèmes, certes, peuvent intéresser les apprenants vu qu'ils touchent des domaines pour lesquels ils se passionnent (les voyages, le tourisme en Algérie, la découverte, la musique, l'art, le théâtre et le sport), ne rendent concrètement que peu des us et coutumes, traditions, croyances et des autres manifestations de la vie quotidienne de leur pays. Toutefois, concernant ce dernier point, ce manuel mentionne également certains métiers qu'exercent quelques personnages algériens (Cf. Chapitre 5, p 156-160) et dessinent à ce propos, nous le pensons, une image relativement peu représentative. En effet, ce manuel ne rend pas compte de beaucoup de métiers qu'exercent les Algériens, surtout les Algériennes, qui sont aussi des médecins, avocates, professeures des universités, pilotes d'avion, etc.

Un autre thème qui est abordé dans ce manuel, celui de la guerre de libération nationale. Évoquée, en premier lieu, en présentant des fiches signalétiques d'illustres combattants, martyrs et personnalités historiques à la page vingt-quatre, et aussi en présentant à la fois une petite biographie de Frantz Fanon (p 25) et celle de Larbi Ben M'Hidi (p 36) dans deux textes authentiques. Et en deuxième lieu, en mentionnant la date de l'indépendance à la page 16, le parti politique FLN à la page 25, et le Congrès de la Soummam datant de 1956, à la page 36. Ce qui dénote une fois de plus, la tendance de ce manuel à empreindre sa description de la culture du pays de l'apprenant d'une dimension nationaliste. Une description de celle-ci, qui s'est faite une fois tout de même, en

plus de l'aspect littérature comme nous l'avons précisé plus haut, sous son aspect patrimoniale à caractère historique et notoire en mentionnant la Casbah (p 22 et 39) et le Jardin d'essai (p 28).

Quant à la culture-cible, de même, excepté les références littéraires, notre analyse thématique révèle que la culture française ne fait pas aussi l'objet d'un quelconque traitement dans ce manuel de français. En fait, aucun autre aspect de cette dernière n'y est présenté. Précisément, aucune description ou même allusion, n'est faite à la civilisation française, au mode de vie des Français, à leurs croyances et us et coutumes (excepté une fois en mentionnant le mot Noël à la page 17), ni même, à leurs mode culinaire ou vestimentaire. De ce fait, la vie quotidienne des Français n'est pas décrite, les métiers qu'ils exercent n'ont pas été cités également ainsi que leurs valeurs partagées, à part concernant le thème de la famille apparaissant dans cinq textes différents, où, le manuel met en avant une valeur qui se révèle ici importante pour les Français et qui est donc la famille, valorisant ainsi ces derniers aux yeux de l'apprenant. De même, nous ne relevons aucune présence ou mention d'objets emblématiques tels que le drapeau français, la monnaie française ou références au patrimoine culturel ou historique, voire notoire, de la France, excepté dans quelques cas et dans une moindre mesure, en mentionnant : Le Boulevard Raspail (p 11), le Mont Saint Michel (p 28), Notre Dame d'Afrique à Alger (p 42), l'ancienne basilique d'Alger (p 42), la Fédération Française de Handball (p 78) et la compagnie Charles Le Borgne à la page 118.

Et le constat est encore plus interpellant concernant toute autre culture étrangère. Mis à part aussi le fait que, de façon ponctuelle, ce manuel mentionne tout de même certains lieux célèbres, sites antiques et une manifestation culturelle, qui rendent ainsi compte d'un certain patrimoine culturel et historique de quelques pays, à savoir : Les Geysers d'Islande à la page 41, le théâtre romain, les ruines romaines d'Héliopolis et la piscine romaine à la page 41, et le Festival de la musique maghrébine de la Villette en France à la page 33. Tout

comme, il mentionne aussi la fête des mères à la page 107, renvoyant ainsi à un patrimoine culturel universel partagé.

Or, le manuel d'anglais, au niveau de son contenu, se révèle grandement à l'opposé de celui du manuel de français. Ce constat est observable déjà à partir des intitulés des dossiers dans lesquels se répartissent les contenus de ses enseignements. En effet, en plus des thèmes, à l'instar du manuel de français, susceptibles d'intéresser et de susciter la motivation des apprenants tels que : la rencontre et la connaissance de l'Autre, le voyage, la découverte, le tourisme, la famille, l'amitié et le sport ; des thèmes qui sont au demeurant très importants, ce manuel d'anglais touche également dans sa thématique, à des sujets qui rendent compte surtout de quelques autres aspects de la culture de divers pays.

En nous immergeant encore plus, nos données recueillies de l'analyse effectuée ainsi au niveau du contenu de ce manuel d'anglais, mettent davantage en avant le caractère factuel et objectif de ce constat. Celui-ci, fait état de la présence aussi bien des cultures savante et populaire que de la culture patrimoniale à caractère historique, emblématique, etc. Voici, concrètement en résumé et à titre de rappel, ce que nous avons relevé à ce propos :

* Des références à la culture savante :

Il est vrai, tout d'abord, que nous n'avons pas recensé de textes littéraires, contrairement au manuel de français, au travers desquels la culture savante se manifeste aussi, en raison, nous le pensons, du profil de débutants que présentent les apprenants et ainsi de leur incapacité à assimiler des textes, notamment littéraires, mais celle-ci (la culture savante), n'est pas pour autant desservie. En effet, nous avons relevé tout de même quelques poèmes et un conte. Et aussi et surtout, nous avons observé que la culture savante ne se résume pas seulement à son aspect littéraire dans ce manuel d'anglais. L'intitulé du sixième dossier, nous en apporte la preuve, à savoir : *Inventions and Discoveries* (Inventions et découvertes). Ainsi et en tout, nous en avons recensé trente-trois références. Par exemple : un limerick (p 119), un poème (p 148), un poème de

Joyce Kilmer (p 153) et un conte célèbre issu de la littérature française : le Petit Chaperon rouge, traduit en anglais et portant le titre de : « *Little Red Riding Hood* » (p 34). De même, par le biais d'illustrations et courts textes, les noms de plusieurs scientifiques célèbres de différents pays en précisant leurs découvertes et/ou leurs inventions (Cf. Chapitre 5, p 164-171).

* Des références à la culture populaire :

Elles sont au nombre de soixante-deux. Que ce soit pour le pays de l'apprenant, celui de la langue-cible ou pour quelques autres pays, ces références sont faites par le biais de courts textes, d'illustrations, d'une simple mention, voire dans des exercices ou consignes (Cf. chapitre 5, p 164-171). Par exemple : sept photos de célébrités, à savoir : Zidane, Beyouna, Hafidh Derradji, Celine Dion, Will Smith, Hazim et Mami (p 52), un jeu télévisé de culture générale très prisé en Angleterre, et qui s'intitule : « *WHAT, WHERE, quizz show* » par le biais d'un dessin (p 32), une célèbre chanson intitulée : « *We are the champions* » (Nous sommes les champions), de l'illustre groupe musical anglais : « *Queen* » (p 63), le Nouvel An (p 56 et 117), l'Eid El Fitr (p 56 et 117), Noël (p 56), Halloween (p 56), une fête traditionnelle écossaise (75), Mawlid El Nabawi (p 113 et 117), la fête des mères (109), l'horoscope chinois par le biais d'un dessin et de courts textes (p 97), les petits déjeuners qui rendent compte du mode culinaire, dans un exercice, de plusieurs pays, à savoir : l'Angleterre, l'Algérie, l'Amérique du nord et la France, dans une consigne (p 138) demandant aux apprenants de retracer l'histoire musicale de l'Algérie, une chanson américaine très connue intitulée : « *Wimoweh* » (p 94), interprétée par le célèbre Paul Simon, ainsi que des plats, dans des exercices qui rendent également compte du mode culinaire de quelques pays, tels que : le Taco, le Bourek, le M'hadjeb, le chicken curry, le tortilla, le haggies, le ravioli, le taboule, le moussaka, le couscous, le sushi et les spaghettis bolognaises (p 115 et 116), etc.

* Et, des références à la culture patrimoniale :

Au nombre de soixante-trois, comprenant des monuments célèbres, des drapeaux, des monnaies de différents pays, etc. (Cf. Chapitre 5, p 172-175). Par exemple : les drapeaux des pays suivants : l'Algérie, la France, le Japon, l'Italie et la Chine (p 15), les photos de divers monuments connus : le Big Ben, la Statue de la Liberté, la Tour Eiffel, le Maqam Eshahid, le Tower Bridge, le Taj Mahal et le Golden Gate Bridge (p 32), deux photos de cabines téléphoniques rouges typique de l'Angleterre (p 26), six photos de billets de banque : 50 dirhams, 1000 yens, 50 dollars, 10 livres sterling, 1000 dinars et 50 euros (p 34), des noms de lieux célèbres ainsi que des peintures relevant du patrimoine culturel et historique de l'Algérie, tels que : les Ruines romaines de Tizirt, Palm groves se trouvant à Ghardaïa, Seraidi beach se trouvant à Annaba, Santa Cruz se situant à Oran, Beni Izguen se trouvant à Ghardaïa et Tassili drawings (les peintures rupestres) se situant à Djanet (p 86), ainsi que quelques autres drapeaux, monnaies et monuments faisant partie du patrimoine culturel, national, emblématique et historique de quelques autres pays.

À cela, s'ajoutent d'autres références de toutes sortes se rapportant aussi à ces trois types de culture cités ci-dessus, en mentionnant des noms ayant trait aux manifestations sportives ou artistiques, des noms de lieux, de plats et d'aliments caractéristiques d'un pays ou culture donnée, etc. (Cf. Chapitre 5, p 177-183). Quant aux précisions apportées par ce manuel à propos des différents métiers qu'exercent les personnages (Cf. Chapitre 5, p 176 et 177), nous en faisons la même remarque que celle faite pour le manuel de français, à savoir, que le manuel d'anglais ne rend pas beaucoup compte à la fois des métiers qu'exerce habituellement la femme algérienne, et aussi, des diverses professions que l'on trouve généralement aussi bien dans la société algérienne que dans toute autre société étrangère, y compris celle de la langue-cible.

En somme, au regard de tous ces éclairages et précisions portant sur le contenu culturel de chaque manuel, il en ressort que la question de la culture y est envisagée d'une façon différente. Dès l'abord des deux manuels au niveau de

leurs premières de couverture et avant-propos, nous avons pris connaissance de l'attention effective que prête le manuel d'anglais à la dimension culturelle de la langue contrairement au manuel de français. Ce dernier, y est censé refléter et présenter son approche de la culture, notamment celle de la langue-cible, or, seul l'aspect linguistique semble y paraître privilégié. Aussi, l'objectif linguistique se traduit dans les contenus d'enseignement de ce manuel de français qui approche tout de même, et dans une très grande part, la culture (nationale et étrangère) sous son aspect littéraire comme nous venons de le voir dans l'analyse.

Ce faisant, le contexte socioculturel algérien ne transparaît que peu dans le contenu de ce manuel de français, et il en est de même, des faits culturels de la langue-cible. En effet, du point de vue quantitatif, les références socioculturelles françaises (les modes vestimentaire et culinaire, les croyances, le mode de vie, la vie de tous les jours des français, etc.) sont quasi-absentes. Et aussi, même les références littéraires, qui sont pourtant privilégiées ici dans l'approche de la culture, surtout française, ne rendent qu'un aspect de la culture savante. En effet, aucune allusion n'est faite, à ce propos, à la civilisation française, ni aux grandes réalisations scientifiques, culturelles et artistiques françaises. De fait, aucune démarche pédagogique quelconque ne transparaît dans les contenus quant à l'enseignement-apprentissage de la culture, encore moins, dans les activités proposées. Ces dernières, ne visent pratiquement que l'acquisition linguistique et sa consolidation.

Eu égard à tout cela, ce choix d'envisager dans une quasi-totalité la culture, notamment celle de la langue-cible, seulement à travers son expression littéraire, dessine une position assez nette et empreinte de représentations par rapport au contenu de ses enseignements. Une position prise à la fois, nous le pensons, à travers encore le prisme du nationalisme comme nous l'avons fait déjà remarqué, et aussi à cause du spectre de la colonisation toujours présent. Raisons pour lesquelles, à notre humble avis toujours, les aspects socioculturels aussi bien algériens que français (et de tout autre pays) n'ont pas trouvé réellement un écho dans ce manuel. L'intention majeure de celui-ci, en plus de l'aspect linguistique,

semble être le renforcement des sentiments de fierté et d'appartenance nationale apparaissant dans beaucoup de ces contenus d'enseignement.

Contrairement au contenu du manuel d'anglais, confirmant, ce faisant, notre première hypothèse de recherche, à savoir : qu'il traiterait différents types de cultures. Comme l'analyse de sa première de couverture et de son avant-propos, ainsi que celle de son contenu, l'ont révélé, la culture y est en effet beaucoup plus présente et sous divers aspects. Que ce soit pour le pays de l'apprenant, celui de la langue-cible ou pour tout autre pays, ce manuel d'anglais a rendu compte, et de manière quantitative, aussi bien de leurs cultures savantes, populaires que patrimoniales. Ce qui révèle alors, que l'approche de ce manuel de la culture ne s'est pas faite à partir d'une vision privilégiée de celle-ci, mais plutôt, elle s'exprime prioritairement en termes d'informations et de connaissances. En effet, nous avons observé que ce manuel renseigne sur le mode culinaire de plusieurs pays, sur le mode vestimentaire surtout des enfants anglais, et sur le patrimoine culturel à caractère historique et emblématique de plusieurs pays également. Sans oublier aussi, la culture savante de divers pays, qui est, notamment, mise en avant par l'évocation des réalisations et découvertes scientifiques majeures du monde et de leurs auteurs. Aucune dimension nationaliste ne semble aussi transparaître dans les contenus d'enseignement, c'est plutôt une réelle image d'ouverture et d'enrichissement qui y est reflétée. Ainsi, ce manuel d'anglais exprime tout au long de ses contenus (divers documents, illustration et exercices), une attention favorable, claire, nette et assez prononcée à l'égard de l'enseignement et apprentissage de la culture. D'ailleurs, la présence de la rubrique intitulée : « *apprendre sur la culture* », illustre bien, à elle seule, cette attention.

Un autre point soulevé que nous avons jugé très pertinent et auquel nous ne nous attendions vraiment pas avant d'entamer notre analyse des deux manuels, concerne l'aspect socioculturel français dans le manuel d'anglais. Nous avons déjà précisé, quand nous traitions plus haut la question de la diversité, que le manuel d'anglais mentionne des personnalités réelles française alors que le

manuel de français s'en est abstenu ! Ici, même précision mais concernant cette fois-ci l'aspect culturel. Le manuel de français comme nous l'avons vu n'a quasiment pas prêté une quelconque attention aux différents faits socioculturels français, alors que, sachant qu'il s'agit du même public visé à savoir les mêmes apprenants algériens, le manuel d'anglais aborde pour sa part par exemple, le mode culinaire français, les réalisations et découvertes scientifiques d'imminents savants français, l'aspect littéraire représenté par le biais du conte : le chaperon rouge, et aussi, cite et illustre avec des photos le drapeau français et la Tour Eiffel que nous n'avons absolument pas trouvés dans le manuel de français. Cela signifie-t-il que l'on permet ou que l'on tolère que les apprenants algériens accèdent davantage à la culture française et sous ses différents aspects dans la classe d'anglais que dans celle de français ? Seule une analyse, dans une recherche ultérieure nous le souhaitons, des manuels des autres niveaux d'enseignement, pourrait nous apporter assez d'éléments pour répondre à cette question.

À présent, nous allons passer à la vérification de notre deuxième hypothèse de recherche et qui concerne la mise en œuvre, par chaque manuel, d'une formation axée sur l'interculturel via des outils et moyens didactiques.

VI-3. Matériel didactique et démarches interculturelles

Pour Jean Pierre Cuq (2003 : 162), le matériel didactique suppose qu' : « *un ensemble de documents ou d'activités est organisé en fonction d'un objectif d'enseignement ou d'apprentissage* ». À ce propos, dans le cinquième chapitre, nous avons observé et fait état de la visée interculturelle transparaissant dans de nombreux et divers documents, illustrations et activités présents dans chaque manuel. Cette visée s'articule autour de cinq grands points identiques dans les deux manuels, en plus d'un sixième point pour le manuel d'anglais qui intègre également une approche plurilingue dans le processus de l'enseignement-apprentissage de l'anglais.

Ainsi, et en vue de vérifier notre deuxième hypothèse de recherche, il s'agira ici de voir de quelle manière la visée interculturelle est concrétisée dans chaque manuel. Pour ce faire, nous porterons notre attention, concernant chaque manuel, sur l'ensemble des documents, illustrations et activités travaillant chacun de ces dits points, quantitativement, et aussi qualitativement en rendant compte de leur pertinence et portée au regard aussi bien de l'intérêt didactique qu'ils revêtent que des démarches interculturelles qu'ils mettent en œuvre et/ou celles susceptibles de les susciter chez les apprenants par leur biais.

Commençons, à présent, avec le premier point ayant trait à l'amitié et à la connaissance des Autres.

VI-3.1. L'amitié à travers le monde et la connaissance et la compréhension des autres peuples et cultures

Dans la perspective d'amener les apprenants à s'ouvrir davantage sur le monde, et à vouloir améliorer leur connaissance et leur compréhension des autres peuples et cultures, chaque manuel a recouru ainsi à plusieurs et divers outils et supports didactiques. Concrètement, nous en avons relevé :

*** Des documents :**

Au nombre de onze pour le manuel de français et de quinze pour le manuel d'anglais (Cf. Chapitre 5, p 184-199). Précisément, dans le manuel de français, dix documents authentiques et un seul document fabriqué par les auteurs. Ces derniers, comprennent cinq extraits d'œuvres littéraires, une lettre en vue d'une correspondance avec un nouvel ami, deux extraits d'article de revue, deux poèmes et le texte fabriqué intitulé : « *Internet : mode d'emploi* ». Ainsi, en plus de ce texte fabriqué par les auteurs rendant compte de l'apport de l'internet quant au rapprochement des personnes et à l'amitié à travers le monde, favorisant ainsi l'interculturel, nous observons que ce manuel de français a recouru à divers types de documents authentiques, ce qui est important et c'est ce à quoi appellent aussi les spécialistes de l'interculturel comme nous l'avons précisé dans notre

partie théorique (Cf. Chapitre 3, p 101-103). Cependant, la pertinence de ces documents réside en particulier dans les enseignements à caractère interculturel qu'ils véhiculent. Ces enseignements relèvent en fait de certaines démarches interculturelles telles que la valorisation aussi bien des autres cultures du monde que celle (s) de son propre pays, que nous observons dans les trois extraits de l'œuvre d'Antoine De St Exupéry intitulée : « *le petit prince* », et dans le poème intitulé : « *Le petit village* » rédigé par un groupe d'auteurs algériens d'expression française : Idir et les enfants de la Chorale TIDDUKLA. De même, la correspondance et le dialogue avec l'Autre relevée dans la lettre écrite par un adolescent algérien incitant à l'amitié avec des personnes du monde entier, et la construction d'images positives à l'égard des étrangers en apprenant que ces derniers, valorisent la découverte d'autres pays, le voyage, la connaissance des autres peuples et l'amitié, relevée dans le texte : « *Le continent aux pays multiples* », et dans le poème d'Alain Serres : « *L'avion* ». Et enfin, pouvant susciter chez les apprenants la comparaison interculturelle dans le texte extrait de l'œuvre de Marcel Pagnol : « *Le temps des secrets* », le texte : « *Au Pakistan* », et également dans le texte de Jaques Charpentreau : « *Dans ma ville* », qui fournissent des informations sur le relief géographique et sur la compagne d'autres pays, ce qui permettrait aux apprenants de repérer des ressemblances et des différences avec leur pays, et de ce fait, enclencherait chez eux un processus les amenant à vouloir davantage connaître les autres pays, peuples et cultures, et à s'ouvrir donc sur le monde.

Quant au manuel d'anglais, les quinze documents que nous avons recensés comprennent onze dialogues fabriqués mettant en scène de nombreux enfants de différentes nationalités, un très court message fabriqué où un enfant anglais se présente à son tour à un autre enfant qui, lui, est algérien, et trois documents authentiques à savoir : deux e-mails et un menu anglais du Nouvel An. Ce qui est très pertinent ici, c'est que ce manuel d'anglais, par le biais de tous ces documents cités, illustre l'amitié réciproque et possible entre personnes, en l'occurrence ici, des enfants, de diverses nationalités, ce qui est clairement une démarche favorisant l'interculturel. En effet, nous avons relevé premièrement des

Algériens qui dialoguent aussi bien avec des Anglais, des Chinois qu'avec une Suédoise, incitant donc à l'amitié à travers le monde. Deuxièmement, des Algériens avec d'autres Algériens ; entre garçons et/ou filles, encourageant alors l'amitié et le respect entre personnes du même pays, et notamment, entre les deux genres, ce qui s'inscrit bien aussi dans une formation axée sur l'interculturel. Et troisièmement, des enfants anglais avec d'autres enfants de différentes nationalités, favorisant alors une construction d'images positives chez les apprenants algériens à l'égard des natifs de la langue-cible, présentés comme enclins et désireux de faire de nouveaux amis dans le monde entier. Aussi, par le biais du menu anglais du Nouvel An qui renvoie à un thème culturel, ce manuel offrirait aux apprenants l'opportunité de susciter chez eux une comparaison entre ce dernier et le ou les menus des fêtes célébrées dans leur pays, ce qui est également une démarche favorisant l'interculturel.

* Des illustrations :

Ici, nous recensons seulement une illustration dans le manuel de français qui enrichit le contenu interculturel d'un des documents mentionnés ci-dessus (Cf. Chapitre 5, p 187). Il s'agit du texte : « *Le petit village* », accompagné ainsi d'une photographie montrant un village de quelques maisons à l'architecture typiquement kabyle et qui est entouré d'arbres, contribuant alors à renforcer chez les apprenants la curiosité et l'envie de découvrir et connaître la Kabylie et sa campagne, ce qui favorise bien l'interculturel. Par ailleurs, les autres illustrations que nous avons relevées n'enrichissent en rien les documents qu'elles accompagnent, à savoir les trois dessins accompagnant les extraits de l'œuvre : « *le petit prince* », et surtout, l'illustration qui accompagne l'extrait littéraire : « *Dans ma ville* », qui se trouve être indiscutablement inadéquat avec ce dernier !

Par contre, dans le manuel d'anglais nous avons recensé quarante et une illustrations (Cf. Chapitre 5, p 189-199). Celles-ci, comprennent trente et une photos d'enfants de différentes nationalités, deux photos de la cabine téléphonique anglaise, trois dessins illustrant des dialogues entre des enfants de

nationalités diverses, trois images montrant chacune la couverture d'une brochure touristique du pays de la langue-cible, une carte postale montrant la ville d'Alger et son port, et la carte géographique du monde sur laquelle sont collées plusieurs photos des personnages avec lesquels les apprenants se sont familiarisés tout le long de ce manuel. Ce faisant, outre l'intérêt didactique que revêtent les dessins et photos d'enfants consistant à motiver les apprenants, les amener à s'immerger dans les différents dialogues fabriqués et les assimiler, nous relevons aussi la pertinence de toutes ces illustrations au regard de l'approche interculturelle. Par exemple, en permettant aux apprenants de mieux se représenter l'Autre (toutes nationalités confondues) et ainsi vouloir davantage le connaître, et ce, grâce aux photos des personnages qui accompagnent la plupart des dialogues fabriqués, aux trois dessins également qui représentent des dialogues, et aux deux photos de la cabine téléphonique anglaise symbolisant le contact, le dialogue et la communication. Tout comme, la comparaison interculturelle potentiellement suscitée grâce à la carte postale de la ville d'Alger et les trois brochures touristiques qui portent sur l'Angleterre. De même, l'exhortation des apprenants à l'ouverture sur le monde, à l'amitié et à la connaissance des Autres, par le biais de cette carte contenant les photos des divers personnages éparpillées sur les différentes régions du monde.

* Des activités :

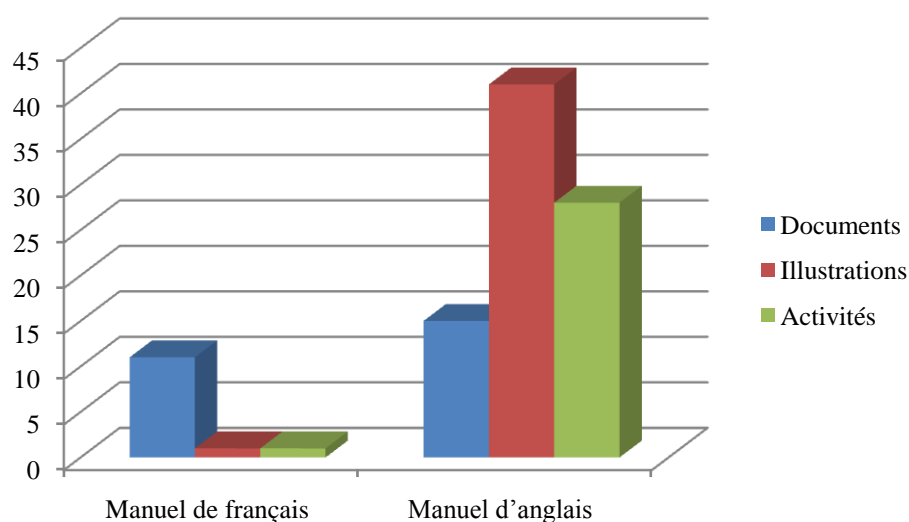
Également, en ce qui concerne le manuel de français, nous y avons ici recensé uniquement une seule activité proposée aux apprenants. Il s'agit de l'exercice à la page 20, où, il est demandé aux apprenants de rédiger un e-mail pour se présenter à un groupe d'internautes, exhortant ainsi à l'amitié et à la connaissance des autres (Cf. Chapitre 5, p 185). De ce fait, nous notons que les documents (authentiques ou fabriqués) mentionnés plus haut ne sont pas suivis par des activités exploitant leur contenu interculturel, à part, dans une moindre mesure, pour le texte intitulé : « *Un jeune passionné* » à la page 10, et dont l'une des questions de compréhension écrite consiste à préciser s'il est faux ou vrai que le personnage principal ne veut pas découvrir le monde, ce qui pourrait ainsi,

nous le supputons comme envisageable, donner lieu à un échange dans la classe autour de ce sujet, propice à favoriser l'interculturel.

Pour le manuel d'anglais, nous avons dénombré, ici, vingt-huit activités (Cf. Chapitre 5, p 189-199). Et pour ce qui est de la pertinence de ces dernières, nous relevons que nombreuses d'entre-elles s'appuient sur quelques-uns des dialogues fabriqués et consistent à incarner les rôles des personnages enfants de nationalités différentes, voire à les compléter, ce qui est une démarche favorisant l'approche interculturelle. D'autres activités encouragent, elles, les apprenants à se connaître mutuellement, à connaître les personnes des autres régions de leur pays, ou vivant dans d'autres pays du monde, par le biais de la correspondance, l'internet, le téléphone, etc. Aussi, des activités susceptibles de susciter chez les apprenants la comparaison interculturelle et la valorisation des autres peuples et cultures, et ce, en exploitant le texte qui porte sur le jeu traditionnel écossais (p 75), et en abordant aussi certaines fêtes nationales et internationales (p 117), différentes inventions scientifiques célèbres (p 131), et le climat et le relief géographique de certains pays, y compris, celui de l'apprenant (p 146 et 148). Ajoutons aussi que, certains projets de fin de dossiers demandés aux apprenants de réaliser (que nous avons comptabilisés ici comme activités), s'inscrivent également dans ces mêmes démarches interculturelles : les projets deux, cinq, six et sept.

Et à présent, et avant d'entamer le deuxième point ayant trait à l'altérité, faisons d'abord rapidement le point. Ce qui précède, démontre, à ce niveau, que le manuel d'anglais œuvre de manière plus importante que le manuel de français à encourager les apprenants à l'ouverture sur le monde et à éveiller chez eux la curiosité et l'envie de connaître les autres peuples et cultures. En effet, bien que nous ayons relevé dans les deux manuels des contenus (textes, dialogues, etc.) relevant ou pouvant donner lieu à des démarches interculturelles pertinentes, l'exploitation de la dimension interculturelle de ces derniers trouve largement écho dans le manuel d'anglais que dans le manuel de français, en ayant recours à davantage d'illustrations et activités, et, qui se prêtent également à des démarches

interculturelles tout aussi pertinentes comme nous venons de le voir. Faisant un parallèle entre ces deux manuels, le graphisme suivant illustre, ainsi, clairement ce constat :



VI-3.2. L'altérité : Aspects social et culturel

Favorisant une meilleure connaissance de l'Autre, chaque manuel a fourni des informations sur celui-ci relatives à sa vie sociale et culturelle, au moyen des outils didactiques suivants :

* Des documents :

Nous en avons relevé cinq dans le manuel de français et dix-sept dans le manuel d'anglais (Cf. Chapitre 5, p 199-208). Ce sont, pour le manuel de français, quatre documents authentiques et un document fabriqué, à savoir : trois extraits d'œuvres littéraires, un poème et un texte fabriqué à la page 18 intitulé : « *ma famille* ». De même, nous notons que ces documents sont de différents types, et qu'aussi, leur pertinence réside en particulier dans le fait qu'ils permettent aux apprenants, en plus de connaître davantage cet Autre (Algérien habitant dans une autre région, et Français) grâce aux informations fournies à son sujet, de prendre également conscience des valeurs partagées et des passions et

loisirs communs à la fois entre eux et les Français, et, entre tous les enfants des autres régions de leur pays, ce qui est une démarche très prônée par l'approche interculturelle. Par exemple, la famille qui est une valeur illustrée comme importante dans les textes : « *Ma Famille* » (p 18), « *Souvenirs d'enfance* » de Simone De Beauvoir (p11) et : « *La maison paternelle* » d'Alphonse de Lamartine (p 49). Quant au texte : « *Aventures au Mont Saint Michel* » de Lizzie Napoli (p 28), et au poème de William Chapman : « *L'enfant de la balle* » (p123), permettent aux apprenants de prendre conscience également des passions et loisirs communs avec l'Autre.

Concernant le manuel d'anglais, sont compris parmi les dix-sept documents recensés : quinze documents fabriqués et deux documents authentiques. Ceux-ci, regroupent des dialogues fabriqués, des lettres rédigées par des anglaises, des courts textes qui portent sur divers thèmes (l'amitié par correspondance, les loisirs, l'école, le mode vestimentaire...), un message sous forme de puzzle, un courrier électronique, etc. (Cf. Chapitre 5, p 201-208).

De même, nous remarquons que ces documents sont de différents types, mettent toujours en scène différents personnages de diverses nationalités, y compris des Algériens, et permettent aussi aux apprenants de relever des valeurs et points communs avec ces personnages grâce à quelques informations qu'ils fournissent ayant trait à leurs loisirs, passions, activités hebdomadaires, valeurs, membres de leurs famille, mode vestimentaire, etc. favorisant de ce fait chez les apprenants, une plus grande conscience de soi et des Autres, ce qui relève bien d'une formation axée sur l'interculturel. Aussi, de la comparaison interculturelle que favorise, chez les apprenants, le texte qui décrit l'école anglaise et ses collégiens à la page 96, et de l'altérité temporelle, grâce à l'énoncé précisant le moyen de transport des gens du passé, à la page 141.

* Des illustrations :

Aucune illustration n'a été relevée dans le manuel de français servant ici l'altérité, voire enrichissant le contenu interculturel des textes cités ci-dessus.

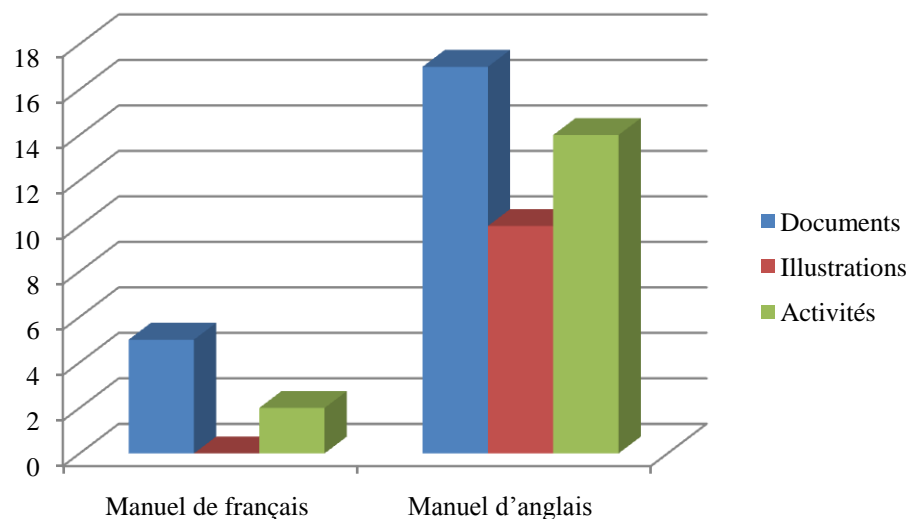
Contrairement au manuel d'anglais qui, lui, a eu recours, ici, à dix illustrations (Cf. Chapitre 5, p 201-208). Celles-ci, comprennent d'abord quatre photos de divers personnages (Trois Anglais et un Français), favorisant de ce fait, une meilleure représentation de l'Autre (étranger) chez les apprenants. Ensuite, un schéma représentant l'arbre généalogique de la famille de l'Anglaise Sally, et quatre dessins montrant chacun, un membre de la famille de l'Anglais Tom au travail ou prenant un déjeuner, enrichissant ainsi les apprenants d'informations sur les familles respectives de deux Anglais, ce qui leur permettrait également de se rapprocher et de se familiariser davantage avec les natifs. Et enfin, un dessin montrant une écolière anglaise portant l'uniforme scolaire, renforçant et enrichissant de ce fait, le contenu interculturel du texte qui porte sur l'école anglaise, et ce faisant, cela favoriserait également davantage la comparaison interculturelle, soulignée plus haut, chez les apprenants.

* Des activités :

Comme activités amenant les apprenants à se confronter davantage à l'altérité, nous en avons relevé deux dans le manuel de français et quatorze dans le manuel d'anglais (Cf. Chapitre 5, p 199-208). Concernant le manuel de français, la première activité (p 23) consiste à rédiger un petit paragraphe dans lequel les apprenants doivent se présenter à leurs camarades, en précisant leurs noms, lieux de résidence, loisirs, passions, etc. Et la deuxième activité se trouve être le premier projet de ce manuel, intitulé : « *le fichier de la classe* », s'étendant sur trois parties (p 23, 37 et 49), et qui consiste à collecter des informations sur une personne que les apprenants connaissent (professeur, camarade...). Ce faisant, ces deux activités pourraient permettre aux apprenants d'apprendre davantage sur les spécificités touchant à l'altérité interne, et également, pourraient enclencher chez eux, nous le supputons aussi comme envisageable, un processus visant à considérer un individu comme étant porteur de multiples identités (personnelle, sociale, culturelle, etc.), ce à quoi renvoie essentiellement l'interculturel.

Quant au manuel d'anglais, les quatorze activités recensées représentent également un grand intérêt du point de vue de la formation interculturelle. Par exemple, incarner les rôles de deux personnages (une Anglaise et une Nigériane) en complétant un dialogue (p 46), et enrichir les connaissances des apprenants au sujet de l'Autre en fournissant diverses informations relatives à l'identité, la culture, les passions, les loisirs, occupations, métiers, etc., dans divers exercices (p 45, 52, 66, 73, 92 et 112), tout comme dans le troisième projet à la page 79, ce qui pourrait aussi permettre en outre, de prendre conscience des diverses identités véhiculées chez un même individu ; un étranger, cette fois-ci. De même, la comparaison interculturelle concernant les loisirs, les diverses activités sportives pratiquées, les matières étudiées et l'école (anglaise et algérienne), par le biais de différentes activités demandées aux apprenants de réaliser (p 72, 75, 93 et 96). Et enfin, en confrontant de nouveau les apprenants à une autre forme d'altérité qui est, l'altérité temporelle, à la page 135, où, il est demandé aux apprenants dans un exercice de rédiger un paragraphe qui porte sur le mode vestimentaire des adolescents de 1960.

De manière résumée et pratique, le graphisme suivant fait également apparaître la différence qui existe entre ces deux manuels quant à leurs apports dans l'expérience des apprenants à l'altérité :



VI-3.3. La vie quotidienne

Pouvant favoriser chez les apprenants une meilleure représentation de la vie de l'Autre, chacun de nos deux manuels place quelques personnages dans des situations de la vie quotidienne ou rend compte de certains aspects de leurs vies de tous les jours, en recourant à ces outils didactiques :

* Des documents :

Nous en avons relevé trois dans le manuel de français et douze dans le manuel d'anglais (Cf. Chapitre 5, p 208-214). Les trois documents du manuel de français, comprennent donc deux extraits littéraires et un dialogue fabriqués par les auteurs. Ces deux extraits littéraires, à savoir : celui d'Antoine de St Exupéry (p16) et celui de Marcel Pagnol intitulé : « *Repas de famille* » (p 3), sont aussi intéressants car, ils sont propices à permettre aux apprenants de relever des points communs (de la comparaison interculturelle) entre eux et les natifs de la langue-cible, concernant des tâches scolaires et rituels familiaux quotidiens, les amenant ainsi à s'identifier et à se rapprocher davantage de ces natifs. Quant au dialogue fabriqué, bien qu'il ne contienne pas d'éléments pouvant favoriser la formation à l'interculturel, il porte tout de même sur une situation de la vie quotidienne, concernant ici le pays des apprenants, à savoir, une réservation d'une chambre dans un hôtel, pouvant transporter ainsi les apprenants en dehors de l'école.

Et pour le manuel d'anglais, les douze documents recensés comprennent premièrement, dix documents fabriqués à savoir : sept dialogues fabriqués se déroulant entre des personnages de différentes nationalités et qui portent sur des sujets relatifs à l'école, le climat, la fête des mères, la cuisine et le mannequinat, ainsi qu'un carnet de notes appartenant à un Anglais du nom de Peter (p 133), dans lequel il a consigné toutes ses activités de la semaine d'avant, un énoncé informant que Pat a étudié l'Arabe l'année précédente (p 141), et, un bulletin de météo de la Grande-Bretagne (p 147), faisant ainsi, de ceux-ci, des documents propices à éveiller et déclencher une comparaison d'ordre interculturel chez les apprenants. Et deuxièmement, deux documents authentiques qui sont : un texte

tiré d'un journal intitulé : « *The Country News (Les nouvelles du pays)* », et un menu du : « *Restaurant Rose* », favorables aussi à déclencher chez les apprenants une démarche de comparaison interculturelle au sujet de la vie des fermiers et des couts des plats dans les deux pays.

* Des illustrations :

Nous en avons relevé cinq photographies dans le manuel de français à la page neuf (Cf. Chapitre 5, p 209). Chaque photographie montre un ou plusieurs individus dans un environnement qui se rapporte à la vie quotidienne du pays des apprenants, à savoir : des enfants (garçons et filles) lors de la récréation le premier jour de la rentrée scolaire, des adolescents en train de s'inscrire au collège, une femme qui remplit les formalités d'administration d'embarquement, un garçon créant sa première boîte e-mail et un portier devant un grand hôtel portant les bagages des nouveaux arrivants. Ces photographies peuvent être intéressantes car elles permettraient de motiver les apprenants, de s'identifier aux divers individus apparaissant dans ces dernières et à se transporter ailleurs, à l'extérieur des murs de l'école.

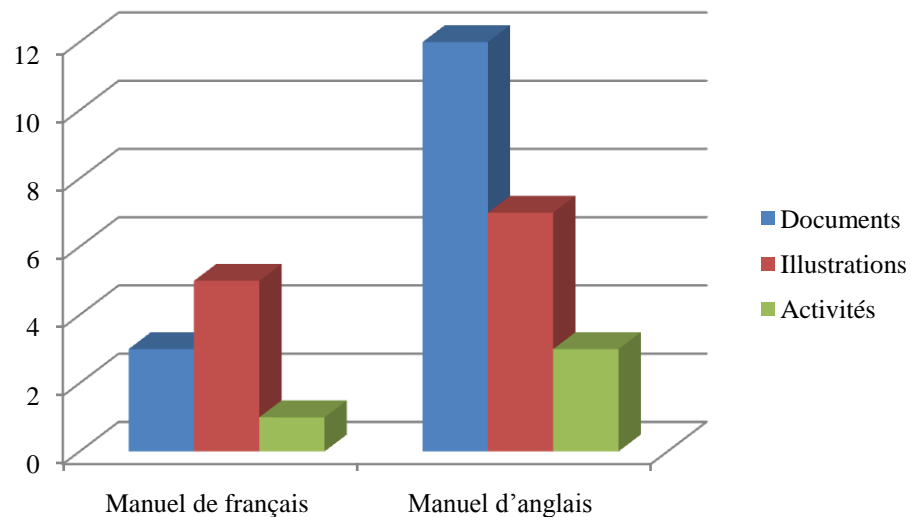
Quant au manuel d'anglais, nous avons relevé, ici, Six photos d'enfants de différentes nationalités et un dessin illustrant une conversation (Cf. Chapitre 5, p 210-214). La pertinence de ces derniers, est la même que quelques-unes des autres illustrations relevées concernant les deux points précédents, à savoir, qu'elles contribueraient à faciliter l'assimilation des différents dialogues fabriqués et leur immersion par les apprenants, permettraient aussi à ces derniers de se représenter mieux les différents personnages impliqués dans les dialogues et donc, s'identifier et se rapprocher plus d'eux. Et surtout, favoriseraient davantage la comparaison interculturelle soulignée plus haut, par exemple concernant la fête des mères, les devoirs et droits des écoliers dans les deux pays, etc.

* Des activités :

Les cinq photographies mentionnées ci-dessus qui renvoient à la vie quotidienne concernant le manuel de français, sont suivies de plusieurs questions dont l'une d'elles est intéressante car, elle consiste pour les apprenants à se mettre à la place des individus apparaissant dans ces photographies et de se présenter à leurs camarades. (Cf. Chapitre 5, p 209). Ce qui relève, de fait, d'une démarche qui fait écho à l'approche interculturelle, vu qu'elle permet aux apprenants de travailler la langue tout en se plaçant dans divers contextes relatifs à leur environnement socioculturel quotidien, tel que le prône la formation interculturelle.

Quant au manuel d'anglais, nous y avons recensé trois activités (Cf. Chapitre 5, p 210-214). Les deux premières concernent le dessin représentant la conversation de Tom et de son enseignante de mathématique (p 91), et où, il est demandé aux apprenants, premièrement, de compléter un texte qui ne transcrit que partiellement cette conversation, et deuxièmement, de préciser à leur tour leurs moyens de transport pour se rendre à l'école, favorisant ainsi à la fois une meilleure assimilation de cette conversation par les apprenants, et un processus de rapprochement à travers les points communs qui pourraient être dégagés entre les apprenants et les natifs à propos de leurs traits de caractère et de leurs moyens de transport préférés. Quant à la troisième activité, elle consiste à préciser la somme payée par l'Anglais Bob en se basant sur le menu du « *Restaurant Rose* » (p 105), plongeant davantage les apprenants dans la vie quotidienne des natifs du pays de la langue-cible, et les enrichissant, chemin faisant, d'informations au sujet de leur mode culinaire, ce qui relève aussi d'une démarche qui fait écho à la perspective interculturelle.

De même, en ce qui concerne ce troisième point, le graphisme suivant illustre de manière concluante la différence relevée dans ces deux manuels :



VI-3.4. Les valeurs universelles

Visant à inculquer aux apprenants des valeurs universelles, chaque manuel a recouru à des outils didactiques véhiculant des enseignements relatifs au bon comportement, aux relations avec l'Autre, à la protection de la nature et de l'environnement, à la prévention sanitaire, à la sécurité routière, etc. Ces outils se déclinent comme suit :

* Des documents :

Au nombre de trente-deux dans le manuel de français et de onze dans le manuel d'anglais (Cf. Chapitre 5, p 215-228). Ici, contrairement aux autres points précédents, le manuel de français a recouru à davantage de documents que le manuel d'anglais. Ces derniers, recouvrent, comme nous l'avons observé dans le chapitre 5, différents types de textes authentiques, à savoir : plusieurs extraits littéraires (français et américains), plusieurs fables, deux poèmes, plusieurs extraits d'article ou de livre, un extrait d'une notice d'emploi, un extrait du code de la route, plusieurs courts textes scientifiques, etc., ainsi que plusieurs textes fabriqués. De même, ces documents sont très pertinents de par, premièrement, leurs diverses natures, et deuxièmement, les différents enseignements qu'ils

véhiculent, tout comme, les démarches qu'elles impliquent telles que : la valorisation de l'Autre sur la base des valeurs qu'il défend, le rapprochement avec les autres peuples grâce aux valeurs partagées entre le pays de l'apprenant et les autres pays (comme ici, l'Afrique du Sud). De même, très pertinente est la distinction entre l'identité nationale et l'identité individuelle que nous avons relevée dans l'extrait de l'article de Mérad Boudia à propos de Frantz Fanon.

Et parmi les onze documents recensés dans le manuel d'anglais, sept sont fabriqués comprenant plusieurs dialogues mettant en scènes des personnages de différentes nationalités, un texte fabriqué intitulé : « *Mère Terre* » appelant à protéger la Terre, un autre texte fabriqué dans lequel les animaux expriment leur détresse, et, une lettre de l'Anglaise Sally à l'attention de son directeur d'école sollicitant son aide afin de protéger l'environnement de l'école. Ces derniers, en plus d'inculquer des enseignements et de sensibiliser à des sujets essentiels d'ordre environnemental et naturel, contribueraient à développer et construire surtout des images positives et valorisantes chez les apprenants à l'égard des étrangers et autres peuples. Quant au quatre derniers documents, ils revêtent un caractère authentique et comprennent trois proverbes et un extrait de la déclaration de 1959 des droits des enfants qui compte sept articles rédigés à la fois en anglais et en arabe. Ce qui, en plus de véhiculer des enseignements et valeurs, favoriseraient aussi une prise de conscience chez les apprenants quant aux valeurs des autres peuples, et les amènerait alors à porter un meilleur regard à leur égard.

* Des illustrations :

Quatre illustrations recensées ici dans le manuel de français (Cf. Chapitre 5, p 215-222). Les deux premières, à savoir : la photo montrant Nelson Mandela avec d'autres personnes et la photo de Frantz Fanon, sont intéressantes car, elles contribueraient à renforcer le caractère interculturel des textes qu'elles accompagnent : « *Je m'appelle Madiba* » (p12), et : « *Frantz Fanon* » (p 25), et ainsi, pourraient amener davantage les apprenants à développer des sentiments

meilleurs à l'égard de ces deux personnages (étrangers), de par les valeurs qu'ils défendent. Et les deux dernières, sont des photos de deux animaux : un Panda et un écureuil, accompagnant deux textes scientifiques dont les intitulés portent les noms de ces animaux (p 54 et 57), et qui, ce faisant, sensibiliserait davantage les apprenants à la cause animale. Nous précisons ici, que nous avons aussi relevé d'autres illustrations mais, elles n'apportent rien au contenu interculturel des textes qu'elles accompagnent, à savoir : les trois dessins accompagnant les trois extraits de : « *Le magicien des couleurs* » (p 86, 97 et 111. De même, une autre illustration recensée qui se trouve être, elle, inadéquate avec le texte qu'elle accompagne : « *Recommandations à l'écolier* » (p 91), montrant une classe d'école algérienne contemporaine à la place d'une classe d'école française datant du début du XX^{ème} siècle !

Quant au manuel d'anglais, nous en avons recensé vingt (Cf. Chapitre 5, p 222-228). Celles-ci, comprennent plusieurs photos d'enfants de diverses nationalités débattant sur des questions d'ordre environnemental ou relevant de la prévention sanitaire, contribuant de ce fait, à favoriser davantage une meilleure valorisation de ces derniers aux yeux des apprenants. Ainsi que, plusieurs photos d'animaux, des photographies montrant différents endroits touchés par la pollution et par l'activité humaine abusive, et une carte du monde, favorisant aussi davantage une meilleure et concrète sensibilisation chez les apprenants aux faits climatiques et environnementaux, ainsi qu'à la cause animale.

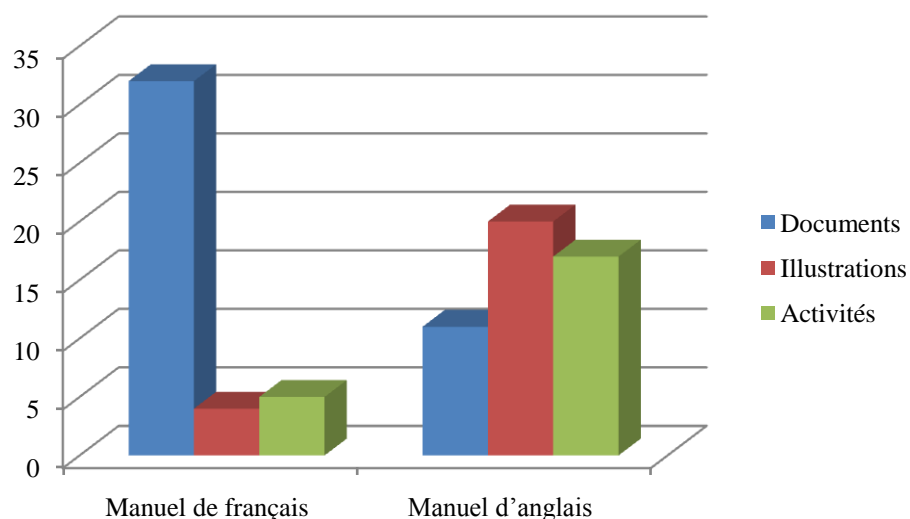
* Des activités :

Pour le manuel de français, nous en avons recensé cinq (Cf. Chapitre 5, p 215-222). Celles-ci, consistent en quelques questions de compréhension écrite visant à exploiter les enseignements que véhiculent quelques textes tels que : le texte qui parle de Nelson Mandela (p 12), dont la question porte sur la date de son obtention du prix Nobel de la paix, valorisant alors davantage ce personnage aux yeux des apprenants, le texte parlant de Frantz Fanon (p 25), dont la question porte sur la raison pour laquelle un des hôpitaux de Blida porte le nom de ce

personnage, valorisant de même davantage, celui-ci, aux yeux des apprenants, et les amenant, potentiellement, à revoir leurs représentations concernant le natif de la langue-cible. Ainsi que les textes : « *Comment préserver nos jardins publics* » (p 93), et : « *Pour votre sécurité* » (p 106), dont trois des questions de compréhension écrite, visent à sensibiliser les apprenants aux questions environnementale et sécuritaire.

Et pour le manuel d'anglais, nous en avons ici recensé dix-sept (Cf. Chapitre 5, p 222-228). Celles-ci, revêtent également un fort intérêt du point de vue de la formation interculturelle. Par exemple, en incarnant les rôles de deux personnages de nationalité différente (égyptienne et anglaise) dans un dialogue (p 162) qui porte sur la préservation de l'environnement, en exploitant quelques illustrations citées ci-dessus en vue de sensibiliser davantage les apprenants à la question environnementale et à la cause animale, et en incarnant aussi les rôles de quelques animaux dans deux activités (p 155 et 156), interpellant alors encore plus les apprenants sur la cause animale. Aussi, elles renforcent ou inculquent des enseignements relevant du civisme, de la santé, des droits et devoirs dans la société et à l'école. De même pour l'activité à la page 97, qui consiste à parler du traitement des animaux en Algérie après avoir pris connaissance d'un dialogue renseignant sur l'amour et l'intérêt que portent les Américains aux animaux, contribuant alors à susciter chez les apprenants la comparaison interculturelle et la valorisation des autres peuples, ici en occurrence, les Américains.

Aussi, et de manière concise, le graphique suivant illustre l'apport de chaque manuel dans l'éducation des apprenants aux valeurs universelles :



VI-3.5. Le tourisme : L'Algérie et le pays de la langue-cible

Faisant état de voyages effectués par quelques personnages en Algérie et dans le pays de la langue-cible à travers certains outils didactiques, nos deux manuels valorisent ainsi les deux pays aux yeux des apprenants. Ces outils se déclinent comme suit :

* Des documents :

Au nombre de quatre dans le manuel de français et de neuf dans le manuel d'anglais (Cf. Chapitre 5, p 228-234). Pour le manuel de français, nous notons que les documents exploités sont aussi de divers types, et que leur pertinence réside surtout dans le fait qu'ils vantent la beauté du pays de l'apprenant, et/ou lui permettent d'explorer sa qualité d'étranger qui lui est renvoyée par le regard des autres (les étrangers) qui découvrent son pays, à savoir : l'extrait du récit de voyage de Yann Arthus-Bertrand : « *Algérie* » (p 44), le poème d'Anna Greki : « *Algérie, capitale Alger* » (p 118), et le court texte fabriqué par les auteurs (p 108), où, ils parlent de l'engouement des touristes allemands et anglais pour les différentes régions de l'Algérie. Et plus pertinent encore, l'extrait littéraire de l'œuvre de Mouloud Feraoun intitulée : « *Le fils du*

pauvre » (p 107), qui transmet, dans une certaine mesure, une image positive et valorisante du pays de la langue-cible, la France.

Et quant au manuel d'anglais, il est question dans les neuf documents exploités, et c'est qu'il y a en particulier ici de plus pertinent, de deux voyages effectués par une Algérienne et une Anglaise (Mona et Jane), chacune décrivant et racontant son voyage et son séjour dans le pays de l'Autre, valorisant et dressant ainsi un portrait élogieux aux yeux des apprenants à la fois de l'Algérie et de l'Angleterre. Ces différents documents comprennent, pour rappel, des conversations et dialogues avec leurs amies respectives, des lettres à l'attention également de leurs amies respectives, un journal intime, un e-mail, etc.

* Des illustrations :

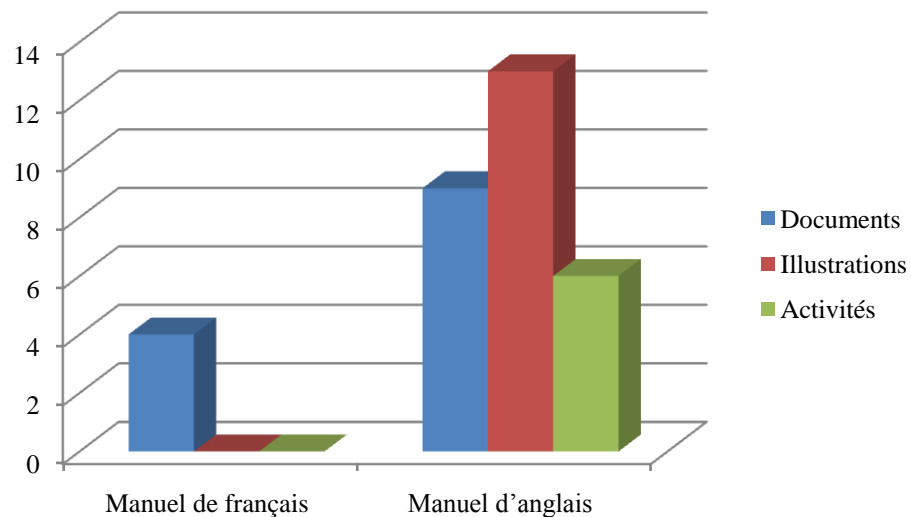
Concernant le manuel de français, aucune illustration n'y a été relevée rendant compte de voyages effectués par des personnages dans un pays quelconque. Contrairement au manuel d'anglais, qui a eu recours à treize illustrations (Cf. Chapitre 5, p 230-234). Celles-ci, rendent compte exclusivement des voyages effectués par Jane et Mona, chacune visitant le pays de l'autre. En effet, nous relevons concernant Jane, six dessins (p 83) montrant, celle-ci, en train de prendre, en Algérie, son petit-déjeuner, son déjeuner, de faire du shopping, de visiter la Casbah, de prendre des photos et d'écrire une carte postale à son amie Liz, en plus, d'une photographie qu'elle a prise en pleine nature à El-Qala (p 85), où, elle a séjourné aussi. Et concernant Mona, nous relevons une photographie du hall d'enregistrement de l'aéroport lors de son arrivée en Angleterre (p 123) , et cinq dessins (p 125) montrant, celle-ci, en train de converser respectivement, lors de son séjour à Londres, avec le guide touristique, le réceptionniste à l'hôtel, le directeur d'hôtel, le serveur et le chef cuisinier. C'est donc également une démonstration du lien et des rapports amicaux possibles entre les deux pays, via les déplacements et voyages des personnes, que ces dessins et photographies dépeignent aux apprenants, les amenant davantage,

chemin faisant, à construire des images positives et valorisantes à la fois de leur pays et celui de la langue-cible.

* Des activités :

Nous ne relevons également aucune activité dans le manuel de français mettant à profit la valeur interculturelle que revêt la connaissance, pour les apprenants, des voyages qu'effectuent certains personnages ou individus dans leur pays et dans celui de la langue-cible, contrairement au manuel d'anglais, qui en propose, ici, six (Cf. Chapitre 5, p 230-234). Cinq d'entre-elles, s'appuient sur les dialogues, les dessins, e-mail et lettres mentionnées précédemment concernant le voyage de Mona et celui de Jane, renforçant de ce fait davantage la portée et la pertinence de ces derniers, et permettent également et surtout aux apprenants, de se transporter ailleurs et de s'imaginer vivre la même expérience que ces deux personnages, en ce sens que ces activités consistent à incarner leurs rôles ou à décrire leurs différentes occupations et activités lors de leurs séjours respectifs, ce qui favorise bien l'interculturel. Quant à la sixième activité (p 86), elle est aussi intéressante car, elle permet de valoriser davantage le pays des apprenants, vu qu'elle consiste à décrire aussi ce que font des touristes dans les beaux endroits que possède l'Algérie.

Résumant ce qui précède, le graphisme suivant illustre aussi le traitement de chaque manuel de la question du tourisme dans les deux pays :



VI-3.6. Le plurilinguisme

Seul le manuel d'anglais, pour rappel, a intégré dans quelques-uns de ses contenus d'enseignement l'approche plurilingue de l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère, ici en l'occurrence, l'anglais. Concrètement, il y est question premièrement, de proverbes et d'expressions populaires issus de la culture du pays de la langue-cible, pour lesquels on demande aux apprenants de trouver des équivalents dans leurs propres langues ou dans les autres langues qu'ils connaissent, ainsi que d'une carte de vœux du Nouvel An exploité dans un exercice qui consiste à souhaiter une bonne année dans différentes langues. Ce qui favorise de ce fait davantage l'interculturel, en ce sens que cela permettrait de prendre conscience des valeurs et caractéristiques communes inhérentes à toute culture. Et deuxièmement, de nombreuses activités visant à faciliter l'acquisition de la langue anglaise, et ce, en traduisant dans d'autres langues diverses phrases en anglais, des salutations, etc. (Cf. Chapitre 5, p 234-236).

À présent, arrivé à ce stade, il convient de présenter une synthèse de tout ce que nous venons de voir. Rappelons d'abord, que tout ce qui a été démontré ci-dessus, visait à rendre compte de la façon dont chaque manuel a concrétisé la visée interculturelle. Et vu que celle-ci, s'articule autour de cinq différents points

et qui sont les mêmes dans les deux manuels, nous nous sommes alors penché, dans le cadre de chacun de ces cinq points, sur les outils et supports didactiques auxquels chaque manuel a recouru, ce qui nous a permis à la fois de préciser leur nombre et d'examiner l'intérêt et l'importance qu'ils revêtent, tout en illustrant également avec un graphisme établissant un parallèle entre ces deux manuels.

Ce faisant, et à la lumière de nos observations, nous pouvons retenir en ce qui concerne la visée interculturelle et le matériel didactique par le biais duquel elle se réalise dans chaque manuel, trois points essentiels. Le premier point, concerne l'aspect quantitatif. Il est de ce fait incontestable que le manuel d'anglais a exploité beaucoup plus d'outils et supports didactiques que le manuel de français, dans l'optique de travailler ou de sensibiliser à des questions ou faits relevant de l'interculturel, et ce, que ce soit sous forme de divers documents, illustrations ou activités. Exception faite pour la question des valeurs universelles, où, le manuel de français a fait appel à plus de documents (fabriqués et authentiques) que le manuel d'anglais.

Quant au deuxième point, il a trait à l'intérêt didactique que constitue ce matériel dans le manuel d'anglais. En effet, celui-ci se caractérise essentiellement par l'exploitation concrète dans de nombreuses et diverses activités (questions de compréhension écrite et exercices), des faits et valeurs interculturelles contenus dans les divers textes et dialogues, et leur renforcement grâce au support iconique qui, ponctuellement, donne lui aussi lieu à d'autres activités. Ce qui, à la fois favorise davantage la compréhension des apprenants des textes et dialogues que le manuel leur présente et, offre plusieurs occasions de mener avec eux un plus important travail, propice à l'acquisition de la compétence interculturelle. Cette dernière, relève également d'un processus que mène chaque apprenant à sa façon et rythme pour l'acquérir, d'où, l'importance des cinq projets demandés aux apprenants de réaliser que nous avons relevés dans ce manuel. Contrairement au manuel de français, qui, malgré les potentialités qu'offre son contenu du point de vue de l'approche interculturelle (essentiellement des textes), leurs exploitations est cependant quasi-inexistantes. L'accompagnement de l'apprenant en vue de

l'appropriation des éléments interculturels des textes qu'on lui présente, à l'inverse du manuel d'anglais, est presque nul, à part dans le premier projet ainsi que dans très peu d'activités. À ce sujet, la majorité des activités de ce manuel de français visent essentiellement l'acquisition linguistique. Et quant aux illustrations, celles-ci, soit n'enrichissent point le contenu interculturel des quelques textes qu'elles accompagnent, soit elles se révèlent entièrement inadéquates avec ces derniers, sauf également, quelques-unes. Et donc, se dégage aussi ici, nous semble-t-il, une représentation étriquée du rôle des illustrations, notamment sur le plan interculturel.

Et le troisième et dernier point revêt encore plus d'importance. En effet, il s'agit de ce que le matériel didactique de chaque manuel apporte ou favorise comme démarches interculturelles. Ces dernières, nous le rappelons, constituent ce que l'interculturel implique, de fait, comme mise en pratique de ses principes et valeurs (Cf. chapitre 2, p 56, 57 et 73, chapitre 3, p 101, 103, 104 et 105). À ce propos, il est vrai, rappelons-le aussi, que la communication est au centre des systèmes éducatifs actuels, et que celle-ci, permet à l'apprenant de découvrir l'Autre et de construire une relation avec lui. Ce faisant, cet apprenant est également amené à respecter cet Autre, à l'accepter, et surtout, à s'identifier à lui tout en relevant ce qui le différencie de lui concernant des traits de son identité et de sa culture.

De ce fait, parmi les quelques démarches interculturelles, mises en avant ci-dessus précédemment, que favorise le matériel didactique de chaque manuel, nous retenons ici, en particulier, deux démarches qui sont essentielles pour la formation interculturelle. La première concerne les échanges entre les individus. Ceux-ci, vu qu'ils contribuent à travailler la compétence de la communication des apprenants sont donc importants, mais également et surtout, ils relèvent véritablement d'une démarche interculturelle : « *Les interactions humaines y constituent, comme ailleurs, la réalité fondamentale des cultures.* » (Amandine Denimal, 2011 : 143). C'est ce que précisément la définition de l'interculturel fait savoir : un échange entre porteurs de cultures (Cf. Chapitre 2, p 58-65). Et

ici, c'est uniquement dans le manuel d'anglais, et concernant chacun des cinq points traduisant la visée interculturelle, que nous avons observé des échanges, et ce, aussi bien par la mise en scène de deux ou plusieurs personnages que par les activités proposées aux apprenants. Plus important encore, ces échanges, y compris dans les activités proposées, concernent également et surtout divers personnages de différentes nationalités. Ainsi, nous avons relevé des e-mails, des conversations orales, des correspondances écrites, etc., entre natifs, entre natifs et non natifs, entre Algériens, entre Algériens et natifs, et entre Algériens et autres étrangers, accompagnés, la plupart du temps, des photos d'identité de ces interactants, ce qui, accroîtrait alors la motivation des apprenants, faciliterait leur assimilation des dialogues et favoriserait chez eux la construction d'images positives et valorisante de l'Autre. Et donc, ici, se dégage une vision positive de l'altérité, et une intention concrète d'inscrire les apprenants dans le champ d'une altérité riche couvrant plusieurs aspects de la vie de l'Autre (culture, identité, passions, habitudes, valeurs, vie quotidienne, famille, etc.), propice à l'acquisition de la compétence interculturelle.

Or, le manuel de français n'a pas, quant à lui, accordé une quelconque place aux échanges entre les personnages. Excepté le texte à la page 10, l'activité à la page 20 et le texte à la page 112, qui, seulement, exhortent à échanger avec l'Autre, sans pour autant également y préciser une nationalité quelconque ! Nous estimons, pour notre part, qu'il est non seulement fort regrettable de passer outre cette partie intégrante du processus communicatif mais, de négliger, également, le processus motivationnel pouvant être enclenché à partir de l'étude et du plaisir de l'altérité. D'ailleurs, ce manuel ne présente aux apprenants aucune photo des personnages qui pourrait leur permettre, à l'instar du manuel d'anglais, de se représenter mieux l'Autre, notamment le Français, et peut être ainsi, construire une image meilleure à son égard. Alors que, comme nous l'avons vu, le manuel d'anglais, en outre, présente aussi aux apprenants deux échanges se déroulant entre un Français du nom de Michel et un Algérien du nom de Sami (p 22 et 28), accompagnés également de leurs photos respectives. Ce qui, nous laisse à penser, une nouvelle fois, que la présence de la culture et de la civilisation française,

ainsi qu'ici, des échanges avec des Français, ne soulève point de problématique quand il est question de la classe d'anglais, à l'inverse de celle du français, alors qu'il s'agit du même public-apprenants !

Quant à la deuxième démarche, celle que nous avons retenue également ici, elle concerne la comparaison à caractère interculturel. Celle-ci, est autant importante car, comme le souligne et rappelle A. Ioannidou (2011 : 169) : « (...) *la construction de l'interculturalité s'appuie surtout sur la comparaison des systèmes culturels maternel et étranger.* ». Et ici également, il n'y a que le manuel d'anglais qui a mis réellement et pratiquement en œuvre cette démarche par le biais de divers dialogues, textes, illustrations et activités. Ces derniers, se sont révélés comme autant d'opportunités pour les apprenants de mettre en relation certains traits des deux cultures, tout en les incitant aussi, chemin faisant, à prendre la parole pour y réagir et s'y exprimer au moyen des quelques activités proposées.

En outre, en évitant de s'appuyer sur une approche essentiellement culturaliste, cette comparaison tend à permettre aussi aux apprenants de s'initier à la compétence interculturelle dans toutes ses dimensions. En effet, comme nous l'avons vu, ce manuel d'anglais, par le biais du matériel didactique choisi, s'évertue à inclure dans cette comparaison d'ordre interculturel, divers aspects socioculturels et identitaires des personnages (Algériens, Anglais et autres étrangers), tels que : les habitudes, les goûts vestimentaires, le profil à l'école, les passions, les occupations et loisirs, les traits de caractère, les valeurs, etc. Tout comme, concernant la comparaison motivée par les récits de voyages et de découvertes des habitants, lieux et patrimoine local, effectués par certains personnages aussi bien dans le pays de l'apprenant que dans celui de la langue-cible, permettant ainsi aux apprenants de s'échapper à l'ethnocentrisme¹⁶ et de prendre conscience d'un univers riche d'interculturel. D'ailleurs, l'initiation à la

¹⁶ Avoir tendance à considérer comme « universels » voire « naturels » des schèmes de perception, de cognition et de croyances qui nous viennent en réalité de l'environnement dans lequel nous avons été éduqués (J-P, Cuq, 2003 : 87).

compétence interculturelle relève aussi d'une mise en exergue des connaissances relatives au mode de pensée des apprenants et de leurs langues maternelles, une démarche qui est, comme nous l'avons souligné plus haut, très présente aussi dans ce manuel d'anglais. Et rappelons-le, et à juste titre, que le plurilinguisme contribue également et amplement à la prise de conscience, aux habiletés et aux savoir-faire interculturels (Voir l'introduction du Cadre Européen).

Contrairement au manuel de français, qui non seulement n'a pas intégré l'approche plurilingue, mais aussi, dont le matériel didactique ne permet pas, ou n'autorise pas, une mise en œuvre concrète de la comparaison interculturelle. Ainsi, les auteurs de ce manuel n'entretiennent pas vraiment la motivation des apprenants ; ils n'utilisent pratiquement pas les ressorts de la comparaison interculturelle qui peut être très enrichissante et motivante. Ce constat, se vérifie notamment dans l'absence quasi totale d'activités incitant à repérer ou à travailler sur les ressemblances et les différences qui existent entre les deux pays. De plus, la maigre et faible référence à un voyage qu'un Algérien a effectué en France relevé dans l'extrait du : « *Le fils du pauvre* » (p 107), face aux nombreuses précisions et insistances de ce manuel sur les attraits touristiques de l'Algérie prisés par les étrangers, nous révèle un procédé de valorisation et dévalorisation des deux pays en question, mais aussi et surtout, les opportunités limitées pour les apprenants de procéder à une comparaison riche, qui serait alimentée par les divers aspects propres aux deux pays (monuments, ruines, patrimoine culturel, climat, le mode de vie des habitants, gastronomie, etc.). Il convient tout de même de préciser également, que le contenu de certains textes présents dans ce manuel, offre, comme nous l'avons vu plus haut, divers indices et éléments susceptibles aussi de susciter chez les apprenants une comparaison de cet ordre, mais qui malheureusement, n'ont pas fait l'objet de réflexions ou d'exploitations dans les activités proposées aux apprenants.

Ainsi, à la lumière de tout ce qui précède, il est vrai ainsi que le manuel d'anglais en recourant davantage que le manuel de français à de nombreux et divers documents, illustrations et activités, favorisant de pertinentes démarches

interculturelles, s'est aussi, en plus de l'objectif linguistique, aligné sur l'objectif interculturel. Quantitativement et qualitativement, le manuel d'anglais œuvre de facto considérablement, à l'inverse du manuel de français, à sensibiliser et former les apprenants à l'interculturel, confirmant de ce fait notre deuxième hypothèse de recherche.

Arrivé ainsi à la fin de ce chapitre, et au regard des résultats obtenus ici, il est manifeste et concluant que l'interculturel, dans toutes ses dimensions (interculturel renouvelé), est beaucoup plus présent dans le manuel d'anglais que dans celui du français, ce qui répond de ce fait, à notre question principale. Rappelons, à ce propos, que l'interculturel, comme nous l'avons souligné dans notre partie théorique, est riche, se décline au pluriel et relève aussi et surtout de sa mise en pratique à travers les divers contenus d'enseignement, et c'est, ce que tous les points saillants que nous avons relevés tout au long de ce chapitre rendent compte. De manière brève, nous avons effectivement vu que la diversité dans le manuel d'anglais est appréhendée surtout sous le signe de la tolérance et de l'enrichissement mutuel, que la culture y est envisagée fortement sous ses divers aspects, et que la visée interculturelle y connaît un traitement plus important et pratique que dans le manuel de français.

Loin de nous également, de minorer la portée fonctionnelle du manuel de français en matière de savoirs, de valeurs, d'éducation, de pédagogie, et même d'interculturel vu le potentiel que constituent beaucoup de ses documents et qui se révèle surtout de divers types, ce qui rejoint d'ailleurs, ce que les concepteurs avec lesquels nous nous sommes entretenu nous ont affirmé quant à la présence inévitable de l'interculturel dans les manuels de français (Cf. Chapitre 4, p 119-121). Cependant, comme nous venons de le démontré ici, et cela, même si les langues française et anglaise constituent, à ce niveau, respectivement le quatrième et premier contact avec les apprenants, le manuel avec lequel ces derniers entament leur apprentissage de l'anglais, se trouve être davantage et largement imprégné de la dimension interculturelle que le manuel de français !

Conclusion

Ce chapitre n'aura sans doute pas répondu aux nombreuses questions que soulève l'analyse des manuels de langue. La grille d'analyse que nous avons élaborée à cet effet croisant approches quantitative et qualitative, nous a toutefois permis de procéder à une comparaison de nos deux manuels sur des critères identiques pouvant répondre aux questions de notre présente recherche. Et c'est ces critères, sont alors à la fois des balises et indices de la présence de la dimension interculturelle dans ces manuels. Ainsi, les résultats obtenus ont répondu à nos questions et confirmé toutes nos hypothèses quant à une présence significative dans le manuel d'anglais de l'interculturel. Celui-ci, s'est révélé davantage dans le manuel d'anglais que dans celui du français, comme une mise concrète et pratique de ses principes comprenant plusieurs et divers aspects de l'Autre, ce à quoi justement renvoie sa définition. Toutefois, comme nous l'avons vu dans ce chapitre, le manuel de français fort également des potentialités qu'il offre, ne nécessiterait relativement que des améliorations et interventions ponctuelles afin de remédier à ses lacunes. Nous proposerons, à cet égard, dans la conclusion générale, qui suit, quelques suggestions et pistes d'interventions.

Conclusion générale

Ce travail de recherche s'intéresse à la dimension interculturelle contenue dans les deux manuels scolaires algériens de français et d'anglais de première année moyenne. À la faveur de l'application de la nouvelle réforme éducative de 2003, ces nouveaux manuels sont censés désormais véhiculés dans leurs contenus d'enseignement des valeurs à la fois nationales et universelles telles que la reconnaissance de la diversité culturelle et linguistique de l'Algérie, les valeurs de tolérance, de respect et d'ouverture sur l'altérité, les autres cultures et sur le monde. Des valeurs, qui caractérisent précisément l'interculturel pour lequel d'éminents didacticiens et spécialistes consacrent de nombreux et divers travaux, en vue d'en préciser l'importance, le bien-fondé et la nécessité.

Dans cette optique, nous avons organisé notre présente recherche autour d'une question centrale qui est :

Dans quelle mesure, l'interculturel est-il présent dans chacun de ces deux manuels scolaires ?

Ainsi, nous avons, dans la première partie de notre travail, dressé un cadre théorique comprenant trois chapitres. Dans ces derniers, nous avons abordés quelques importantes nouvelles perspectives théoriques et orientations didactiques en matière d'éducation et de pédagogie, issues des travaux menés par des chercheurs de renoms de différentes spécialités. Ce qui nous a permis, en plus de la mise en relief importante de quelques faits, éléments et approches théoriques propres ou s'inscrivant dans le champ de cette présente recherche (le statut des langues en Algérie, les caractéristiques de la nouvelles réforme, la didactique du plurilinguisme, l'approche plurielle des langues, etc.), de définir et de préciser aussi, voire également de revisiter, différents concepts et notions clés, à savoir : la culture, l'interculturel, les représentations sociales, l'identité et l'altérité, ainsi que le manuel, son statut, ses fonctions, ses caractéristiques et ses riches potentialités dans une classe de langue visant à la fois, l'objectif linguistique et l'objectif interculturel.

Et dans la deuxième partie qui comprend également trois chapitres, nous nous sommes d'abord consacré dans le quatrième chapitre, à rendre compte de quelques informations importantes recueillies lors d'entretiens menées auprès des concepteurs de manuels scolaires algériens de français que nous avons tenu à réaliser en amont de notre analyse des manuels. À ce propos, nous rappelons ici, que nous désirions au départ nous entretenir avec des concepteurs aussi bien de manuels de français que d'anglais, ce qui aurait été plus pertinent en raison de la nature de notre présente recherche, mais, aucun concepteur de manuels d'anglais n'a pu nous accorder une entrevue à cause d'un manque de disponibilité. Ainsi, les données recueillies auprès de nos concepteurs de manuels de français, nous ont dressé un profil élogieux des concepteurs en général, renseigné sur la tâche de la conception d'un manuel scolaire en Algérie, qui se révèle être très ardue, et appris également, que pour leur part (nos concepteurs), dans les manuels de français de la nouvelle réforme, l'interculturel y est assez présent et même, obligatoire et inévitable.

Ensuite, nous nous y sommes attelé à la description de nos choix méthodologiques, de la grille d'analyse que nous avons élaborée et de notre corpus à savoir : nos deux manuels scolaires de français et d'anglais de première année moyenne. Ceux-ci, ont alors fait l'objet, dans le cinquième chapitre, d'une analyse proprement dite sur des critères identiques figurant sur cette grille d'analyse. Quant au sixième et dernier chapitre, nous y avons comparé nos deux manuels sur la base de l'interprétation des résultats obtenus.

Ces derniers, nous ont alors permis, d'une part d'observer la façon dont chaque manuel aborde la diversité, et d'autre part, de vérifier la validité de nos hypothèses de recherche que nous avons formulées dans l'introduction générale. En effet, concernant d'abord la diversité, étant donné que c'est à partir de celle-ci que l'interculturel se dessine et se justifie, notre grille d'analyse a inclus alors d'abord deux rubriques pouvant renseigner sur la prise en compte de nos manuels de la diversité, à savoir : l'aspect identitaire des personnages et l'espace géographique national/étranger. La première rubrique, par le biais des prénoms et

noms des personnages ainsi que leurs divers désignants identitaires exprimant la nationalité, la territorialité, la langue, la culture, etc., servait donc à préciser les différentes formes de diversité évoquées dans chaque manuel. Et la deuxième rubrique, visait à rendre compte des différents pays et régions représentés dans chaque manuel.

Et c'est ce qui a mis en lumière une représentation assez amoindrie de la composition des sociétés que chaque manuel mentionne. Que ce soit le pays de l'apprenant, celui de la langue-cible ou tout autre pays mentionné, en se basant sur les prénoms et noms des personnages ainsi que sur leurs caractéristiques identitaires et socioculturelles mentionnées dans chaque manuel, ceux-ci, ne bénéficient quasiment pas d'une image diversifiée, en ce sens qu'ils ne sont pas présentés comme étant composé de plusieurs et divers groupes culturels et ethniques. Ainsi, l'altérité interne et externe n'est pas dépeinte et n'occupe que très peu de place dans chaque manuel. Toutefois, et c'est ce qui différencie entre nos manuels, c'est que le manuel d'anglais présente surtout des personnages réels (des célébrités) nationaux et étrangers de tout domaine (sport, musique, cinéma, etc.), contrairement au manuel de français qui, lui, présente surtout des figures historiques emblématiques en rapport soit avec la guerre de libération nationale, soit avec le nationalisme et le patriotisme. En fait, les résultats nous ont renseigné en somme, que la diversité dont nos manuels ont réellement rendu compte ici, est celle qui concerne l'espace géographique, qu'il soit national ou étranger. Effectivement, chaque manuel a dépeint aux apprenants un monde composé d'une multitude de pays dont les régions sont diverses et nombreuses, y compris, le pays de l'apprenant et celui de la langue-cible.

Quant à nos hypothèses de recherche, leur validité a été apportée grâce à deux autres et dernières rubriques, à savoir : le volet culturel et la visée interculturelle. La première, servait précisément à rendre compte de l'approche de la culture envisagée par chaque manuel. Et les données qui y sont recueillies, allaient donc dans le sens de notre première hypothèse. En effet, ces données nous ont appris que la culture est abordée largement sous tous ses aspects dans le

manuel d'anglais, à l'inverse du manuel de français. Sa première de couverture et son avant-propos, ont révélé d'emblée le traitement de la culture tel que nous l'avons observé par la suite, à travers ses contenus d'enseignement. Ce manuel d'anglais, a abordé de ce fait, différents types de cultures, à savoir : les cultures savante, populaire et patrimoniale à caractère historique et/ou national de plusieurs pays tels que le pays de l'apprenant, le pays de la langue-cible et quelques autres pays étrangers.

Alors que seule la culture savante et quasi uniquement dans son expression littéraire, a été abordée dans le manuel de français et de façon importante, notamment celle de la langue-cible. La première de couverture et l'avant-propos de ce manuel, ont aussi d'emblée fait apparaître l'objectif principal de ce manuel et qui est l'acquisition linguistique et sa consolidation. Raison pour laquelle, nous n'avons pas pu relever un réel traitement des indices socioculturels du pays de la langue-cible, même ceux du pays de l'apprenant, dans ses contenus d'enseignement. Les autres aspects de la culture (populaire, scientifique, patrimoniale, etc.), ne trouvent tout simplement pas d'écho dans ce manuel de français.

Et pour ce qui est de notre deuxième hypothèse qui porte sur la mise en œuvre de l'interculturel, les données recueillies dans la dernière rubrique qui lui est consacrée l'ont donc tout aussi validée. En effet, celles-ci nous ont appris que l'interculturel est davantage travaillé dans le manuel d'anglais que dans celui du français, et ce, par le biais de nombreux et divers documents (des dialogues pour la plupart), illustrations et activités. Ces derniers, non seulement y sont quantitativement plus importants que dans le manuel de français, mais aussi et surtout, ils revêtent un intérêt aussi bien didactique que pratique au regard de la formation interculturelle. Précisément, nous avons observé que les valeurs interculturelles contenues dans la plupart des documents et dialogues de ce manuel, sont accompagnés à la fois d'illustrations renforçant leurs actions, et d'activités visant à sensibiliser les apprenants à ces valeurs. Cet intérêt didactique se révèle donc dans l'intention de ce manuel d'anglais à exploiter le caractère

interculturel de ces documents avec des illustrations et des activités. De même, leur aspect pratique, se révèle, comme nous l'avons vu dans le sixième chapitre, dans les démarches interculturelles qu'ils mettent en œuvre ou favorisent chez les apprenants. Des démarches telles que les interactions et échanges entre individus de différentes nationalités et la comparaison interculturelle, qui caractérisent bon nombre de ces outils et supports didactiques auxquels le manuel d'anglais a recouru.

Or, dans le manuel de français, en dépit des nombreuses valeurs interculturelles portées par certains documents (des textes littéraires en majorité) tel que nous l'avait précisé d'ailleurs nos concepteurs, la mise en pratique de l'interculturel ne transparait pas réellement dans ce manuel. En effet, ces valeurs ne sont pas suivies d'exploitation dans les activités proposées, ou accompagnée d'illustrations susceptibles de renforcer leurs actions sur les apprenants, à part dans quelques rares exceptions. Et il en est de même pour les démarches interculturelles, nous n'avons ainsi relevé quasiment pas d'échanges entre personnages, encore moins, entre individus de différentes nationalité. Quant à la comparaison interculturelle que favorisent certains textes littéraires, les auteurs de ce manuel de français n'ont pas aussi su saisir les opportunités offertes par ces textes, en vue de permettre à l'enseignant de procéder avec les apprenants à ce type de comparaison à travers des activités.

Au vu de tous ces résultats, nous formulons alors, pour répondre à notre question principale, que l'interculturel, pensé en termes de diversité, de valeurs universelles, d'expression de la culture sous tous ses aspects, et notamment, en termes de pratique et démarches, est davantage présent dans le manuel d'anglais que dans celui du français. Une réponse aussi pertinente que significative, vu que l'anglais et le français, à ce niveau, représentent aux apprenants respectivement le premier contact et la quatrième année d'enseignement ! Soulignant ainsi fortement, le rapport délicat qu'entretient toujours notre système éducatif avec la langue française, à l'inverse des autres langues étrangères, ici en l'occurrence, l'anglais. Un rapport avec une langue étrangère donnée déjà établi par Geneviève

Zarate (1993 : 18-26), en ce qui concerne également, entre autres, tout pays anciennement colonisé par les natifs de cette même langue.

Cette présente étude, nous a donc permis de faire le point, malgré toutes les potentialités qu'il présente, sur quelques insuffisances du manuel de français dans le traitement des faits interculturels. Partant de cette constatation, nous avons jugé bon de faire quelques propositions et suggestions, dans les pages qui suivent, en vue de remédier à ces insuffisances et d'apporter davantage d'améliorations aussi bien pour le manuel de français que le manuel d'anglais. Ces propositions et suggestions, s'articulent autour de deux axes essentiels : concepteurs et enseignants, et, manuel et contenus d'enseignement.

* Concepteurs et enseignants :

- Toute action ou entreprise à visée éducative et pédagogique devrait, à notre avis, être suivie par un processus de formation continu, notamment en ce qui concerne les nouvelles approches méthodologique et didactiques telles que : l'approche interculturelle, la didactique de la pluralité linguistique et culturelle, etc. Aussi, il est utile et important de mettre en place un dispositif de formation continue, à la fois pour les concepteurs de manuels de langue et tous les enseignants¹⁷ de langue, en vue d'assimiler et d'intégrer aussi bien la dimension interculturelle que le plurilinguisme dans l'exercice de leur métier et dans les tâches que l'institution leur confie.

- Parmi ces tâches, devrait être comprise également la collaboration entre les concepteurs (qui sont souvent des enseignants) et les chercheurs universitaires en didactique dans l'élaboration des manuels scolaires de langue. En effet, un concepteur de manuel ne peut être expert en tout, notamment dans tous les thèmes censés être traités dans le manuel. Ce qui nécessiterait ainsi l'intervention et la participation d'universitaires, notamment des didacticiens et des spécialistes en interculturel en vue d'en améliorer la qualité. Ajoutons aussi que, d'autres

¹⁷ Voir l'article de Samira Rabhi, dans la revue Socles, 2012, Volume, I, N° 1, P 123-132.

enseignants qui n'ont pas la charge de concevoir le manuel en question, devrait y participer en tant que consultants et annoter ainsi ce matériel didactique tout au long de sa conception.

- Concernant toujours la collaboration, il serait aussi intéressant que des concepteurs de manuels de différentes langues (ici en l'occurrence, le français et l'anglais) participent, ne serait-ce que de manière ponctuelle, à la conception d'un manuel de français, d'anglais ou de toute autre langue. Ainsi, ils pourraient enrichir ce manuel avec de nouveaux angles d'approches grâce à leurs expériences et leur savoir-faire acquis dans la conception d'un manuel d'une autre langue. De même, une autre collaboration avec cette fois-ci des concepteurs de nationalités étrangères, serait tout aussi intéressante pour les mêmes raisons. D'ailleurs, deux des trois concepteurs de manuels avec lesquels nous nous sommes entretenus, sont d'avis pour mettre en place ce type de collaboration et d'expérience (Voir Annexe 2, p 28 et 29).

* Le manuel et ses contenus d'enseignements :

- Comme le recommandent Gérard et Rogiers (2003 : 42), il serait très pertinent, pour tout nouveau manuel, de procéder d'abord à son évaluation grâce à une expérimentation au niveau de quelques classes et auprès de quelques enseignants qualifiés. Et ce, en vue d'y apporter quelques améliorations ou modifications avant sa publication et sa mise en service définitive.

- Il serait très pertinent comme le font comprendre C. Puren, P. Bertocchini & E. Costanzo (1998 : 57), d'élaborer un programme officiel indiquant les contenus culturels à enseigner. Nous ajoutons aussi, pour notre part, que ce programme doit également inclure les faits interculturels auxquelles les apprenants doivent être sensibilisés, ainsi que les différentes approches didactiques pour leur traitement.

- Concernant la part du culturel, il serait ainsi pertinent de cibler les différentes règles de comportement et d'interprétation de quelques sociétés, ainsi que les

pratiques socioculturelles effectives et diversifiées du quotidien telles que l'alimentation, l'habillement, les relations avec les autres, la structure familiale, le mode et rythme de vie, les croyances, etc., et qui sont essentiels pour la compréhension des autres peuples et pour permettre le dialogue des cultures. C'est ce que le manuel d'anglais, comme notre analyse l'a démontré, a abordé également dans son approche de la culture.

- De même, inclure dans les contenus d'enseignement des expressions imagées et idiomatiques car, elles constituent autant de références indiquant une vision du monde particulière, propre à la communauté culturelle qui les a produites.

Et concernant la part de l'interculturel, les principes à adopter pour s'inscrire dans une démarche interculturelle peuvent être de cet ordre :

- Proposer des activités qui, en premier lieu, répertorient les langues présentes dans la classe, et en deuxième lieu, contribuent à mettre les apprenants en situation de (re) découverte de langues, de leur répertoire ou de celui d'un pair, tout en permettant également de comparer les fonctionnements linguistiques et sociolinguistiques, y compris avec la ou les langues enseignées à l'école¹⁸.

- Adopter une approche qui met l'accent sur les porteurs de cultures et dont l'identité est diverse, multiple et mouvante. C'est ce que le manuel d'anglais a relativement apporté en initiant les apprenants à la communication et à l'échange entre personnes à la fois de différentes nationalités et ayant une identité individuelle propre.

- Amener les apprenants à se décentrer, à éliminer chez eux les attitudes, les comportements qui empêchent de prendre en compte l'Autre et sa différence, et aussi à reconnaître l'humanité en chacun. A travers les contenus d'enseignement et les thèmes particuliers adéquats, le manuel pourrait permettre aux apprenants de prendre conscience de la diversité de tout un chacun, et d'approcher ainsi l'Autre en tant qu'individu à la fois singulier et universel.

¹⁸ Voir l'article de Stéphanie Clerc, dans la revue Socles, 2012, Volume, I, N° 1, P 109-122.

- Permettre aux apprenants, par le biais de documents pertinents et déclencheurs ainsi que d'activités, à la fois de prendre conscience de leurs propres stéréotypes et d'expérimenter leur qualité d'étranger à travers le regard que porte l'Autre sur eux (les hétéros stéréotypes). Ce qui contribuerait à amorcer chez eux un processus d'interrogation et de réflexions propices à se décentrer davantage et à porter un regard positif et chargé de compréhension sur l'Autre.

- Et avantager largement l'analyse comparative chez les apprenants, par le biais également de documents, illustrations et activités, à propos de tout ce qui touche à la vie personnelle, sociale et quotidienne de leurs concitoyens, des étrangers (notamment ceux dont ils apprennent la langue), ainsi qu'à tout ce qui a trait à leurs pratiques culturelles. C'est ce qui a aussi caractérisé le manuel d'anglais en initiant significativement les apprenants à la comparaison interculturelle.

Arrivé à l'issue de cette conclusion, et au risque de nous répéter, nous ne prétendons, nullement, avoir su répondre à toutes les questions qu'implique l'analyse des manuels de langue. Nous nous sommes attelé ici, à concrétiser seulement les objectifs de notre recherche et à mettre en lumière le degré d'imprégnation du contenu de chaque manuel de la dimension interculturelle. Ce qui nous a permis de relever des insuffisances surtout dans le manuel de français, et pour lesquelles nous avons proposé modestement quelques suggestions et pistes d'interventions, en vue de faire également des manuels de langue, en général, en plus d'être des outils servant l'acquisition linguistique, des matériels favorables à la formation interculturelle des apprenants.

Aussi, cette recherche mérite de donner lieu à des prolongements par le biais de recherches ultérieures. Surtout que parmi les résultats obtenus grâce à notre analyse, nous ont interpellés sur le fait que la culture (populaire et patrimoniale) et la civilisation française, ainsi que la communication et l'échange avec les Français, trouvent place dans le manuel d'anglais alors qu'ils sont quasiment absent dans le manuel de français. Nous souhaitons alors poursuivre cette étude en analysant les autres manuels de français et d'anglais des niveaux

supérieurs, en vue d'y vérifier notamment ce constat. Voir aussi, les manuels de français et d'anglais des anciens protectorats de la France, à savoir : le Maroc et la Tunisie, et voir si le traitement de la culture et de la civilisation française connaissent un traitement différent dans les deux manuels à l'instar de nos manuels analysés.

Références bibliographiques

A

- Abassi, B. (2006). « Le nouveau dispositif d'évaluation pédagogique : Des fondements conceptuels aux implications dans les pratiques évaluatives ». Dans *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* (pp. 205-218). Programme d'appui de l'Unesco à la réforme du système éducatif (PARE), Ministère de l'éducation nationale, Alger : éd. Casbah et l'office national des publications scolaires (ONPS).
- Abdallah-Pretceille, M. (1986). « Du pluralisme à la pédagogie interculturelle ». Dans *Enfances et cultures : problématiques de la différence et pratiques de l'interculturel* (Journées nationales de l'A.N.P.A.S.E), Toulouse : Ed Privat.
- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle* (3^{ème} éd). Paris : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (2001). *Education et communication interculturelle* (2^{ème} éd). Paris : PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (2004a). « Education interculturelle et éducation à la citoyenneté ». Dans M-H. Éloy (Éd.), *Les jeunes et les relations interculturelles* (pp. 141-152). Paris : L'Harmattan.
- Abdallah-Pretceille, M. (2004b). « Quelle anthropologie pour l'éducation et la formation ? ». *Pratiques de formation : analyses*, p. 167-180.
- Abdallah-Pretceille, M. (2013). *L'éducation interculturelle* (4^{ème} éd). Paris : « Que sais-je ? », PUF.
- Abric, J-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

- Adel, F. (2005). « L'élaboration des nouveaux programmes scolaires » Dans *La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation* (pp. 45-56). Programme d'appui de l'Unesco à la réforme du système éducatif (PARE), Ministère de l'éducation nationale, Alger : éd. Casbah et l'office national des publications scolaires (ONPS).
- Agence Universitaire de la Francophonie. (2016). *Le français dans l'enseignement supérieur au Maghreb : État des lieux et propositions*. (AUF).
- Ait Dahmane, K. (2006). « La langue française en Algérie : Stéréotypes interculturels et apprentissage en contexte plurilingue », (tome 3). Dans H. Boyer (Dir.), *Stéréotypage, stéréotype : fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Actes du colloque international de Montpellier. Paris : L'Harmattan.
- Arezki, A. (2008). « Le rôle et la place du français dans le système éducatif algérien ». *Le français en Afrique*, N° 23, France. Disponible sur le site : <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/23/AREZKI%20Abdenour.pdf>.
- Armand, F. & Maraillet, E. (2013). *Éducation interculturelle et diversité linguistique*. Québec, Canada : Université de Montréal, ELODIL. Disponible sur le site : <http://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Guides/eal/22-complet.pdf>
- Asselah-Rahal, S. (2004). *Plurilinguisme et migration*. Paris : l'Harmattan.
- Asselah-Rahal, S. Blanchet, P. (2007). « Contacts de langues et didactique des langues ». Dans S. Asselah-Rahal & P. Blanchet (Eds.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : Rôles du français en contexte didactique* (pp. 27-33). Rennes : Éditions Modulaire Européennes, Fernelmont.
- Asselah-Rahal, S. Blanchet, P. & Méfidène, T. (2007). « Propositions pour une didactique du plurilinguisme ». Dans S. Asselah-Rahal & P. Blanchet (Eds.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : Rôles du français en contexte didactique* (pp. 167-179). Rennes : Éditions Modulaire Européennes, Fernelmont.

- Asselah-Rahal, S. Méfidène, T. (2007). « Enquêtes à Alger ». Dans S. Asselah-Rahal & P. Blanchet (Eds.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : rôles du français en contexte didactique* (pp. 53-73). Rennes : Éditions Modulaire Européennes, Fernelmont.
- Asselah-Rahal, S. Méfidène, T. & Zabout, T. (2007). « Le contexte sociolinguistique en Algérie ». Dans S. Asselah-Rahal & P. Blanchet (Eds.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : rôles du français en contexte didactique* (pp. 11-16). Rennes : Éditions Modulaire Européennes, Fernelmont.
- Asselah-Rahal, S. (2011). « Réflexion sur la didactique du plurilinguisme en construction en contexte algérien ». Dans, *Dynamiques plurilingues : des observations de terrains aux transpositions politiques, éducatives et didactiques*, Acte de colloque, 2011, Alger, 31 mai, 1^{er} et 2 juin.
- Auger, N. (2005). « Des malentendus constructifs en didactique des langues-cultures ». Dans G. Bacha, G. Laroux & A. Séoud (dirs.), *Le malentendu* (pp. 285-292). Actes du colloque du 15 au 17 avril 2004, Presse Internationales de la Faculté des Lettres de Sousse (Tunisie), 2ditions officielles.
- Auger, N. (2007). *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. Belgique : Éditions Modulaires, Européenne, Fernelmont (B).
- Auger, N. & Romain, C. (2010). « Malentendus interculturels et pratiques et tensions didactiques dans l'enseignement-apprentissage du Français langue première et langue autre ». Dans P. Blanchet & D. Coste (Dir.), *Regards critiques sur la notion d' « interculturelité » : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle* (pp. 97-113). Paris : L'Harmattan.
- Auger, N. (2011). « Les manuels : analyser les discours ». Dans Ph. Blanchet & P. Chardenet (Dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (pp. 313-316). Paris : Éditions des archives contemporaines.

B

-Bekombo, M. (1980). « Le paradoxe de l'anthropologue ». *Recherche, pédagogie et culture*, mars-avril.

-Benazzouz, N. (2011). « Enseignement/apprentissage du français en Algérie : Développement d'une compétence interculturelle chez les apprenants » (pp 69-79). Séminaire : Enseignement/apprentissage du français en Algérie : Enjeux culturels et représentations identitaires, Université d'Ouargla, 23 et 24 Novembre 2011.

-Benbouzid, B. (2005). « Préface ». Dans *La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation* (pp.11-14). Programme d'appui de l'Unesco à la réforme du système éducatif (PARE), Ministère de l'éducation nationale. Alger : éd. Casbah et l'office national des publications scolaires (ONPS).

-Benbouzid, B. (2006). « Préface ». Dans *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* (pp. 9-11). Programme d'appui de l'Unesco à la réforme du système éducatif (PARE), Ministère de l'éducation nationale. Alger : éd. Casbah et l'office national des publications scolaires (ONPS).

-Benhouhou, N. (2007). « Enquêtes à Koléa ». Dans S. Asselah-Rahal & P. Blanchet (Eds.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : rôles du français en contexte didactique* (pp. 138-153). Rennes : Éditions Modulaire Européennes, Fernelmont.

-Benhouhou, N. & Blanchet, P. (2007). « Analyse des instructions officielles et programmes concernant l'enseignement des langues étrangères en Algérie ». Dans S. Asselah-Rahal & P. Blanchet (Eds.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : rôles du français en contexte didactique* (pp. 35-52). Rennes : Éditions Modulaire Européennes, Fernelmont.

-Benhouhou, N. (2010). « Nouvelles variétés du français : Vers un nouveau cadre d'enseignement-apprentissage du français En contexte plurilingue ». Dans P.

Martinez & P. Blanchet (Dir.), *Pratiques innovantes du plurilinguisme : Émergence et prise en compte en situation francophones* (pp. 205-211). Paris : Éditions des archives contemporaines & AUF.

-Bensekat, M. (2008). « Manuels de langue et représentations culturelles : Comment enseigner une compétence interculturelle ? ». Dans *Cahiers de langue et de littérature : Manuels scolaires en classe de FLE et représentations culturelles* (pp. 41-56), n° 5. Université Abdelhamid Ibn Basis Mostaganem.

-Blanchet, Ph. (2005). *Méthodes et méthodologies pour l'enseignement des langues étrangères (l'exemple du français langue étrangère)*, UED de didactique des langues, Licence 3, Université Rennes 2, cours en ligne : http://eprints.aidenligne-francais universite.auf.org/41/1/pdf_Blanchet_metho.pdf

-Blanchet, P. (2007). « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique ». Dans M. Diaz, Olga & P. Blanchet (Dir.), *Pluralité linguistique et approche interculturelles* (pp. 21-27). Revue Synergies Chili n° 3, GERFLINT/Institut Franco-Chilien, 2007, (trad. Espagnole p. 28-34). En ligne : <http://gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf>

-Blanchet, P. & Lounici, A. (2007). « L'approche interculturelle et l'enseignement des langues en Algérie ». Dans S. Asselah-Rahal & P. Blanchet (Eds.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : rôles du français en contexte didactique* (pp. 17-27). Rennes : Éditions Modulaire Européennes, Fernelmont.

-Blanchet, P & Asselah- Rahal, Safia. (2009) : « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », Dans Ph. Blanchet, D. Moore et S. Asselah Rahal (Dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (pp. 9-16). Paris : éd. des archives contemporaines, AUF, Disponible sur le site : http://www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=875.

-Blanchet, P. & Coste, D. (2010). « Sur Quelques parcours de la notion d' " Interculturalité " : Analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle ». Dans P. Blanchet & D. Coste (Dir.), *Regards critiques sur la notion d' « interculturalité » : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle* (pp.7-28). Paris: L'Harmattan.

-Blanchet, Ph. & Chardenet, P. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

-Blanchet, Ph. (2011). « Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables : Enquêtes semi-directives et directives avec ou sans entretien ». Dans Ph. Blanchet & P. Chardenet (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (pp.74-76). Paris : Éditions des archives contemporaines.

-Blanchet, Ph. & Rispaïl, M. (2011). « Principes transversaux pour une sociodidactique dite de terrain ». Dans Ph. Blanchet & P. Chardenet (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (pp.65-69). Paris : Éditions des archives contemporaines.

-Blanchet, P. (2012a). *La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique : Enjeux théoriques et méthodologiques*. (pp.13-22). Disponible en PDF sur le site : <file:///C:/Users/mbi/Downloads/417ba160e0b0612a62848637c7d460c7.pdf>.

-Blanchet, P. (2012b). *La linguistique de terrain. Méthode et théorie : Une approche ethnosociolinguistique de la complexité* (2^{ème} éd.). Rennes : P U R.

-Bonardi, C. & Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales, Les Topos*, Dunod.

-Boudebia-Baala, A. (2014). « Dynamique identitaire et représentations des langues, quelles corrélations ? Le cas des enseignants du français dans le sud

algérien ». *Revue Signes, Discours et Sociétés*, n°12, (pp.1-13). Disponible sur : <http://www.revue-signes.info/docannexe.php?id=3314>.

-Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris : Éditions de Minuit, Collection Le Sens Commun.

-Boyer, H. (1990). « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistique, Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie ». *Langue française: Les représentations des langues : approches sociolinguistiques*, n° 85, (pp. 102-124).

-Byram, M. & Planet, M. T. (éds) (2000). *Identité sociale et dimension européenne. La compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

-Byram, M. Gribcova, B & Strakey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

-Byram, M. (2003). « Introduction ». Dans M. Byram. (Ed.), *La compétence interculturelle* (pp.5-14). Strasbourg : Conseil de l'Europe.

C

-Calvet, L-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.

-Calvet, L-. J. (2013). *La sociolinguistique* (8^{ème} édition). France : PUF, Que sais-je ?

-Candelier, M. (2005). « Cohésion sociale, compétence plurilingue et pluriculturelle : quelles didactiques ? ». *Les Langues Modernes*, n°4, (pp. 35-45).

-Candelier, M. (2007). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Autriche : Centre européen pour les langues vivantes/ Conseil de l'Europe.

- Candelier, M. (2008). « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5 n°1, (pp. 65-90).
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe –De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Disponible [En ligne] sur : <http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>
- Castellotti, V. (2009). « Enseigner des cultures ou construire des parcours interculturels ». Dans V. Brancourt, (Modér.), *Rencontres pédagogiques du Kansai (Table ronde), La culture dans tous ses états : Actualités de son enseignement* (pp. 67-72). Disponible sur : http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/023/066_079_table ronde.pdf.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : Diversité, compréhension, relation*. Paris : Les Éditions Didier.
- Catroux, M., (2009). « La sensibilisation à l'interculturel dans l'enseignement de l'anglais à l'école primaire : observations en CE1 et CE2 ». *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 6, n° 1, (pp.37-68).
- Charaudeau, P. (2006). « L'identité culturelle entre soi et autre ». Dans L. Collès, J-L. Dufays & F. Thyron (éds), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?* (pp.41-56). EME, Fernelmont.
- Charaudeau, P. (2009). « Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière », Dans P. Charaudeau (Dir.), *Identité sociales et discursives du sujet parlant*. Paris : L'Harmattan. [En ligne] : <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-sociale-et-identite.html>.
- Chardenet, P. (2011). « Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables : L'échange avec les acteurs comme méthode de production de données [entretiens et groupes de discussion] ». Dans Ph. Blanchet & P. Chardenet (Dirs.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des*

cultures : Approches contextualisées (pp.77-83). Paris : Éditions des archives contemporaines.

-Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: Histoire et actualité*. Paris : Hachette.

-Choppin, A. (1993). « Manuels scolaires, états et sociétés : XIXe –XXe siècles », *Histoire de l'éducation*, n° 58 (Introduction). Paris : INRP.

-Clerc, S. (2012). « De la recherche aux pratiques de classe : lignes vers des transpositions didactiques de la pluralité des pratiques linguistiques. », *Socles*, volume I, n° 1, (pp. 109-122).

-Clouet, R. & Sánchez, A. (2008). « La représentation culturelle du “Français” dans les manuels scolaires utilisés aux Iles Canaries : approche d’une réception ». Dans *Cahiers de langue et de littérature : Manuels scolaires en classe de FLE et représentations culturelles* (pp. 87-104), n° 5. Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem.

-Colles, L. (2003). « Didactique de l’interculturel ». Dans G. Ferréol et G. Jucquois (Dir.), *Dictionnaire de l’altérité et des relations interculturelles* (pp. 175-180). Paris : A. Colin.

-Comenius, J. (1635) [1986]. *Didáctica Magna*. Madrid: ediciones Akal.

-Commission Nationale des programmes (CNP). (2009). *Référentiel général des programmes*. Alger.

-Commission Nationale des programmes (CNP). (2009). *Guide méthodologique d’élaboration des programmes*. Alger.

-Commission Nationale des Programmes. Groupe disciplinaire de français, (Janvier 2010). *Programme de Français : 1^e Année Moyenne*.

-Conseil de l’Europe (1986). *L’Interculturalisme : de l’idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Strasbourg.

-Conseil de l'Europe (2000). *Un cadre européen commun des références pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.

-Conseil de l'Europe. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Disponible sur : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_FR.asp#P54_2080

-Conseil de l'Europe (2010). *Cités interculturelles : vers un modèle d'intégration interculturelle : l'apport des Cités interculturelles*. Action conjointe du Conseil de l'Europe et de la Commission européenne / texte coordonné par Phil Wood. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, cop. Disponible sur :

http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/cities/ICCMModelPubl_fr.pdf

-Cordier-Gauthier, C. (2002). « Les éléments constitutifs du discours du manuel », Dans M. Verdelhan-Bourgade (Coord.), *Un discours didactique : le manuel* (pp. 25-36). Revue ÉLA, n° 125, Paris : Didier Érudition.

-Coste, D. (2002). « Compétence à communiquer et compétence plurilingue ». Dans .V. Castellotti & B. Py (Coord.), *Notions en questions* (pp.115-123), n° 6.

-Coste, D. Moore, D. & Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : Études préparatoires*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe. Version révisée, Parution initiale : 1997. Disponible sur le site : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf.

-Coste, D. (2010). « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle. » Dans *Les Cahiers de l'Acedle : Notions en questions en didactique des langues- Les plurilinguisme* (pp. 141-165). Volume 7, n° 1.

-Cuq, J-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Ed. Horizon Groupe.

-Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.

D

-Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

-De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : CLÉ International.

-De Ketele, J.-M. (1989). « L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation ». Dans *Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*.

-Demougin, P. (1998). *Manuel et médiation. Discours didactiques*. n°2. Montpellier : Presse universitaire de la Méditerranée.

-Denimal, A. (2011). « Eléments pour une grille d'observation des échanges humains et culturels dans les manuels de langue étrangère et seconde en Méditerranée ». Dans A. Denimal, A. Diabate & M. Verdelhan-Bourgade (Eds.), *Manuels ET altérités Dans l'espace méditerranéen : Enjeux institutionnels et linguistiques* (pp. 143-158). Paris : L'Harmattan.

-Dervin, F. (2007). « Mascarades estudiantines finlandaises ». *Les langues modernes*, n°1, (pp.27-44). Disponible sur le site <http://users.utu.fi/freder>.

-Dervin, F. & Keihäs, L. (2008). « Les altérités périphériques francophones dans des manuels d'enseignement de FLE en Finlande ». Dans *Cahiers de langue et de littérature : Manuels scolaires en classe de FLE et représentations culturelles* (pp. 57-86), n° 5. Université Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem.

-Dervin, F. (2009a). « Nouveaux positionnements des acteurs en études françaises en Finlande: Pour mettre fin au modèle du sage d'une seule

occupation ». *Revue UL3 travaux et recherche, publication CEGES*, (pp. 157-170). Disponible sur le site de : <http://users.utu.fi/freder/lilleDervin%20-3.pdf>.

-Dervin, F. (2009b). « Constructions de l'interculturel dans le deuxième programme à moyen terme du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) : l'exemple de la communication interculturelle dans la formation des enseignants ». *Synergie Pays Riverains de la Baltique*, n° 6, (pp. 77-88).

-Dervin, F. (2010). « Pistes pour renouveler l'Interculturel en éducation ». *Recherches en Education*, n°9, (pp. 32-42).

-Dervin, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.

E

-Elbaki, H. (2015). « Des prescriptions éducatives aux pratiques scolaires. Quelle est la place de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Algérie ? ». *Al'Adâb wa LIUGHât, Lettre et Langues*, n° 10, (pp. 257-266).

F

-Ferhani, F. F. (2006). « Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme », *Le français aujourd'hui*, n° 154/3, (pp. 11-18).

G

-Galisson, R. (1988). « Culture et lexiculture partagées: les mots comme lieu d'observation des faits culturels », *ELA*, n°69, (pp.74-90).

-Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE international.

-Galisson, R. & Puren, C. (1991). *La formation en questions*. Paris : Nathan.

-Galisson, R. (2002). *Revue ÉLA*, n° 125, Paris : Didier Érudition.

- Gandhi, M. (2004). Rapport mondial sur le développement humain. *La liberté culturelle dans un monde diversifié*, Programme des Nations-Unies pour le Développement (PNUD). Paris : Ed. Economica.
- Garcia, P. & Leduc, J. (2003). *L'enseignement de l'histoire en France, de l'Ancien Régime à nos jours*. Paris : Armand Colin.
- Gérard, F-M & Rogiers, X. (2003). *Des manuels pour apprendre : Concevoir, évaluer, utiliser* (1^{ère} édition). Bruxelles : De Boeck.
- Giannelloni, J-L., Vernet, E. (2001). *Etudes de marché* (2^{ème} éd). Paris : Vuibert. Disponible sur le site de : http://extravagdance.free.fr/taff%20suptg/7-_Etude_exploratoire_qualitative.pdf.
- Grine, N. (2011), « L'identité algérienne et l'altérité à travers deux livres scolaires de français ». Dans A. Denial, A. Diabate & M. Verdelhan-Bourgade (Eds.), *Manuels ET altérités Dans l'espace méditerranéen : Enjeux institutionnels et linguistiques* (pp. 93-107). Paris : L'Harmattan.
- Grine, N. (2015), « Le rapport langues/identité algérienne dans l'imaginaire d'étudiants du département de langue française de l'université d'Alger 2 ». *Al'Adâb wa LIUGHât, Lettre et Langues*, n° 11, (pp.67-87).
- Guenier, N. (1996). « Représentations linguistiques », Dans Moreau M. L., *Sociolinguistique, concepts de base* (pp.146- 252). Liège : Mardaga.
- Guessoum, A. (2003). « Problématique linguistique en Algérie », *Les langues de la Méditerranée*, Paris : L'Harmattan.

H

- Haloçi, A. & Lilo, R. (2011). « Les modes de production des manuels scolaires français langue étrangère en Albanie ». Dans A. Denial, A. Diabate & M. Verdelhan-Bourgade (Eds.), *Manuels ET altérités Dans l'espace méditerranéen : Enjeux institutionnels et linguistiques* (pp. 77-88). Paris : L'Harmattan.

-Hemmi, M. (2002). « Manuel, grammaire, textes », Dans M. Verdelhan-Bourgade (Coord.), *Un discours didactique : le manuel* (pp. 97-110). Revue ÉLA, n° 125, Paris : Didier Érudition.

I

-Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), (2007). « Approches interculturelles en éducation. Etude comparative internationale ». *Les Dossiers de la Veille*, Service de veille scientifique et technologique. [Source www.inrp.fr].

-Ioannidou, A. (2011). « Langage et interculturalité : le cas des manuels de FLE en usage en Grèce ». Dans A. Denial, A. Diabate & M. Verdelhan-Bourgade (Eds.), *Manuels ET altérités Dans l'espace méditerranéen : Enjeux institutionnels et linguistiques* (pp. 159-172). Paris: L'Harmattan.

J

-Jodelet, D. (1994). « *Les représentations sociales* ». Dans .B. Dantier (2007), *Représentations, pratiques, société et individu sous l'enquête des sciences sociales : Denise Jodelet, Les représentations sociales* (pp. 36-57). Paris, PUF.
[en ligne] sur :
http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/jodelet_denise/representations_pratiques_individu/representations_texte.html.

K

-Kebbas, M. (2007). « Enquêtes à Blida ». Dans S. Asselah-Rahal & P. Blanchet (Eds.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : rôles du français en contexte didactique* (pp. 104-138). Rennes : Éditions Modulaire Européennes, Fernelmont.

-Kebbas, M. (2007). « Synthèse de l'ensemble des enquêtes ». dans S. Asselah-Rahal & P. Blanchet (Eds.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : rôles du français en contexte didactique* (pp. 161-165). Rennes : Éditions Modulaire Européennes, Fernelmont.

-Kebbas, M. (2010). « Dimensions culturelle/interculturelle et enseignement du français en Algérie ». Dans P. Blanchet et D. Coste (Dir.), *Regards critiques sur la notion d' « interculturalité » : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle* (pp. 73-96). Paris : L'Harmattan.

-Khadraoui, S. (2005). Pour un réel aménagement linguistique en Algérie, actes du séminaire « Quelle stratégie pour l'Algérie », Batna novembre 2005.

-Klett, E. (2012). « Le manuel pour enseigner une langue étrangère : entre faiblesses et vertus », *Synergies Venezuela*, n° 7, (pp. 7-16).

L

-Lagha, A. (2005). « Le livre scolaire : Une nouvelle vision ». Dans *La refonte de la pédagogie en Algérie: Défis et enjeux d'une société en mutation* (pp.57-66). Programme d'appui de l'Unesco à la réforme du système éducatif (PARE), Ministère de l'éducation nationale, Alger : éd. Casbah et l'office national des publications scolaires (ONPS).

-Le Gal, D. (2010). « La Dialogicité de la culture : Elargissement du paradigme interculturel et transposition pédagogique ». Dans P. Blanchet et D. Coste (Dir.), *Regards critiques sur la notion d' « interculturalité » : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle* (pp. 59-72). Paris: L'Harmattan.

-Légal, J-B. & Delouvé, S. (2015). *Stéréotypes, préjugés et discrimination* (2ème éd.). Paris : Dunod.

-Leroy, M. (2012). *Les manuels scolaires : Situation et perspectives*. Ministère éducation nationale jeunesse vie associative.

-Lévi-Strauss, Cl. (1977). L'identité. Séminaire dirigé par Cl. Lévi-Strauss), Paris : Grasset.

-Lorcerie, F. (2011), « L'histoire dans le second degré en France au prisme de l'immigration musulmane : des programmes aux manuels ». Dans A. Denial, A. Diabate & M. Verdelhan-Bourgade (Eds.), *Manuels ET altérités Dans l'espace*

méditerranéen : Enjeux institutionnels et linguistiques (pp. 21-44). Paris : L'Harmattan.

-Lounici, A. (2007). « Enquêtes à Bourouba ». Dans S. Asselah-Rahal & P. Blanchet (Eds.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : rôles du français en contexte didactique* (pp. 73-104). Rennes : Éditions Modulaire Européennes, Fernelmont.

M

-Majbour, A. (2011). « Les nouveaux programmes syriens, les valeurs nationales et l'éducation à l'ouverture aux autres dans les manuels ». Dans A. Denial, A. Diabate & M. Verdelhan-Bourgade (Eds.), *Manuels ET altérités Dans l'espace méditerranéen : Enjeux institutionnels et linguistiques* (pp. 45-55). Paris : L'Harmattan.

-Manceron, G., (1994), Le poids du passé, *Été*, N° 11, (pp 13-23).

-Marquillo-Larruy, M. & Valetopoulos, F. (2010). « La construction de la démarche interculturelle dans les manuels : Le risque de la contextualisation ». Dans P. Martinez & P. Blanchet (Dir.), *Pratiques innovantes du plurilinguisme : Émergence et prise en compte en situation francophones* (pp. 237-250). Paris : Éditions des archives contemporaines et AUF.

-Maurer, B. (2002). « Contribution à une histoire de l'enseignement de l'oral en primaire par une étude du discours des manuels ». Dans M. Verdelhan-Bourgade (Coord.), *Un discours didactique : le manuel* (pp. 53-67). Revue ÉLA, n° 125, Paris : Didier Érudition.

-Ministère de l'éducation nationale. (2005). *La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation*. Programme d'appui de l'Unesco à la réforme du système éducatif (PARE). Alger : éd. Casbah et l'office national des publications scolaires (ONPS).

-Ministère de l'éducation nationale. (2006). *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. Programme d'appui de l'Unesco à la réforme du système éducatif (PARE). Alger : éd. Casbah et l'office national des publications scolaires (ONPS).

-Morsly, D. (2000). « L'Algérie : Laboratoire de planification linguistique. » Dans, P. Dumont, C. Santodomingo, (textes réunis par.), *La coexistence des langues dans l'espace francophone. Approche macrolinguistique* (pp. 285-290). Montréal : AUPELF/AUREF.

-Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public. Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : PUF.

N

-Nekkal, F. (2013). « Pratiques pédagogiques et réformes éducatives en Algérie : Une étude de cas ». *Insaniyat* n° 60-61, (pp. 47-63).

-Neuner, G. (1998), « Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes ». Dans *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, numéro spéciale *Le français dans le Monde. Recherches et Application*, Paris : Hachette-Edicef.

O

-Outaleb-Pellé, Aldjia, (2014), *l'impact des attitudes et représentations sur l'enseignement. Le cas du français en Algérie*. Congrès mondial de linguistique française-CMLF 2014.

P

-Pascual Calvo, X. (2012). « Les approches plurielles dans l'enseignement des langues : un entretien avec Michel Candelier ». *Bellaterra Journal of Teaching & Learning & Literature*, 5 n°1, (pp. 96-103). Disponible sur le site : <http://revistes.uab.cat/jtl3/article/viewFile/v5-n1-pascual/517>.

- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Porcher, Louis (1988). « Programme, progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère », *Études de linguistique appliquée*, n°69, Janvier-Mars, Décrire et observer des faits culturels, Paris, Didier Érudition.
- Porcher, L. (1993). « Préface ». Dans G. Zarate, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Porcher, L. (1996). *Cultures, culture : Recherches et applications*. Paris : Hachette.
- Porcher, L. (2003). « Interculturels une multitude d'espèces ». *Le Français dans le Monde*, N°329, (pp.33-34).
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Poth, J. (1997). *La conception et la réalisation des manuels scolaires : Initiation aux techniques d'auteurs*. Mons : Centre international de phonétique appliquée. UNESCO.
- Puren, C. Bertocchini, P. & Costanzo, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris : ellipses / édition marketing S.A.

R

- Rabhi, S. (2012). « Retour sur la formation des enseignants de langues : Quelles place pour le plurilinguisme ? », *Socles*, volume I, n°1, (pp 123-132).
- Rogiers, X. (2005). « L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ? » Dans *La refonte de la pédagogie en Algérie: Défis et enjeux d'une société en mutation* (pp.107-124).

Programme d'appui de l'Unesco à la réforme du système éducatif (PARE), Ministère de l'éducation nationale. Alger : éd. Casbah et l'office national des publications scolaires (ONPS).

-Rogiers, X. (2006). « L'APC dans le système éducatif algérien », Dans *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* (pp. 51-84). Programme d'appui de l'Unesco à la réforme du système éducatif (PARE), Ministère de l'éducation nationale. Alger : éd. Casbah et l'office national des publications scolaires (ONPS).

S

-Sahli-Bouslimani, F. (2011). « Regards croisés sur la notion de compétence en didactique des langues ». *Synergie Algérie*, n° 12, (pp. 63-79).

-Sainte Marie, F. (1997). « La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale ». *Les cahiers de l'Actif*, I, 55, (pp.250-251).

-Sebaa, R. (2015). *L'Algérie et la langue française ou l'altérité en partage*. Tizi-Ouzou : Editions Frantz Fanon.

-Seguin, R. (1989). *L'élaboration des manuels scolaires : Guide méthodologique*. UNESCO.

T

-Toualbi-Thaâlibi, N. (2005). « Changement social, représentation identitaire et refonte de l'éducation en Algérie ». Dans *La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation* (pp. 19-32). Programme d'appui de l'Unesco à la réforme du système éducatif (PARE), Ministère de l'éducation nationale. Alger : éd. Casbah et l'office national des publications scolaires (ONPS).

-Toualbi-Thaâlibi, N. (2006). « Trois années de réformes de la pédagogie en Algérie : Bilan et perspectives ». Dans *Réforme de l'éducation et innovation*

pédagogique en Algérie (pp. 17-26). Programme d'appui de l'Unesco à la réforme du système éducatif (PARE), Ministère de l'éducation nationale. Alger : éd. Casbah et l'office national des publications scolaires (ONPS).

-Trocmé-Fabre, H. (1991). *J'apprends, donc je suis*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

-Troncy, C. (2014). « Le champ des approches plurielles en construction : Dessin d'un parcours et d'un univers didactiques ». Dans C. Troncy (Dir.), *Didactique du plurilinguisme : Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier* (pp. 21-45). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

V

-Verdelhan-Bourgade, M. (2002). « Présentation », Dans M. Verdelhan-Bourgade (Coord.), *Un discours didactique : le manuel* (pp. 7-9). Revue ÉLA, n° 125, Paris : Didier Érudition.

-Verdelhan-Bourgade, M. (2002). « Le manuel comme discours de scolarisation », Dans M. Verdelhan-Bourgade (Coord.), *Un discours didactique : le manuel* (pp. 37-52). Revue ÉLA, n° 125, Paris : Didier Érudition.

-Verdelhan-Bourgade, M. Bakhouche, B. Etienne, R & Boutan, P. (2007). *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?* Paris : L'Harmattan.

-Verdelhan-Bourgade, M. (2011). « Introduction ». Dans A. Denial, A. Diabate & M. Verdelhan-Bourgade (Eds.), *Manuels ET altérités Dans l'espace méditerranéen : Enjeux institutionnels et linguistiques* (pp. 19-20). Paris : L'Harmattan.

-Verdelhan-Bourgade, M. (2011). « Introduction ». Dans A. Denial, A. Diabate & M. Verdelhan-Bourgade (Eds.), *Manuels ET altérités Dans l'espace méditerranéen : Enjeux institutionnels et linguistiques* (pp.91-92). Paris : L'Harmattan.

-Verdelhan-Bourgade, M. (2011). « La Méditerranée dans les méthodes de FLE: Un révélateur du difficile rapport entre enseignement de la langue et de la culture ». dans A. Denial, A. Diabate & M. Verdelhan-Bourgade (Eds.), *Manuels ET altérités Dans l'espace méditerranéen : Enjeux institutionnels et linguistiques* (pp. 217-232). Paris : L'Harmattan.

-Verdelhan-Bourgade, M, Denimal, A & Diabate, A. (2011). « Avant-propos ». Dans A. Denial, A. Diabate & M. Verdelhan-Bourgade (Eds.), *Manuels ET altérités Dans l'espace méditerranéen : Enjeux institutionnels et linguistiques* (pp. 9-16). Paris : L'Harmattan.

W

-Wagener, A. (2010). « Entre Interculturalité et intraculturalité : Pour une redéfinition du concept de Culture ». Dans P. Blanchet et D. Coste (Dir.), *Regards critiques sur la notion d' « interculturalité » : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle* (pp. 29-58). Paris: L'Harmattan.

Z

-Zaboot, T. (2007). « Enquêtes à Tizi-Ouzou ». Dans S. Asselah-Rahal & P. Blanchet (Eds.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : rôles du français en contexte didactique* (pp. 153-161). Rennes : Éditions Modulaire Européennes, Fernelmont.

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

-Zarate, G. (1989). « La description d'une culture étrangère : objets et méthodes en science sociales et en didactique des langues vivantes » *Migrants-Formation*. n°77. (pp. 86-94).

-Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

-Zenati, J. (2004). « L'Algérie à l'épreuve de ses langues et ses identités : histoire d'un échec répété », *Mots, les langages du politique*, N. 74, (pp.137-145). Disponible sur : <https://mots.revues.org/4993>.

Documents, décrets et textes officiels

- Cahier des charges pédagogique général, novembre, 2016.
- Décrets présidentiels n° 2000-101 et 2000-102.
- Décret n° 76-66 de l'ordonnance du 16 avril 1976.
- Décret n° 76-67 de l'ordonnance du 16 avril 1976.
- Document d'accompagnement du programme (2003).
- La Constitution de la République Algérienne* 1963.
- La loi d'orientation sur l'éducation* du 23 Janvier 2008.
- La loi n° 99-05 du 4 avril 1999.
- La loi n° 08-06 du 23 février 2008.
- Le Journal Officiel de la république algérienne*, 2008, N° 4.
- Le Journal Officiel de la république algérienne*, 2016, N° 6.
- Le quotidien français, *Le Monde* du 6/12/1985.
- Ordonnance n° 76-35* du 16 avril 1976.

Thèses

- Benhouhou, N. (2007). *L'enseignement du français en Algérie, l'écrit et l'évaluation de l'écrit dans le système scolaire : Bilan et perspectives*. Thèse de doctorat en didactique des langues, Université Alger 2.
- Boudjadi, A. (2013). *La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE de l'enseignement secondaire*. Thèse de doctorat en didactique des langues, Université Constantine 1.
- Boughazi, A. (2017). *La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie. Essai d'analyse*

du manuel de 1 ère année secondaire. Thèse de doctorat en didactique des langues-cultures étrangères, Université d'Oran 2.

-Denimal, A. (2013). *Perspectives pour une didactique de l'interculturalisation : mises en discours des relations intersociétales dans les manuels de français langue étrangère et seconde (Grèce, Liban, Maroc).* Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Paul Valéry-Montpellier 3.

-Grine, N. (2008). *Les représentations linguistiques et leur incidence sur la réussite ou l'échec d'une politique linguistique.* Thèse de doctorat en sciences du langage : option sociolinguistique, Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem.

-Mehdadi, Y. (2019). *L'apport de l'image dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans le développement des compétences scripturale et interculturelle. Cas des apprenants de la deuxième année secondaire.* Thèse de doctorat en didactique des langues, Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem.

Mémoires

-Meziani, A. (2007). *Pour un enseignement/apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle : Cas des élèves de la 2^{ème} année secondaire.* Mémoire de Magister, Université de Batna.

Sitographie

-Interview sur le site Nathan Université à propos de L'Homme pluriel : Les ressorts de l'action, Nathan, coll. «Essais & Recherches» : <http://www.homme-moderne.org/societe/socio/blahire/entrevHP.html>.

-Richaudeau, F. *Conception et production de manuels scolaires.* Disponible Sur le site de : www.savoirlivre.com.

ANNEXES