



La place de la culture locale dans le manuel algérien du FLE: cas du manuel de 1^{ère} AS

موقع الثقافة المحلية في الكتاب المدرسي الجزائري لتعليم الفرنسية كلغة

أجنبية: الكتاب المدرسي للسنة الأولى للتعليم الثانوي نموذجاً

Local culture in the Algerian textbook of French: Case of 1st YS textbook

Dr. Noureddine Arif

Université d'Alger 2

Date de soumission: 11-10-2019-**Date d'acceptation:** 11-12-2019

Date de publication: 28-07-2020

ملخص

يُنظر إلى التثاقف كشكل من أشكال الترابط بين ثقافتين مختلفتين، بين الثقافة المستهدفة والثقافة الأصلية للمتعلم. وفي الواقع، يجب على المتعلم أن يكون أولاً على دراية بثقافته لتمهيد الطريق أمام الفهم والوعي بالفوارق بين الثقافتين، ويبدو ذلك واضحاً في تحليل مسألة تخصيص مكان لثقافة الأم في كتاب اللغة الفرنسية على أساس كونها مسألة تسهم في توطيد هوية المتعلم وأيضاً في الوصول إلى الآخر. إن الهدف من هذه الدراسة هو تحديد المكان المخصص للثقافة المحلية كداعم للتعليم بين الثقافات.

الكلمات الدالة: التثاقف؛ الثقافة المحلي؛ كتاب اللغة الفرنسية؛ القيم.

Abstract

The notion of intercultural is conceived in a form of interdependence of two different cultures: the target and the source one. To learn to put things into perspective, the learners must first familiarize themselves with their own culture to open the way to mutual understanding and an awareness of the difference. It is now a question of reserving a place for maternal culture in the French as Foreign Language (FLE) manual which would contribute to the consolidation of the identity of the learner, but also, for access to otherness. In this study, the objective is to determine the place given to the source culture, as a support for an intercultural education.

Keywords: intercultural; maternal culture; French textbook; values.

Résumé

La notion de l'interculturel est entendue dans une forme d'interdépendance de deux cultures différentes, la culture cible et la culture source. En effet, pour apprendre à relativiser, l'apprenant doit d'abord, se familiariser avec sa propre culture pour ouvrir la voie à l'intercompréhension et à une prise de conscience de la différence. Il est, désormais question de réserver une place à la culture maternelle dans le manuel de FLE qui contribuerait à la consolidation de l'identité de l'apprenant, mais aussi, pour l'accès à l'altérité. Dans cette étude, l'objectif est de déterminer la place accordée à la culture source, en tant que soutien à une éducation interculturelle.

Mots-clés: interculturel; culture maternelle; manuel de français; valeurs.

Introduction

L'objectif ultime de l'enseignement interculturel est d'offrir une préparation qui aide les apprenants à faire face de la meilleure façon possible à des situations interculturelles avec des locuteurs de la langue visée. Les apprenants n'entrent pas directement en contact avec le monde réel de la langue étrangère, mais tout d'abord avec un monde représenté par les manuels scolaires. Deux aspects : celui de la culture d'origine de l'apprenant et celui de la culture enseignée, constituent ensemble une dimension interculturelle. Le manuel doit être donc, un moyen de découverte de la culture source et surtout un instrument de préparation à une rencontre, voire au dialogue avec l'Autre.

L'un des plus grands obstacles à l'approche interculturelle dans les manuels nationaux est l'absence de la culture maternelle en tant que culture d'apprentissage. Cette problématique a suscité l'intérêt de plusieurs chercheurs tels que: Zarate (1993) ; De Carlo (1998) ; Auger (2007), etc.

La place de la culture nationale ou locale dans une éducation interculturelle est fondamentale. C'est en se connaissant bien Soi-même que l'on peut mieux communiquer avec l'Autre. Cependant, selon Zarate « la culture de l'élève ne fait pas toujours l'objet d'un traitement explicite dans les outils éducatifs, d'où la nécessité d'y repérer sa place» (Zarate, 1993, p.12). De Carlo admet que le point de départ dans une éducation interculturelle doit être l'identité de l'apprenant (De Carlo, 1998, p.44). La diversité est constitutive de la nature de l'homme ; la reconnaissance



de sa propre diversité est une condition pour pouvoir reconnaître la diversité de l'autre. Partons de ce postulat, nous souhaitons répondre à la question suivante : Comment se présente la culture locale dans le manuel du FLE ?

Dans cette perspective, une analyse de l'espace consacré à la culture, aux représentations et thématiques abordées dans le manuel visé apporterait des éclaircissements sur le contenu sur lequel se construit cette dimension culturelle. Selon Auger «la construction identitaire est repérable dans le manuel, elle s'élabore autour d'objets : réels, symboliques, humains, matériels, idéaux... Désormais, il n'est plus seulement question d'enseignement de la culture cible, mais aussi celui de la culture source» (Auger, 2003, p.63).

Nous présenterons tout d'abord notre positionnement théorique avec ses notions-clés, puis sur ces bases, nous nous interrogerons sur la dimension (inter)culturelle de la culture de l'apprenant, à travers l'analyse des textes et des activités relatifs au manuel de la première année secondaire.

1. Cadre théorique

En didactique des langues et cultures, l'indispensable place que la culture doit occuper dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères est incontestable. Cette dimension est inhérente à toute pratique langagière. La "culture" constitue un élément central en ce qu'elle nous renseigne sur le fonctionnement culturel d'une société ; cette dernière est révélatrice de ses modes de vie et de ses valeurs. D'ailleurs, par son ouvrage «enseigner une culture étrangère», «souhaite contribuer à la constitution de la didactique des cultures à l'instar de la didactique des langues». (Zarate, 1986, p.7). La culture agit alors, comme un filtre à travers lequel nous percevons la réalité et interprétons l'information. Il est donc primordial, de choisir une définition claire du concept de "culture" correspondant au propos de notre étude.

1.1. Clarification du concept de «culture»

En réalité, la notion de « culture » est plus riche et plus profonde. Elle touche tous les aspects de la sphère humaine. C'est pourquoi elle a toujours éveillé un grand intérêt dans différentes disciplines, en particulier la sociologie et l'anthropologie. A ce propos, De Carlo affirme que «le terme de culture, dans son sens



anthropologique, présente des difficultés de définitions liées à la complexité de l'objet à interpréter ; mais il implique au moins la reconnaissance d'une pluralité de systèmes ayant tous la même dignité ». (De Carlo, 1998, p. 34). Elle est reconnue en tant que système de références relatif à une société, à une série d'individus dans leur conception du monde et dans leurs relations avec les autres. Le concept de culture se dessine comme un macro-concept qui tisse des rapports avec des micro-concepts. En fait, l'individu l'élabore selon son environnement, ses besoins et ses circonstances sociales, économiques, idéologiques, historiques et politiques, etc.

Pour les objectifs de notre étude, il est alors important de donner une définition de base: une idée moins vague sur le terme "culture" afin de mettre en avant les paramètres que devraient comprendre les contenus des manuels scolaires de FLE. Parmi plusieurs acceptions du concept de « culture » Verbunt a proposé une définition jugée claire et sensée:

« La culture est un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui étant apprises et partagées par une pluralité de personnes servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distinctes ». (Rocher, 2005 ; cité par Verbunt, 2011, p. 65)

Dans ce sens, la culture revêt un sens sociologique fondé sur la totalité de ce qui est acquis et créé en société. Elle se manifeste à travers les habitudes quotidiennes, les usages vestimentaires, les traditions culinaires, les modes d'habitat, les valeurs, le rapport avec le temps et l'espace, etc. et globalement l'ensemble des événements qui rythment la vie sur l'ensemble des localités qui composent son territoire.

Toute culture est composée de plusieurs cultures ou subcultures, plus petites et égales en dignité. (Précis, Porcher, 1996, p. 14). Ces dernières façonnent la culture-mère et à laquelle une nation appartient et grâce à laquelle elle se définit au rang des autres nations. Chaque société globale divise ses membres en une série de catégories (nationale, religieuse, géographique ou langagière, etc.) ; ainsi, les gens peuvent être aussi divisés sur la base du sexe, de l'âge et de la classe sociale. Pretceille précise que « La notion même de culture doit être relativisée par rapport à l'existence de sous-groupes qui secrètent des subcultures à l'intérieur d'une société globale ». (Pretceille, 2004, pp. 19-20). Il y a la culture des adolescents et celle des retraités,



la culture des médecins et celle des marins, la culture des femmes et celle des hommes, des riches et des pauvres, etc.

L'identité globale du pays est donc, l'ensemble des identités locales réparties sur des aires géographiques données. « Et chaque individu qui vient au monde est inévitablement un héritier de cette tradition qui est partie intégrante d'un enracinement dans un territoire, d'une communauté d'origine, d'une religion partagée, d'une langue commune et d'une adhésion à un système de références ». (Boudjaji, 2013, pp. 113-114). Chaque apprenant algérien adhère à une culture globale, voire à la culture algérienne. Ainsi, en didactique du FLE, la visée interculturelle admet la familiarisation de l'apprenant avec les différences de sa propre culture afin de contribuer à une reconnaissance de la différence de l'autre, donc à une prise d'une conscience interculturelle.

1.2. L'apport de la culture locale dans une éducation interculturelle

Nous avons des usages diversifiés des langues, des modes de vie, des pratiques sociales et personnelles, diversité de représentations, des perceptions, des interprétations, donc des cultures. Et si les cultures se différencient selon les sociétés ; à l'intérieur d'une même société celles-ci sont loin d'être homogènes. L'interculturel admet foncièrement un va et vient entre soi et l'autre. Dans ce sens, Pretceille affirme que « le discours interculturel induit un questionnement autant sur les autres cultures, sur autrui, que sur sa propre culture. C'est ce processus en miroir qui fonde la problématique interculturelle » (Pretceille, 2004, p. 28).

Dans une classe de FLE, entre la culture maternelle et celle de la langue cible se dessine pour l'apprenant une voie vers d'autres sphères culturelles qui est à la fois un enrichissement culturel en soi et un facteur d'objectivation de sa culture maternelle.

Dans une visée interculturelle, l'objectif n'est pas seulement pragmatique, il est notamment formatif; l'apprenant est amené à développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, de percevoir et de supporter les situations provenant de la communauté étrangère. Le point de départ doit donc être l'identité de l'élève, Dans cette optique, De Carlo explique que :

« Par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenances à toute culture. Plus, il



aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère». (De Carlo, 1998, p. 44)

Pour apprendre à relativiser, l'apprenant doit d'abord, se familiariser avec sa propre culture pour ouvrir la voie à l'intercompréhension et à une prise de conscience de la différence. L'apprenant observe la culture étrangère à travers sa vision du monde et les références de sa culture maternelle. En outre, selon Verbunt savoir relativiser, c'est être capable à mettre provisoirement de côté ses propres convictions ; il s'agit aussi d'une formation du sens critique (Verbunt, 2011, p. 203). Le but est donc « la formation d'un individu conscient de la relativité de ses valeurs, en mesure d'opérer des choix autonomes, capable d'opérer une pensée divergente». (De Carlo, 1998, p. 77)

Dervin et Keihäs de leur côté ajoutent, que la confrontation avec l'altérité permet au moi de prendre sens, de se créer et de se rendre compte de sa propre altérité. C'est là probablement l'un des enjeux actuels de la démarche interculturelle en classe de FLE, à savoir, la reconnaissance de l'existence d'un autre, différent de soi, mais aussi la prise en considération explicite de la culture maternelle des apprenants, sans laquelle la découverte de la culture étrangère resterait fragmentaire et désorganisée et constitue une entrave à une prise de conscience interculturelle. Chaque culture doit avoir une place dans le manuel de manière à contribuer au développement culturel de l'apprenant. (Dervin, Keihäs 2008, p. 58)

Par ailleurs, l'efficacité de tout programme scolaire s'articule sur un contenu bien distinct et arrangé dans un ouvrage, voire un manuel. Aujourd'hui, la fonction et la place du manuel scolaire dans la formation des apprenants ont fortement évoluées. « Pendant longtemps, l'enseignement des langues a connu la dominance du support écrit, le manuel, qui reste très vivace dans tous les pays ». (Verdelhan-Bourgade, Auger, 2011, p. 307). Le rôle du manuel se révèle indéniable, d'autant que l'enseignement d'une langue étrangère s'accompagne inexorablement de la transmission de la culture dont laquelle cette langue est imprégnée. Il est donc pertinent de définir le manuel scolaire et son rapport avec les cultures.



1.3. Définition et fonctions du manuel scolaire

1.3.1 Définition du manuel scolaire

Objet scolaire, le manuel est un moyen d'enseignement encore incontournable dans la construction des savoirs chez les élèves. Dans notre contexte, il est le seul support dont disposent les apprenants algériens pour pouvoir apprendre le français qu'il leur est nécessaire au même titre que les autres disciplines. Le Glossaire des Notions et Concepts associé au Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures a attribué au manuel la définition suivante :

« Support destiné à un enseignement et à un apprentissage, prenant généralement la forme d'un ouvrage et supposant certaines caractéristiques : simplicité, maniabilité, organisation en parties dirigée par une progression, visant l'acquisition de connaissances ou le développement de capacités. » (Verdelhan-Bourgade, Auger, 2011, p. 456).

Il s'agit d'un outil de travail riche et complexe qui présente généralement des connaissances de natures différentes : textuels, iconographiques, schémas...etc.

Les fonctions attribuées au manuel sont multiples ; elles concernent tous les acquis liés au comportement, aux relations et en général, à la vie en société. Dans le même ordre d'idées, Seguin confirme:

« Les contenus doivent susciter des attitudes sociales et morales favorables à la vie collective et aux relations entre les individus, ainsi que contribuer à développer l'appréciation des valeurs sociales, morales et esthétiques. Ils doivent également provoquer des comportements positifs de protection de la nature et de la vie sous toutes ses formes ». (Seguin, 1989, p. 33)

Le manuel a une fonction sociopolitique car il transmet un modèle identitaire ; c'est un appareil idéologique par excellence. Son contenu peut nous aider à comprendre les positionnements idéologiques de ses concepteurs. Il se situe au carrefour des politiques nationales et des apprentissages des apprenants ; il véhicule par cela des conceptions de et sur la société qui l'élabore et perçu comme transmetteurs de vision du monde (Denimal, 2011, p. 36). Cette conception détermine l'implication irrévocable de l'Etat dans la conception et la diffusion des manuels scolaires par rapport à d'autres produits écrits. Avec ces caractéristiques, le manuel contribuerait



au développement du savoir-être et du savoir-faire permettant à l'élève de trouver progressivement sa place dans son cadre social, familial, culturel et national.

1.3.2 Rapport manuel scolaire et cultures

La culture est omniprésente dans les manuels de langue. Elle imprègne inévitablement l'écriture des textes du manuel, sans que les auteurs ou les usagers en prennent toujours conscience.

D'après Zarate (1993, p. 11) dans le contexte scolaire, même, il est destiné à l'enseignement d'une culture étrangère; la description scolaire est toujours appréhendée comme l'expression d'une entité nationale et se trouve impliquée dans la construction de l'identité nationale de l'apprenant. Et Par conséquent, il transmet aux apprenants des points de vue, des croyances, des attitudes, des valeurs et des sentiments propres à leurs sociétés. (Zarate, 1993, p. 11)

Dans le cadre de l'enseignement apprentissage des langues étrangères, l'apport du manuel de par sa substance culturelle est indéniable. Il représente une source inépuisable, car il véhicule les valeurs et les éléments culturels relatifs à une civilisation. Zarate ajoute que « Les manuels scolaires de langue sont très sensibles aux fluctuations des relations géopolitiques [...] Ils sont de véritables objets d'histoire, témoignent des conditions de socialisation d'une génération donnée dans un pays donné... ». (Zarate, 1993, p. 25). Il permet de ce fait, d'explorer des représentations; comment émerge par exemple l'image de l'autre (du français et des autres nationalités) mais aussi de soi.

Une formation à l'interculturel ne peut faire l'économie d'une réflexion sur l'identité. Une identité est aussi, un sentiment d'appartenance collective, conscient de la part de l'individu et du groupe. Le terme identité culturelle désigne les aspects de l'identité communs aux personnes appartenant à une certaine culture et qui les distinguent des membres d'autres cultures. On devrait donc penser l'identité à partir d'une pluralité d'appartenances fluctuantes et variées. Dans ce sens, Ait Dahmane avance que « La construction de l'identité culturelle prend ses racines dans l'environnement géographique, historique, social, religieux, politique ». (Ait Dahmane, 2007, p. 177). Il est désormais question de prendre en considération le rôle du manuel dans la diffusion de cette dimension sociale et culturelle relative à la société d'origine.



1.3.3. Le manuel scolaire: un objet interculturel

Les manuels apparaissent donc, comme des lieux par excellence d'échanges entre les langues et les identités culturelles personnelles, nationales et/ou étrangères. Zarate souligne que les outils d'enseignement des langues vivantes, entre autres les manuels, présentent un intérêt sociologique particulier, non négligeable et représente un outil privilégié de rencontre des cultures ; ils mettent à plat la relation à l'étranger qu'une société veut offrir en modèle à ceux qu'elle éduque. (Zarate 1993, p. 11). Leur étude est un matériau intéressant pour mieux appréhender le fonctionnement de rencontre et de représentations de l'autre.

C'est dans cette optique que la dimension interculturelle se construit dans les manuels scolaires du FLE. Elle s'effectue à travers un contenu favorisant chez les apprenants l'acquisition des connaissances, des aptitudes et des comportements par le passage et le transfert de la langue-culture source à la langue-culture cible. Dans une visée interculturelle, la compréhension de la culture de l'Autre ne doit jamais se faire au détriment de la culture de Soi. La loi d'orientation sur l'éducation nationale du 23 janvier 2008 du ministère algérien de l'éducation nationale, va dans le même sens. En effet, dans le cadre des fondements de l'école algérienne sur «Les finalités de l'éducation », il est stipulé que :

«L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle. » (Chapitre 1, art. 2).

Le manuel scolaire algérien, produit de l'Etat a pour mission de veiller à la réalisation de ces objectifs. Ces derniers ont également un rapport avec les dernières tendances contemporaines, objet de la dernière réforme scolaire.

1.3.4. Le manuel scolaire dans le contexte contemporain de la réforme

De grandes réformes sont en cours depuis la rentrée scolaire 2003. Les instructions officielles considèrent les langues étrangères comme un moyen d'ouverture sur le monde. De ce fait, l'apprentissage d'une langue étrangère à des fins utilitaires ne suffit plus ; c'est un moyen pour aboutir à une intercompréhension culturelle. Cette vision a été stipulée dans les objectifs généraux de l'enseignement/apprentissage du



français, définis en ces termes: « l'enseignement du français prend en charge les valeurs identitaires, les valeurs intellectuelles, les valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles ». (Réfèrentiel des programmes, 2009, 45).

La variété des objectifs assignés à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères est considérable. Elle répond donc à plusieurs défis. Elle repose sur l'affirmation et la consolidation des composantes de l'identité algérienne : valoriser l'héritage national, notamment la connaissance de l'histoire et de la géographie du pays, respecter et défendre ses symboles, prise de conscience identitaire, développer les valeurs morales, religieuses et civiques inspirées de l'identité algérienne.

Après avoir déterminé le fondement théorique de notre étude, nous essayerons de présenter notre méthodologie de recherche et procéder ensuite à l'analyse de notre corpus.

2. Méthodologie

2.1. Type de recherche

La stratégie d'analyse privilégiée ici est l'analyse de contenu. Une démarche tout aussi descriptive. Ce type d'enquête nous semble convenable et prometteur pour la recherche en didactique des langues et cultures et plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'un examen sur le contenu des manuels scolaires. L'analyse de contenu permet de découvrir la signification des messages contenus dans le matériel consulté. En vue de servir ces objectifs, nous envisagerons l'utilisation combinée de l'analyse quantitative et qualitative.

2.2. Sélection du manuel

Le manuel de français de la première année secondaire, corpus de cette étude, s'inscrit dans les mouvements de la réforme du système éducatif algérien mise en œuvre depuis 2003.

Son contenu est en quelque sorte la base de l'enseignement du français dans le cycle secondaire ; destiné à renforcer et à préparer l'apprenant à son avenir post-secondaire.



3. Résultats

3.1. Analyse quantitative des textes dans le manuel

Sur le plan quantitatif, l'analyse de pages du manuel de FLE consacrées à la culture maternelle, nous amène inévitablement à identifier aussi la proportion accordée à la culture étrangère. Cette démarche va nous permettre de déterminer qualitativement la contribution de la culture de l'apprenant en tant que point de départ dans une formation à l'interculturel.

Le tableau 01 : Présence des textes d'auteurs algériens dans le manuel

Auteurs algériens	Nombre de textes	Pages
- M. Feraoun	01	79
- M. Dib	01	157
- J. Amrouche	01	85
- F. Amrouche	01	175

Tableau 02 : Proportion accordée aux auteurs selon la nationalité.

	Nombre d'auteurs	Nombre de textes
Auteurs algériens	04	04
Auteurs français	39	44
Autres	9	12

Ce tableau comparatif ci-dessus, montre clairement la timide présence des textes d'auteurs algériens face à la dominance des textes d'auteurs français.

3-2-Analyse qualitative

Dans cette partie, nous cherchons à savoir si la culture algérienne, culture de l'apprenant natif/local, a une place parmi les thèmes et les sujets culturels traités dans les manuels. C'est pour cette raison l'étude des représentations identitaires dans le manuel est pertinente pour cerner la communauté mise en discours (Auger, 2007, p22).

Pour ce faire, nous nous interrogerons à titre non exhaustif les éléments qui définissent l'appartenance à la culture nationale. Ainsi que les éléments ayant trait à l'éducation aux valeurs.



3.2.1. Marqueurs identitaires et représentations de soi dans le manuel

De prime abord, il faut rappeler qu'il est fondamental de poser l'identité de soi comme fondement de toute représentation chez l'apprenant et pour une prise de conscience de sa propre culture. Ainsi, comprendre un certain nombre de situations socioculturelles provenant de sa propre culture va leur permettre d'appréhender le fonctionnement de comportements interculturels de leurs compatriotes et des étrangers.

Les désignants identitaires qui renvoient à la culture maternelle comme l'anthroponymie et la toponymie se présentent de façon passagère, stéréotypée et négative.

L'anthroponymie nationale se caractérise par la présence de prénoms berbères et arabes tels que : Kamel (p.69) ; Ouardia (p.79) ; Fathma (p.85), Fatiha, Houria (p.89) ; Zineb, Mériem (p.114) ; Khadra (p.157) qui veut dire « la verdure » ; Omar, Said (p.157) « Houria » un être féminin (femme du paradis). Ces dénominations attribuées aux algériens et spécifiquement aux kabyles convergent et caractérisent dans leur ensemble leurs fonds traditionnel, sociologique, religieux, et symboliques. Néanmoins, ces appellations sont évoquées dans les textes sans la moindre allusion de leur valeur culturelle dans la sphère algérienne.

Quant à la toponymie nationale, elle est repérée comme suit : Guelma (p.89), Annaba (p.89; p.123), Chlef (p.123), Bou Ismail (p.129), Sidi Bel Abbes (128), Béni Boussaid (p.128), Tlemcen (p.128), Bouira (p.129), Maghnia (p.130), Ain Bessam (p.129), Ain Laloui (p.129), Azeffoun (p.131), Tiaret (p.133), Sougueur (p.133). Elle est présentée dans les articles de journaux de façon dispersée, dans un contexte péjoratif ainsi que pour localiser les lieux des infractions commises.

Quant au texte littéraire, nous en avons dénombré quatre extraits appartenant aux auteurs algériens. Les extraits repérés reviennent à Mohamed Dib, Mouloud Feraoun, Fadhma Amrouche et Jean Amrouche (une lettre relevée de l'œuvre « Histoire de ma vie » de sa mère). Quantitativement, les auteurs étrangers, notamment français, sont les plus répertoriés ; des textes d'auteurs français classiques (La Fontaine, Guy de Maupassant, Alphonse Daudet, Jean-Jacques



Rousseau, Emile Zola, etc.) et contemporains (J. Prévert, A. Camus, B. Clavel, A. Chedid J. Dion, R. Queneau).

Considéré comme vecteur culturel par excellence; un moyen de découverte et de curiosité, le texte littéraire dans ce manuel ne bénéficie cependant pas d'un espace digne de son intérêt.

L'objet d'étude visé est « la nouvelle ». Elle occupe le dernier chapitre du manuel. Elle est abordée approximativement au dernier trimestre ; une période assez courte pour en faire acquérir. A coté d'autres extraits ; le récit principal a pour titre "Le K", de l'écrivain et nouvelliste Italien « Dino Buzzati ». Les extraits proposés occupent respectivement les pages (153, 167, 178, 179,183). Cette nouvelle nous pousse à réfléchir à des questions très importantes de la vie humaine comme la recherche du sens de sa propre existence et le passage inexorable du temps. Ce sont en fait, des facettes communes à tous les hommes.

Le discours littéraire comme tous les discours ; véhicule des images et des représentations. Il constitue également une sorte d'identification de soi-même.

L'extrait (p.175) tiré de l'autobiographie de Fadhma Amrouche nous dépeint clairement un rapport à l'espace. Il se manifeste par l'attachement à la maison kabyle; une des pièces fondamentales de la société kabyle et la preuve de l'appartenance à une communauté «...plusieurs générations avaient habitée ». L'habitat traditionnel est le plus adapté et le mieux harmonisé avec la nature et les conditions naturelles locales. Ce ne sont pas de simples descriptions, mais aussi des systèmes de réminiscence qui permettent de libérer les souvenirs et l'imaginaire de l'auteure. (Pretceille, 2010,149).

Amrouche nous emmène en fait, vers des horizons écologiquement saints, socialement vivables et chaleureux. Ce texte nous renseigne également, d'un point de vue anthropologique sur le mode de vie des kabyles, dans une dimension sociale et historique, ainsi que leurs habitudes et les différentes activités exercées, tels que l'agriculture, l'élevage, comme tout autre système culturel; c'est un support utile aux apprenants pour reconnaître les spécificités de différentes cultures algériennes. Nous pouvons relever cette dimension culturelle (de l'altérité interne) depuis le texte « A la claire Fontaine » (p.79) de Mouloud Feraoun, et ce, à travers les règles



qui régissent les rapports familiaux (famille patriarcale) et sociaux de la communauté algérienne. Une autre image est repérée dans l'extrait de « l'incendie » (p.157). De surcroît, la connaissance et l'exploitation du vocabulaire kabyle comme "Djemaa"(p.79) "les ikoufanes" (p.175) est sans doute un enrichissement culturel de l'apprenant lorsque ce dernier est invité à en connaître davantage sur d'autres régions.

L'Algérie est présentée dans ce manuel par une vision stéréotypée. L'Algérien est caractérisé comme appartenant aux pays du Tiers-monde. Ses citoyens (les algériens par analogie) sont décrits comme «les derniers degrés de l'échelle humaine» (p.6). Le lexique utilisé exprime l'indigence des populations (bidonvilles, gourbi, villes démunies, marginaux...). On pourrait également débusquer la tendance nostalgique de quelques auteurs français, à l'instar de Louis Bertrand, Claude Farrère et Guy de Maupassant (p.48). Ils valorisent l'aspect civilisationnel et colonial à partir d'une comparaison entre ville indigène et ville européenne ; ils relient à leur civilisation tout aspect de développement en Algérie. «Vous avez la sensation de participer aux derniers raffinements de la civilisation occidentale comme dans les métropoles européennes...» (L. Bertrand.).

Par ailleurs, nous n'avons relevé aucun texte d'auteur Algérien qui exalte la beauté de son pays. Ce point s'avère intéressant pour renforcer le sentiment patriotique chez l'apprenant. Quant à la femme algérienne, elle est à peine présente dans ce manuel ; elle se manifeste de deux manières ; l'une traditionnelle, la positionnant comme dépendante, préoccupée seulement de sa maison et de sa famille (p.79). L'autre contemporaine dénote une évolution de son image et de son rôle. Elle est présentée en tant que femme émancipée, moderne ayant accès à des métiers à part entière : journaliste, (p.89), enseignante (p.114). «J'ai terminé ma thèse» ; «je pense sérieusement intégrer l'enseignement» et même à des rôles de responsabilité (p.89). «Elle jouit ainsi de sa place dans le monde en célébrant la journée internationale de la femme correspondant le 8 mars «on fêtera notre fête ensemble» (p.89).

Le manuel fait l'éloge du travail, la sensibilisation aux métiers, souvent de l'artisanat ou les travaux des champs (agriculture). Dans l'interview (p.70), on présente un Algérien «Kamel» actif et utile à la société, il a fait des sacrifices pour



la sauvegarde de leur patrimoine en exerçant à la fois un travail traditionnel, modernisé et rentable à la société. Egalement, lors de l'interview avec l'artiste, humoriste « Smaïn », au théâtre de Gymnase à Paris, nous débusquons une valeur appréciative indirecte. Le fait d'évoquer le lien de Smaïn avec sa patrie l'Algérie, comme représentant culturel « ma réussite ne m'a jamais éloigné de mes origines », « je suis allé à Constantine voir ma terre » situe et valorise la culture du même ou de l'apprenant en relation avec l'étranger. Ce type de présentation s'avère profitable pour valoriser les deux cultures ; à ce propos, Auger nous rappelle qu' « il ne faut pas oublier que les auteurs de manuels cherchent à montrer à l'apprenant quels sont les éléments communs susceptibles de les rapprocher de celui dont il apprend la langue ». (Auger, 2007, p. 160)

Quant aux faits divers relevés de la presse algérienne, ils ne véhiculent que des représentations négatives: « Saisie de 44 kg de résine de cannabis à Annaba » (p.123), « Démantèlement d'un réseau de trafic de drogue » (p.129), « Trois français arrêtés en possession de drogue près d'Azeffoun » (p.131), ils évoquent le fléau de la drogue qui s'infiltré dans le territoire algérien. La consommation de la drogue entraîne certainement des conséquences désastreuses pour la société. « une atteinte à l'intégrité du pays ». (p.129). Les toxicomanes connaissent une mort précoce, une marginalisation sociale et économique : carrière, emploi, santé, moyens d'existence et famille. Ces faits divers présentent pourtant, des représentations négatives sur l'Algérie, mais leurs choix (si on tient compte de leur aspect social et moral) aurait pour effet de sensibiliser les apprenants aux effets de la drogue, les éduquer à une prise de consciences des dangers qu'elle présente et donc, à former d'un citoyen protecteur de son pays.

Nous pouvons aussi relever le portrait stéréotypé de l'Algérien. Il vit dans un climat d'insécurité ; il est désordonné et irresponsable (p.123) indifférent, chauffard « On écrase même les policiers », malfaiteur, voleur (Le soir d'Algérie, p. 136, El moudjahid, El watan, p.144) « Il voulait voler un singe », trafiquant de drogue (p.123, 129 et 130). Cette description aura pour conséquence d'engendrer chez l'apprenant une vision pessimiste vis-à-vis de son pays.



3.2.2. La place de l'éducation aux valeurs

Les valeurs morales, religieuses et civiques inspirées de l'identité algérienne ne sont pas vraiment évoquées. Le travail en tant qu'une valeur fondamentale dans toute société est valorisé à travers l'attachement qu'éprouve Kamel (p.70) à son métier et dont dépend son succès. Le voisin est considéré comme aussi un proche. La solidarité et l'entraide que ce soit d'origine culturelle ou religieuse sont aussi des principes forts avec lesquelles se nouent l'assistance sociale réciproque. Ces deux vertus s'expriment ainsi avec des voisins et des amis. « Ils nous ont donné des conseils, des leçons, ils nous ont prêté des outils... ».

La fontaine, cet endroit où l'on puise de l'eau porte une dimension sociale exprimant la singularité de cette communauté. A travers cette réunion et ce rituel quotidien, on apprend un ensemble de comportements qui se renforcent mutuellement : respect des aînés (signe de sagesse), chacune a son tour pour puiser de l'eau de la fontaine, politesse, respect de l'autre sexe (la femme), respect de la rue. « Un jeune homme bien éduqué n'ira pas se poster à proximité des femmes, ni flâner sur le passage ». (p.79).

Il est clair que les algériens accordent une grande importance aux structures sociales. Ils considèrent comme valeurs-clés, l'appartenance à un groupe, la tradition, l'âge, la politesse, ainsi que tous les liens qui en découlent. Quant au thème de sécurité, il n'est envisagé que sous l'angle de la sécurité routière. Nous avons noté une seule activité (p.126) qui invite l'apprenant à prendre le rôle d'éducateur civil. On a lui demandé de présenter des conseils, de bonnes pratiques participant à la prévention des risques routiers.

Dans le texte "La terre et l'eau douce" (p.29) l'auteur sensibilise grandement le monde à la crise de l'eau douce. L'extrait (p.26) intitulé "La planète Terre" a pour effet de sensibiliser les apprenants à l'environnement de l'homme et nous engage individuellement et collectivement à développer des attitudes de respect vis-à-vis de l'environnement pour la sauvegarde et la protection de la planète terre. Nous avons ainsi dégagé certaines valeurs depuis des activités écrites. L'activité écrite suivante (p.30) vise une éducation civique : « Votre petit frère gaspille l'eau par ignorance. Transcrivez le discours que vous lui avez tenu pour lui expliquer pourquoi l'eau est précieuse ». L'idée sous jacente est la lutte contre le gaspillage



de l'eau. C'est une sensibilisation aux valeurs liées à la bonne gouvernance. Les citoyens doivent marquer leur solidarité et lutter contre les comportements inciviques. Chacun a le devoir à respecter et faire respecter la ressource.

4. Discussion et interprétation

L'examen du manuel fait montrer quelques creux intéressants. Selon les données quantitatives, nous avons relevé une dominance des écrits relatifs à la culture étrangère par rapport à ceux liés à la culture locale. Ce constat a été déjà prouvé par Zarate pour qui la valorisation de l'une des cultures dans le manuel s'exerce aux dépens de l'autre. Ainsi, les conséquences de cette asymétrie se répercutent dans la conception même du matériel d'enseignement. (Zarate, 1993, p.25)

Ce manuel se contente de présenter une seule culture régionale (Kabylie) liée à un mode de vie traditionnel. Le nombre des écrivains francophones algériens est assez réduit. Ainsi, les textes « Ma chère maman » (p.85) et « Claire fontaine » (p.79) appartenant respectivement à Jean Amrouche et Mouloud Feraoun l'attestent. La faible présence des écrivains algériens ne favorise pas la connaissance ou la transmission des spécificités socioculturelles du territoire et pratiques culturelles locales. Tels que les habitudes ou tradition vestimentaires, culinaires et rituels, les fêtes, les lieux touristiques spécifiques, modes de vie, aspects historiques et géographiques.

Il est préférable à ce stade de varier les extraits, les régions de pays, leur vécu quotidien des algériens, leur culture populaire, les mythes et légendes et de dresser exclusivement des portraits des auteurs, voire des figures culturelles algériennes, qu'on ne devrait pas non plus perdre de vue. Les exemples ci-dessus ont montré aussi que l'éducation aux valeurs faite par le manuel de français est orientée vers la famille, l'exaltation du travail, les relations interindividuels, voire des valeurs universelles ; cependant, ces valeurs sont abordée de manière superficielle, vidée de leur impact éthique.

En effet, l'Algérie ne figure pas en tant que pays d'appartenance, elle se présente de façon stéréotypée, voire dévalorisée. La toponymie nationale est insérée de manière dispersée. L'apprenant a besoin d'autres moyens pour s'orienter et connaître sa géographie. Par exemple, le recours à une carte géographique pour



localiser des faits ou des événements s'avère utile à l'apprenant pour se familiariser avec les différentes régions de son pays et consolider son appartenance territoriale.

L'anthroponymie est certes relative à la société algérienne; son exploitation serait utile lors d'un traitement de comparaison des altérités (interne et externe). Le manuel n'a pas accordé de l'importance à la dimension nationaliste, comme par exemple les fêtes nationales, les emblèmes nationaux ou commémoration des faits de la communauté d'appartenance. Selon Pretceille et Porcher «l'activité mémorielle supporte une identité perçue comme morcelée et vaillante et paradoxalement fait vivre, à travers le passé, des liens communautaires ressentis comme affaiblis dans le présent. La variété des textes relevant par exemple de l'histoire nationale, offre l'opportunité de connaître le portrait du pays, de ses valeurs et de relever les divergences culturelles à l'intérieur d'une même communauté. (Pretceille, Porcher, 2001, p98)

L'éducation morale constitue une autre dimension de toute entreprise de développement aussi culturel que personnel ou social de l'apprenant. Néanmoins, l'ensemble des faits divers relevés de la presse algérienne ne véhiculent que des représentations négatives. Leur objet d'étude indiqué dans ce manuel (p.3) était la sécurité et les transports, alors que le contenu s'écarte explicitement de ces thèmes. Dans leur ensemble, ces articles dévoilent des problèmes menaçant la société algérienne tels que la drogue, l'insécurité, le vol, la contrebande, le crime, les accidents routiers, mais sans marquer une attention particulière à leurs impacts tragiques sur la société algérienne.

L'angle de la citoyenneté est quasi absente, les écrits repérés relèvent d'une conception surtout humaine. En ce qui concerne l'éducation à l'environnement, les textes de vulgarisation scientifique choisis offrent un savoir purement déclaratif axé sur un contenu dont l'objectif est l'acquisition des connaissances. Le thème de l'environnement représente un sujet à la fois actuel et délicat ; cependant, il ne détient pas la place qu'il mérite dans ce manuel ; il est abordé de façon générale sans aucune allusion à un problème affectant l'environnement de l'apprenant. Ce dernier, a donc droit à la reconnaissance de son espace, de ses problèmes écologiques et d'acquérir un savoir faire pour orienter ses pratiques citoyennes. Dès lors, ces apprenants seraient capables d'assumer des



responsabilités et de s'engager de concert en tant qu'éco citoyens dans des actions en faveur de leur environnement.

L'Algérie comporte plusieurs cultures locales. C'est un pays foncièrement hétérogène et divers. De ce point de vue, la connaissance de cette diversité va aider d'une part l'apprenant à se familiariser avec les différences de sa propre culture, contribue à la promotion du patrimoine culturel, à la sauvegarde de la mémoire collective commune et à la définition du profil de l'identité culturelle collective de la société. D'une autre part, elle lui ouvre la voie à une prise de conscience de la différence et à supporter l'ambiguïté des situations appartenant à une culture différente. (De Carlo, 1998, p44).

Quant au domaine des valeurs, les concepteurs des manuels devraient penser lors de l'élaboration des programmes à une progression inculquant aux apprenants des valeurs universelles comme la paix, la tolérance, la concertation et de tenir compte des valeurs propres à la société algérienne. Il serait donc utile de proposer des modèles, des symboles ou de se référer à des comportements exemplaires notamment avec la montée de la violence dans les milieux sociaux et solaires.

Concernant les activités pédagogiques, la dimension culturelle/interculturelle des deux systèmes culturels est évincée au profit de la simple maîtrise linguistique. En fait, elles sont limitées à quelques activités dites communicatives et concernent en particulier les caractéristiques de l'objet d'étude de chaque chapitre (le fait divers, l'argumentatif, la nouvelle...), la syntaxe, la conjugaison (temps de récit, de description...).

Ces activités doivent être choisies en fonction de leurs intérêts culturels ; elles doivent alors reposer sur des contenus favorisant non seulement l'ouverture à l'altérité mais aussi une meilleure connaissance de soi. Comme a précisé Windmüller l'apprentissage culturel/interculturel implique la prise en considération explicite de la langue et de la culture maternelle des apprenants. Sans elles, la découverte de la culture étrangère resterait fragmentaire, inorganisée et de l'ordre de complémentarité esthétique ou communicative. (Windmüller, 2011, p.39)

Ce manuel est élaboré par une équipe algérienne, il est inscrit dans le contexte éducatif du pays ; il a tendance à introduire la culture locale dans l'enseignement des langues étrangères. Paradoxalement, cet ouvrage local porte une faible



intention à la culture maternelle et aux valeurs locales. Donc, il n'est pas au service des intérêts nationaux. (Zarate, 1993, p.18)

Les concepteurs devraient incorporer à la structure du manuel des contextes familiers à l'élève algérien. Zarate nous a expliqué que les frontières culturelles existent à l'intérieur même d'une société. D'où la nécessité d'introduire des connaissances de la culture locale avec ses variétés régionale, familiale et nationale, et ce afin d'encourager l'apprenant à prendre conscience de différentes facettes de son identité culturelle et augmenter en lui le degré de conscience des différences culturelles étrangères. Autrement dit, une fois entraînés sur ces mécanismes, l'apprenant sera amené à comprendre le fonctionnement de toute autre culture grâce à la connaissance des critères implicites de classement de sa propre culture. (Zarate, 1986, p.23)

Conclusion

A l'aune de l'analyse, il ressort que ce manuel ne donne pas un éclairage pertinent sur la culture source. La dimension culturelle de la société algérienne n'est pas prise en considération. L'apprenant ne sera pas capable de comprendre les mécanismes d'appartenance à toute autre culture, ou de supporter les situations provenant de la communauté étrangère. Le contenu analysé ne semble pas être en adéquation avec les finalités de la réforme qui plaident pour la consolidation de l'identité algérienne et ses valeurs partagées. L'objectif premier à atteindre dans l'enseignement du FLE demeure l'usage correct de la langue ; le travail de réflexion sur les textes privilégie la progression dans le processus fonctionnel de la langue.

En définitive, ce constat nous révèle la défaillance du manuel dans la consolidation de l'identité de l'apprenant. Nous suggérons alors, de porter un regard plus ouvert sur la culture de l'élève avec ses différences et ses richesses afin de créer une passerelle vers l'autre et pour mieux soutenir les démarches d'une éducation interculturelle.

Bibliographie

1. Abdallah-Pretceille Martine et Porcher Louis, 2001. Éducation et communication interculturelle, Paris, Presses Universitaires de France. Coll. L'éducateur.



2. Abdallah-Pretceille Martine, 2004. Vers une pédagogie interculturelle, 3^{ème} éd. Paris, Éditions Anthropos.
3. Abdallah-Pretceille Martine, 2010. La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers, Synergies Brésil, n° spécial 2, pp. 145-155.
4. Dénimal Amandine, 2011. Les valeurs d'ouverture à l'altérité dans les manuels de français libanais : aspects d'un traitement paradoxal. Tréma. p.36-53.
5. Ait-Dahmane Karima, 2007. Enseignement/apprentissage des langues en Algérie entre représentations identitaires et enjeux de la mondialisation. Synergies Algérie, n°1, p. 173-180.
6. Auger Nathalie, 2007. Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue, Belgique, Intercommunications et E.M.E.
7. Boudjaji Allouan, 2013. La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE, Option didactique, Université Mentouri, Constantine.
8. De Carlo Madelina, 1998. L'interculturel, Paris, CLE International.
9. Dervin Fred et Keihäs Laura, 2008. Les altérités périphériques francophones dans des manuels d'enseignement de FLE en Finlande. Cahiers de langue et de littérature, n°5, Université de Mostaganem, p.57-86.
10. Djilali Keltoum, et al, (2012-2013), Français, première année secondaire, ONPS.
11. Seguin Roger, 1989. L'élaboration des manuels scolaires : Guide méthodologique. Paris, UNESCO.
12. Verbunt Gilles, 2011. Penser et vivre l'interculturel. Lyon : Chronique sociale.
13. Verdelhan-Bourgade Michèle et Auger Nathalie, Les manuels et supports pédagogiques : catégorisations. In : Blanchet, P et Chardenet, P. Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées. Paris : Éditions des archives contemporaines (EAC), p.307-312, 2011.
14. Windmüller Florence, 2011. Français langue étrangère (FLE) : L'approche culturelle et interculturelle. Paris. Edition Belin.
15. Zarate Geneviève, 1986. Enseigner une culture étrangère. Paris : Hachette.
16. Zarate Geneviève, 1993. Représentations de l'étranger et didactique des langues. Paris : Didier.

Textes officiels

1. La loi d'orientation sur l'éducation nationale du 23 janvier 2008.

