

Reçu le 11/07/2018

Publié le 26/12/2018

Quelle place pour l'interculturalité dans le manuel scolaire de FLE de l'enseignement primaire ?
What place for interculturality in the French textbook of primary education?

Khadidja OUALI^{1*}

¹Université Alger2, Algérie

Résumé

L'enseignement des langues étrangères et plus précisément celui du français en Algérie, s'est fixé pour objectif, en avançant l'introduction du français en 3ème année primaire, de développer les compétences langagières de l'enfant et de promouvoir la culture francophone dans ce contexte plurilingue complexe et ce, par le biais de la réforme de 2003. Or, cette dimension culturelle semble marginalisée dans les manuels scolaires algériens malgré un discours officiel réformateur incitant à la prise en charge de cette dimension en classe de langue. Le cours de français devrait mettre en valeur la compétence culturelle afin de sensibiliser l'apprenant à la question de l'altérité, et le manuel scolaire est l'outil didactique qui permet d'atteindre cet objectif. La présente contribution tente donc de répondre à cette question : quelle culture véhicule le manuel scolaire de FLE ? Est-ce la culture de l'Autre ou, au contraire, la culture locale afin de promouvoir l'identité nationale ?

Mots-clés : clés : didactique, manuel scolaire, compétence interculturelle, altérité, FLE

Abstract

The teaching of foreign languages and more specifically French in Algeria, has set itself the objective, by advancing the introduction of French into 3 year primary, to develop the language skills of the child and to promote French culture in this complex plurilingual context and this, through the reform of 2003. However, this cultural dimension seems marginalized in the Algerian textbooks despite an official reformist discourse inciting the support of this dimension in the language class. The French language course should highlight cultural competence in order to sensitize the learner to the question of otherness, and the textbook is the didactic tool to achieve this goal. This contribution attempts to answer this question: which culture carries the French textbook ? Is it the culture of the Other or, on the contrary, the local culture to promote national identity?

Keywords : didactic, textbook, intercultural competence, otherness, French as a foreign language.

* Auteur correspondant : nicole456@hotmail.fr

Introduction :

La réforme du système éducatif algérien, au début des années 2000, avait pour but, entre autres, de repenser, de revoir, et de modifier le manuel de français, qui était jugé alors trop désuet. En effet, les manuels scolaires en vigueur à l'époque ont été élaborés hâtivement lors de la mise en place de l'école fondamentale et véhiculaient, par conséquent, des connaissances peu pertinentes voire obsolètes, vu les progrès technologiques et les moyens de communication actuels. De ce fait l'élaboration d'un matériel didactique approprié était nécessaire pour s'adapter à la réalité sociolinguistique de l'Algérie d'aujourd'hui. Avec l'avènement de la réforme, et pour la première fois, les concepteurs des nouveaux programmes sont d'accord sur le lien indissociable entre la langue et sa culture. Ainsi, la dimension culturelle / interculturelle se trouve réhabilitée dans l'apprentissage d'une langue étrangère, et trouve écho auprès des directives institutionnelles. Pourtant, force est de constater que les manuels scolaires utilisés actuellement dans les classes de français sont relativement distants des directives institutionnelles et ce, en se focalisant sur un perfectionnement de la langue au détriment de sa culture. Or, « on n'enseigne jamais une langue à travers un simple contenu linguistico-linguistique. Toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit », (Porcher, 1995, p. 53).

Nous nous sommes intéressée au manuel scolaire de la 5ème année primaire (AP), niveau d'apprentissage équivalent au CM2 en France, d'une part, car peu d'études ont été faites à ce sujet. Nous citons à titre d'exemple la communication de (Bouari, 2011). En effet, la majorité des études portent essentiellement sur le moyen et le secondaire. D'autre part, car le manuel de la 5ème AP, s'adressant à des élèves dont l'âge varie entre 10 et 12 ans, propose des textes plus élaborés, plus longs et en quantité par rapport aux autres années.

Ainsi, il apparaît que l'objectif général dans les manuels de FLE est de mettre l'accent sur l'apprentissage de la langue suivant l'approche communicative, reléguant au second plan la compétence culturelle, voire interculturelle, ou d'initier l'élève à l'altérité. Nous nous interrogeons donc sur la place qu'occupe la culture française dans le manuel. Le but de notre travail est de voir comment la culture y est présentée.

La compétence plurilingue et pluriculturelle

Il est indéniable que l'école algérienne s'inscrit dans un contexte plurilingue vu la variété des langues en présence ainsi que des langues enseignées. Pourtant, de toute évidence, cette interaction plurilingue entre les différents acteurs de la classe n'est pas réellement prise en considération, ou valorisée, lors de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. À ce sujet, des enquêtes menées auprès d'établissements scolaires dans différentes régions de l'Algérie ont démontré que les enseignants et les apprenants interagissent langagièrement de façon plurilingue, et que le français servait de langue de départ pour l'apprentissage de l'anglais et des autres langues étrangères (Asselah Rahal, Blanchet, 2007). En effet, comme le souligne (Germain, 2015, p. 147) « l'apprenant d'une L3 sent constamment le besoin de supprimer en quelque sorte sa L1 en se référant plutôt à sa L2 ». Incontestablement, l'apprenant acquiert de nouvelles ressources à partir d'expériences antérieures car son expérience langagière ne se limite pas à l'école, mais elle est enrichie par des acquisitions extrascolaires (cellule familiale, groupes d'amis, etc...). C'est ainsi qu'« il construit une compétence communicative à laquelle contribuent les langues qui interagissent ... pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné »,

(Benhouhou, 2008, p. 132). C'est donc dans cette perspective résolument plurilingue que le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2001, p. 129) se place et définit la compétence plurilingue et pluriculturelle comme étant « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures ». De ce fait, l'objectif est de développer l'apprentissage des langues et de les faire interagir entre elles pour une meilleure compétence communicative. De cette manière, l'apprenant exploite son répertoire plurilingue et pluriculturel comme une compétence unique qu'il gère en fonction du contexte.

L'importance de l'approche (inter)culturelle en classe de FLE

Les avancées technologiques ainsi que la mondialisation ont contribué à promouvoir les moyens de communication entre les individus, les groupes et les peuples. Cela a favorisé et a multiplié les contacts, les rencontres, surtout grâce aux médias, ce qui a engendré une « internationalisation » des pratiques culturelles, (Porcher, 1995, p.15). Ce concept s'est élargi par la suite au point d'investir le milieu scolaire et de devenir un champ d'étude qui préoccupe la didactique des langues. Pour (Puren, 2005, p. 492) l'interculturel désigne « les phénomènes de contact entre la culture de la société à laquelle appartient l'apprenant et la culture de la société étrangère qu'il découvre ». D'ailleurs, l'auteur le distingue de l'interculturalité qui désignerait plutôt le contact entre les cultures d'enseignement et les cultures d'apprentissage, cela renvoie donc à une méthodologie, à des principes d'action. C'est la raison pour laquelle (Blanchet, Coste, 2010, p.33) préfèrent parler de « communication interculturelle » ou « d'approche interculturelle » en raison de l'interaction entre différents interlocuteurs. Cette dernière est présente à l'école, dans la classe de langue dans la mesure où la communication et l'interaction sont plurielles, hétérogènes, entre les différents acteurs : élèves et enseignant. L'approche interculturelle a pour objectif de favoriser les rapprochements entre les cultures, de sensibiliser l'apprenant à l'altérité, mais aussi à bannir les préjugés et les stéréotypes, et le rôle de l'enseignant est justement de le guider et de l'accompagner dans ce processus.

L'enseignement du français au primaire

Nul doute que l'introduction du français au primaire a été chaotique connaissant plusieurs changements. Rappelons que pendant la mise en place de l'école fondamentale, le français a été enseigné dès la quatrième année primaire, et ce durant près de trente ans. En dépit du volume horaire qui lui était consacré, le niveau des élèves n'a cessé de baisser. Selon le rapport de la commission nationale (2001) la raison de cet échec est due à la faiblesse des programmes et des contenus, à la formation des enseignants, mais aussi à la qualité médiocre des manuels scolaires. C'est la raison pour laquelle des mesures ont été prises lors de la réforme de 2003 afin de renforcer et de développer l'enseignement de cette langue. À cet effet, l'introduction du français a connu deux phases.

La première phase est caractérisée par l'introduction du français dès la deuxième année du primaire durant l'année scolaire 2004-2005. Ce choix était motivé par les tendances mondiales consistant à introduire et à encourager l'apprentissage des langues étrangères dès le plus jeune âge. Néanmoins cette mesure s'est heurtée à un déficit d'enseignants de langue française sur tout le territoire.

La deuxième phase a été marquée par la décision de différer l'introduction de l'enseignement du français à la troisième année primaire pour la rentrée scolaire 2006-2007. Même si cette mesure avait pour but de répondre à des besoins sur le plan quantitatif, il n'en demeure pas

moins que sur le plan qualitatif le problème se posait toujours, de façon accrue, sur le manque de formation et de qualification des enseignants. Par conséquent, si un certain nombre d'enseignants exerçaient, et exercent encore, sans avoir de licence, et donc sans avoir les compétences linguistiques requises et nécessaires, qu'en est-il alors de la compétence culturelle ? Il est clair, dans ce cas, que la formation à l'interculturelle est loin d'être une priorité pour les institutions.

Rôle du manuel scolaire

Le manuel scolaire reste l'outil privilégié dans l'enseignement des langues. Il est, dans bien des cas, la seule manifestation de la langue française quotidiennement présente dans l'environnement de l'élève. C'est un outil de travail qui facilite le travail préparatoire de l'enseignant, qui conforte l'élève dans son apprentissage, et qui rassure les parents pour le suivi.

A l'école primaire, les manuels scolaires sont l'un des principaux instruments pédagogiques mis aux services de la socialisation et de l'éducation des élèves. Leur fonction consiste donc à participer à la construction et à la transmission des représentations culturelles, sociales et identitaires. Selon (Gérard, Roegers, 1993, p. 1) « le manuel sert principalement à transmettre les connaissances et à constituer un réservoir d'exercices, il a aussi une fonction implicite de véhiculer des valeurs sociales et culturelles ».

C'est donc l'outil didactique qui devrait permettre de mettre en valeur la compétence culturelle et interculturelle, car la culture de l'Autre en classe se manifeste à travers les textes ainsi qu'à travers les documents iconographiques rassemblés dans le manuel scolaire. Nous rappelons que (Zarate, 1986, p. 141) parle de « sensibilisation » concernant la relation entre la culture maternelle et la culture étrangère : « la sensibilisation à la découverte d'une culture étrangère peut atteindre très rapidement un bon degré de réflexion critique indépendamment de performances linguistiques élevées, si le support pédagogique est adéquat ». C'est donc grâce à ce support que les enseignants sensibilisent les apprenants à l'ouverture de soi et à s'ouvrir à l'Autre.

Présentation du manuel scolaire de la 5ème AP

Le manuel scolaire de la 5ème AP, dont la couverture bleue représente des écoliers en train de lire, s'intitule « Mon livre de Français ». Dans son ensemble, le manuel de cinquième année contient 144 pages qui se répartissent comme suit : une présentation par les auteurs et une table des matières dont le contenu est constitué de quatre projets, chaque projet comporte trois séquences. Chaque séquence est répartie en huit activités (oral, lecture, production écrite, lecture suivie, vocabulaire, grammaire, conjugaison, et orthographe) et qui converge chacune vers un exercice. Chaque séquence est clôt par une évaluation dont les exercices portent sur les leçons de grammaire, vocabulaire, conjugaison et orthographe.

Méthodologie : la démarche adoptée

Les méthodes d'analyse des manuels scolaires sont extrêmement diverses et variables mais elles croisent généralement l'approche quantitative des données et l'approche qualitative. Dans la présente recherche, nous avons choisi de recourir à ces deux méthodes, et d'étudier la présence de la culture selon 5 axes différents. Ce choix est motivé par l'abondance et redondance de ces références (thèmes) tout au long du manuel. La démarche suivie pour l'analyse du manuel porte essentiellement sur les travaux de (Porcher, 1995) et de (Germain, 2015).

Analyse du culturel /interculturel dans le manuel scolaire de la 5ème AP

1-Les références aux textes littéraires et non littéraires

La littérature favorise le respect de l'altérité et combat l'ignorance, c'est pourquoi (De Carlo, 1998, p. 64) cite Porcher et Abdallah-Pretceille qui voient en la littérature un « lieu emblématique de l'interculturel ». Les références littéraires dans le manuel sont nombreuses. Ainsi, nous retrouvons des textes aussi bien d'auteurs français, que d'auteurs algériens voire d'auteurs étrangers. C'est ce que (Porcher, 1995, p. 66) appelle la « culture cultivée », c'est-à-dire la littérature « comme symbole de l'accomplissement linguistique et comme marque d'appartenance à la francité ».

La culture française est présente à travers les textes d'écrivains français qui occupent une place significative, puisque sur la trentaine de textes contenus dans le manuel, vingt textes sont d'auteurs français. Une telle représentation est voulue par les concepteurs du manuel afin de faire connaître aux élèves les écrivains français les plus célèbres. Effectivement, si la plupart des textes, comptines ou poésies sont issus d'auteurs n'ayant pas une grande renommée, nous remarquons la présence d'auteurs célèbres comme Jean de la Fontaine (p. 41), Maurice Carême (p. 109), Jacques Prévert (p. 144) ou encore Apollinaire (p.110). Ainsi, la présence de textes célèbres comme « la cigale et la fourmi » ou « la chèvre de monsieur Seguin » participent à faire connaître des classiques de la littérature et de la culture française.

La culture nationale algérienne est visible dans le manuel grâce aux auteurs algériens d'expression française mais dont la présence est infime puisque nous avons dénombré seulement deux textes au total : un texte d'Assia Djebbar qui constitue le texte d'ouverture du manuel (p. 10) et une histoire de Taos Amrouche répartie en deux textes (p. 55 et p.65).

La culture étrangère ou internationale est également présente, même si nous n'avons relevé que deux textes d'auteurs étrangers : un texte des frères Grimm (p. 74) ainsi qu'un texte d'Alena Benesova (p. 51) traduit par Jean et René Karel.

En ce qui concerne les textes non littéraires, ces derniers sont nombreux et véhiculent d'autres types de culture. En premier lieu, une culture scientifique apparaît dans le manuel à travers certains textes authentiques dont le but est de sensibiliser l'apprenant à un savoir. A ce titre, (Beacco, 2000) rappelle l'importance de l'accès à une culture conçue en termes d'information et de connaissances fondamentales dans l'enseignement scolaire des langues, qu'il qualifie d'ailleurs de « savoirs encyclopédiques ». Nous retrouvons cela dans les textes suivants : « La pollution des océans » (p.79), « Le sucre » (p.89) ou encore « Les abeilles » (p.99).

En second lieu, nous retrouvons une culture universelle. Elle réside dans le principe qu'il y a des phénomènes qui sont présents dans toutes les cultures, mais dont l'interprétation diffère d'une culture à une autre, par exemples : les sentiments (amour, haine), les valeurs (les bonnes actions, la politesse) etc. Cette culture universelle est présente dans le manuel à travers des textes comme : « Pour garder une bonne santé » (p.112), ou des textes expliquant des modes de fabrication : « pour fabriquer un masque » (p. 122), « pour fabriquer une tortue » (p.123) ou encore des recettes de cuisine (p.138-139).

Voyons maintenant comment les auteurs du manuel ont procédé pour exploiter les potentialités culturelles à travers les questions posées à la compréhension de ces textes.

« De qui parle-t-on dans le texte ? » (p. 30)

« Où vivent les éléphants ? » (p. 78)

« De quel métier s'agit-il dans le texte ? » (p. 98)

« Combien de paragraphes y a-t-il dans ce texte ? » (p. 45)

« Relève du texte un adjectif attribut et un adjectif épithète » (p.74)

Nous remarquons dans ces exemples que les questions servant à la compréhension sont majoritairement des questions fermées, ce qui amènent les enseignants ainsi que les apprenants à exploiter le texte sous un seul angle. En effet, les questions sont beaucoup plus orientées vers la langue et la structure du texte que vers la compétence culturelle. Ces questions fermées visent davantage un perfectionnement linguistique, reléguant au second plan l'activité culturelle.

2-Les références aux métiers

Les métiers occupent une grande place dans le manuel scolaire d'autant que tout un projet y est consacré. Chaque séquence s'attache à un rôle précis. La première présente un métier, la deuxième décrit les différentes actions d'un métier et la troisième fait découvrir l'utilité d'un métier. Nous avons donc une progression qui facilite, à notre sens, la compréhension. Le manuel fait référence à une multitude de métiers. Certains sont mis en avant par les textes, comme par exemple : le boulanger (p.21), les pompiers (p.11) ou l'ébéniste (p. 30). D'autres sont mentionnés à travers des exercices : le coiffeur, l'enseignant, ou le pilote (p.16) par exemple. Mais c'est surtout le travail manuel qui est prépondérant.

Ainsi, nous remarquons que le secteur primaire est très peu représenté, alors que l'Algérie est un pays agricole, puisque nous avons un seul texte : celui de l'apiculteur (p. 20). Le secteur secondaire, qui regroupe les activités liées à la transformation des matières premières, est mieux valorisé. En effet, un certain nombre de textes leur sont consacrés comme : l'ébéniste (p.30), le travail manuel (p.31), ou le boulanger (p.21), d'ailleurs même une production écrite sur un tisserand est proposée (p.105). Quant au secteur tertiaire, qui produit des services, il n'est pas assez mis en avant, avec un seul texte celui des pompiers (p. 11). Les autres métiers de ce secteur sont abordés lors d'exercices.

3-Les références au monde animal

Le monde animal est, lui aussi, omniprésent dans le manuel. Il fait partie des « universels-singuliers » concept proposé par (Porcher, 1995, p. 68) pour désigner l'ensemble des phénomènes « présents dans chacune des sociétés mais que chaque société traite à sa manière », comme : l'eau, l'amour, les animaux etc. Selon l'auteur, l'apprenant va avoir la sensation d'être à la fois dépaysé et chez lui, gardant ainsi sa motivation, il s'ouvre à un autre monde en l'intégrant au sien. Comme le fait remarquer (Germain, 2015, p. 143) ces « universels-singuliers » ont une double caractéristique : « ils sont présents partout, en tout temps et en tout lieu » et « ils sont dotés d'une singularité locale ». Ils permettent donc la mise en place d'une pédagogie comparative entre la culture-source des apprenants et la culture-cible (française).

Tableau 1 : Liste des animaux présents dans le manuel

Les mammifères	Les oiseaux	Les reptiles	Les insectes
L'éléphant (p.75 et p.78)	Le perroquet (p.70 et 76)	Le serpent (p.70)	La cigale (p.41)
La chèvre (p.61)	Le hibou (p.143)	Le crocodile (p. 76)	Les abeilles (p. 99)
L'âne (p.110)		La tortue (p.76 et 123)	Le papillon (p. 110)

Comme le montre le tableau ci-dessus, les animaux occupent clairement une grande place tout au long du livre. À chaque fois, la référence à l'un de ces animaux est accompagnée d'une image pour l'illustration afin de faciliter la mémorisation et la compréhension.

Malgré cette diversité évidente avec la présence d'animaux de toutes espèces, le « chien » est quasi absent du manuel alors qu'il est l'animal domestique préféré des français. En effet, la plupart des foyers en France ont pour animal de compagnie un chien, voire plusieurs dans certains cas. Pourtant, le chien n'apparaît que trois fois dans tout le manuel. On le trouve à deux reprises dans la séquence portant sur la structure narrative : dans un court récit (p.51), ainsi que dans les étapes d'un récit (p.53). On le retrouve une dernière fois dans un exercice (p.127). Dans chacune de ces références, il n'y a aucune illustration montrant un chien. Donc, cet animal très apprécié de la population française n'est à aucun moment représenté par une image, que ce soit seul ou avec une famille par exemple. Peut-être est-ce lié au poids de la religion qui le considère comme un animal impur à l'intérieur du foyer ?

4-Les références à la nourriture

D'après (Beacco, 2000) les dimensions culturelles ont un intérêt éducatif en fonction d'utilisations précises, par exemple accomplir les actes élémentaires de la vie quotidienne, et que l'auteur appelle « la culture quotidienne ». L'auteur cite l'exemple des vêtements, des loisirs et de l'alimentation. Ce dernier thème, nous l'avons retrouvé dans le manuel de façon récurrente, ce qui démontre qu'il préoccupe le quotidien des Algériens.

En effet, les références à la nourriture sont nombreuses dans le manuel. Ces références portent aussi bien sur les aliments solides que liquides. Ainsi, nous retrouvons aussi bien un texte sur la pomme de terre (p. 88), que sur le sucre (p. 89) ou sur le chocolat (p. 108) mais également des textes sur les boissons : la citronnade (p. 132), l'orangeade (p. 133) ou la tisane (p.138).

Par exemple, à la page 88, nous avons un texte documentaire sur la pomme de terre, qui vise à informer et à expliquer, suivi de questions. Nous avons deux images qui en agrémentent la compréhension : l'une représente des pommes de terre et l'autre une barquette de frites. Il y a là, certes, un souci de faire valoir la culture française puisque les frites sont d'origine belge et française. Néanmoins, les questions qui accompagnent cette « barquette de frites » se rapportent au texte sur la pomme de terre, et non sur l'aspect culturel en rapport avec la frite. D'ailleurs, une « barquette de frites » peut également renvoyer à d'autres pays, alors qu'une assiette de « steak frites » est plus représentative du patrimoine culinaire français.

Autre exemple, à la page 139, dans le projet 4, où il est question du texte prescriptif, on y découvre la recette de la pâte à crêpes. Le texte est accompagné d'images qui représentent les différents ingrédients qui composent la pâte à crêpes. S'il est vrai que la crêpe possède de nombreux équivalents selon les pays (le blini en Europe de l'est, le pancake en Amérique du nord, ou encore le baghrir en Algérie), il est vrai aussi que c'est un met très apprécié en France, préparé surtout pendant les fêtes de la chandeleur et du mardi gras, or il n'y a aucune allusion à ces célébrations. De plus, ce sont surtout les crêpes bretonnes qui sont très renommées en France. Par conséquent, on aurait pu imaginer un chapeau breton ou même un drapeau breton qui viendrait illustrer le texte afin de faire connaître l'une des spécialités dont les Français raffolent le plus.

Nous remarquons enfin, que le pain jouit d'une importance particulière vu que deux textes lui sont consacrés : « Le boulanger » (p. 21) et « Dans la boulangerie » (p. 98). Pourtant, il n'y a aucune référence à la « baguette » pourtant l'un des symboles forts du patrimoine culinaire et de

la culture française. Un dernier point et non des moindres, malgré cette apparente diversité, une fois encore, un aliment qui représente typiquement la gastronomie française et dont les Français sont friands est absent : le fromage.

5-Les références onomastiques

Nous remarquons aisément que c'est l'anthroponymie nationale qui domine puisqu'elle est présente aussi bien dans les textes que dans les exercices, et ce, tout au long du manuel. Elle se caractérise par la présence de prénoms comme : Abderrahmane, Bachir, Karim, Naila, Alima, Salima, Ramzi, Mourad, Aicha, Farid, Amira, Ribouh, Yasmina. Nous retrouvons également une composante « amazigh » à travers des prénoms berbères comme : Lounis et Innouba.

L'anthroponymie française, quant à elle, est non seulement peu présente dans le manuel, puisque nous retrouvons des prénoms comme : Julien, Babar, Monsieur Seguin, Blanquette, Gribouille, Petit Poucet. Mais encore, lorsqu'elle est réellement présente dans le texte d'origine, nous relevons le fait qu'elle est supprimée au profit de prénoms algériens. En effet, nous remarquons dans la lecture suivie intitulée « Le cross impossible » de Maryvonne Rebillard, que le personnage principal s'appelle « Ramzi », alors que dans la version originale, il s'appelle « Eliott ». Ainsi, tous les prénoms d'origine en français ont été changés par des prénoms algériens. De même, il semblerait que la toponymie a, elle aussi, subi des modifications. Effectivement, nous observons à la page 86, toujours dans « Le cross impossible », qu'il est question de la forêt de « Belezma », or ce massif montagneux est situé à l'est de l'Algérie et non en France. Le lieu d'origine a donc été changé pour être en accord avec les changements des noms dans le reste de l'histoire.

L'anthroponymie étrangère est également présente dans le manuel, notamment allemande, avec un conte des frères Grim intitulé « Hansel et Gretel » (p.74) qui sont également les auteurs du personnage de « Blanche neige » que nous retrouvons (p.97) dans un exercice. Comme anthroponyme étranger, nous retrouvons « Pa Tatiana », comme nom attribué à une pomme de terre (p. 88) ainsi qu'une personnalité américaine connue : Neil Armstrong, qui apparaît dans un exercice (p.94). Ce sont donc des références qui n'ont rien à voir avec la culture française.

Conclusion

Nous avons essayé, dans le présent article, d'étudier le manuel scolaire de FLE de la cinquième année primaire afin de vérifier si la dimension culturelle est prise en compte telles que le préconisent les instructions officielles. A travers notre analyse, nous avons constaté que la culture étrangère véhiculée par le manuel repose sur des notions concrètes, universelles communes à l'homme en général et non pas sur les Français en particulier, ou sur leur mode de vie.

Certains thèmes relatifs à la culture française sont complètement négligés dans le manuel comme la géographie, les loisirs, la mode ou encore les arts (qui regroupent aussi bien la peinture, la sculpture, l'architecture, la musique et le cinéma). La « culture historique » par exemple thème central pour comprendre une civilisation est totalement éludée. De même, la « culture anthropologique » c'est-à-dire les pratiques culturelles des Français, la manière dont ils vivent, telle que la définit (Porcher, 1995) est également absente du manuel. Il faut donc reconnaître que pour l'école algérienne, approcher la culture française ne fait pas partie de ses priorités. Et pourtant bon nombre de chercheurs, dont les travaux en didactique des langues ont démontré l'apport positif de l'approche culturelle, défendent et prônent une véritable éducation à l'interculturalité. Il importe de prendre en compte cette réalité dans le manuel.

La langue est indissociable de la culture et des représentations que les apprenants se font de l'Autre. Le rapprochement entre langue et culture devrait permettre de progresser dans l'apprentissage. Il convient donc d'établir des relations entre la culture d'origine et la culture étrangère, en tenant compte des ressemblances et des différences entre les deux systèmes. Il faut également amener les apprenants à faire preuve de tolérance et à accepter l'autre avec ses différences. L'interculturel permet d'assurer la socialisation de l'apprenant qui a besoin d'être imprégnée de la culture de la langue enseignée afin de l'initier à la citoyenneté mondiale.

Comme le souligne très justement (Porcher, 1995, p. 54-55), il faut « établir entre ces cultures, des connexions, des relations, des articulations, des passages, des échanges. Il ne s'agit pas seulement de gérer au mieux la juxtaposition de diverses cultures mais de les mettre en dynamisme réciproque, de les valoriser par le contact ». Comme le stipule l'auteur, il est insuffisant d'enseigner uniquement des contenus linguistiques pour apprendre à communiquer, mais il s'agit surtout, de faire connaître aux apprenants des savoir-faire culturels et sociaux. De ce fait, cette démarche interculturelle permet donc la décentration et vise à une meilleure connaissance, compréhension des comportements socioculturels des autres communautés, et à une représentation positive de l'Autre, de sa langue et de sa culture.

Bibliographie

ABDALLAH-PRETCEILLE M, 1999, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 222 p.

ASSELAH RAHAL S, et BLANCHET PH, 2007, *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie. Rôles du français en contexte didactique*, Belgique, Editions Modulaires Européennes, 188 p.

BEACCO JC, 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette, 192 p.

BENHOUHOU N, 2008, « Pour une didactique contextualisée du français en Algérie », dans *Cahiers de linguistique. Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française*, N° 34, EME, pp. 131-156.

BLANCHET PH, et COSTE D, (dir), 2010, *Regards critiques sur la notion d' « interculturalité »*, *Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris, l'Harmattan, 196 p.

BOUARI H, 2011, « Le manuel de français de 5 AP : Quels traits identitaires et quelles représentations culturelles y véhiculés ? » *Enseignement / apprentissage du français en Algérie : Enjeux culturels et représentations identitaires*, (séminaire national), Université Kasdi Merbah, Ouargla.

Commission nationale de la réforme, 2001, *Rapport*, Alger.

Conseil de l'Europe, 2001, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

DE CARLO M, 1998, *L'interculturel*, Paris, Clé- international, 126 p.

GERARD FM, et ROEGERS X, 1993, *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*, Bruxelles, De Boeck université, 338 p.

Quelle place pour l'interculturalité dans le manuel scolaire de FLE de l'enseignement primaire ?

GERMAIN C, 2015, « Le concept universel-singulier de L. Porcher et la question des universaux en didactique des langues », dans *Synergie Europe*, N°10, pp. 141-151.

PORCHER L, 1995, *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette, 105 p.

PUREN C, 2005, « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues cultures », dans *ELA*, N° 140, pp. 491-512.

ZARATE G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 159 p.