

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



Thèse

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

Option : Analyse des discours médiatiques et didactique de l'interculturel

La dimension interculturelle dans les manuels du FLE, de la quatrième année moyenne à la première année du secondaire : Quel contenu ? Quel processus ?

The intercultural dimension in the French textbooks, from the fourth year of middle school to the first year of secondary school: What content? What process ?

Tome I

Thèse présentée par :

ARIF Noureddine

Membres de jury :

Sous la direction de :

Pr. IDJENADENE-BOUAZRI Fatiha

AMOROUYACH Essafia

Professeure, Université Alger2

Présidente

BOUAZRI IDJENADENE Fatiha

Professeure, Université Alger2

Rapporteur

BERGHOUT Noudjoud

Professeure, Université Alger2

Examinatrice

DAKHIA Abdelouahab

Professeur, Université de Biskra

Examineur

FERHANI Fatiha Fatma

Professeure, UFC Alger

Examinatrice

Année universitaire 2023-2024

People's Democratic Republic Of Algeria
Ministry Of Higher Education And Scientific Research
University of Algiers II /Bouzareh
Faculty Of Foreign Letters/ Department Of French



Thesis

Submitted for obtaining the LMD Doctorate degree
Option: Media discourse analysis and intercultural didactics

The intercultural dimension in the French textbooks, from the fourth year of middle school to the first year of secondary school: What content? What process?

Submitted by:

ARIF Nouredine

Supervised by:

Pr. IDJENADENE-BOUAZRI Fatiha

Jury members:

AMOROUYACH Essafia	Professor, University of Algiers	Chairman
BOUAZRI IDJENADENE Fatiha	Professor, University of Algiers	Supervisor
BERGHOUT Noudjoud	Professor, University of Algiers	Examiner
DAKHIA Abdelouahab	Professor, University of Biskra	Examiner
FERHANI Fatiha Fatma	Professor, UFC, Algiers	Examiner

Academic Year 2023-2024

REMERCIEMENTS

Ma gratitude et ma vive reconnaissance vont tout d'abord à Madame Idjenadène Bouazri Fatiha, ma directrice de recherche. Je voudrais souligner ses orientations scientifiques, sa disponibilité, sa réactivité et ses encouragements.

J'adresse vivement mes expressions de déférence aux membres de Jury d'avoir accepté d'évaluer mon travail.

Je voudrais remercier sincèrement madame El Baki Hafida, pour avoir accepté de diriger ma thèse, pour la qualité de ses orientations et de ses remarques judicieuses. Je la remercie également de m'avoir conseillé de continuer ma thèse sous la direction de Mme Idjenadène, après son départ à la retraite.

Ma gratitude va également à tous les enseignants qui m'ont aidé durant mon parcours de recherche.

Je tiens à remercier ma famille, mes proches et mes amis qui m'ont soutenu, encouragé avant et pendant la réalisation de cette recherche.

Enfin, je ne remercierai jamais assez ma chère mère pour son soutien constant.

Résumé

Notre contribution s'inscrit dans le circuit des travaux qui relèvent de la didactique des langues et de l'interculturel, ayant pour objet de recherche le manuel du FLE. Nous avons dans le cadre de cette recherche mis l'accent sur l'analyse des contenus des manuels de deux cycles différents mais complémentaires (4^{ème} année moyenne et 1^{ère} année secondaire), afin de vérifier dans quelle mesure ils pourraient favoriser/défavoriser l'enseignement interculturel. Le corpus a fait l'objet d'analyse quantitative et qualitative. Nous nous sommes référé aux composantes de la compétence interculturelle, déterminées dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL, 2001), consolidées par des éclairages des spécialistes du domaine de l'interculturel.

Les résultats ont révélé une déficience au niveau des données référentielles et socioculturelles au sein des manuels. Ils dénotent également l'absence de toute réflexion au sujet du processus de l'enseignement progressif de la DI d'un niveau à l'autre.

Mots-clés : Interculturel - Didactique du FLE - Manuel de français - altérité-processus - contenu

Abstract

Our contribution is part of a series of studies in the field of language didactics and intercultural studies, having for object of research the French textbook. In the framework of this research, we focused on the analysis of the contents of the textbooks of two different but complementary cycles (fourth year middle school and first year secondary school) in order to verify to what extent they could promote/disadvantage interculturality. The corpus was analysed both quantitatively and qualitatively. We referred to the components of intercultural competence set out in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR, 2001), consolidated by the the recommendations of specialists in the intercultural field.

The results revealed a lack of referential and socio-cultural data in the textbooks. They also show a lack of reflection on the process of progressive teaching of the intercultural dimension from one level to the next.

Keywords: Intercultural - Didactics of FFL - French textbook- Otherness- Content - Process.

ملخص

مساهمتنا في هذا البحث هي جزء من دائرة الأعمال التي تتدرج ضمن تعليم اللغات والتعددية الثقافية والتي تركز في دراستها على الكتاب المدرسي للغة أجنبية. إن تعليم البعد الثقافي هو عملية اكتساب المعرفة والدراية التي تهدف إلى بناء جسور الانفتاح بين حاملي الثقافات المختلفة. في إطار هذه الدراسة ، ركزنا على تحليل محتوى الكتب المدرسية في طورين مختلفتين لكن متكاملين (الرابعة متوسط والأولى ثانوي) من أجل التحقق إلى أي مدى بإمكانهم تعزيز تعليم التعددية الثقافية في تعليم اللغة الفرنسية. تم تحليل كتب الدراسة كما ونوعا ووفقا لمكونات الكفاءة بين الثقافات ، المحددة في الإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات (CECRL, 2001) ، مدعمة برؤى من المتخصصين في هذا الميدان.

كشفت النتائج المتحصل عليها عن وجود ميل لتدريس المبادئ اللغوية على حساب تعليم المعرفة الاجتماعية الثقافية، والثقافة. كما أنها تدل على عدم وجود أية إشارة تخص عملية التعليم التدريجي للبعد الثقافي.

الكلمات المفتاحية: الثقافة - تعليمية اللغة الفرنسية- كتاب الفرنسية- الآخر- المحتوى-المسار.

Listes des sigles et des abréviations

APC : approche par les compétences

Art : article

CECR : Cadre Européen commun de référence pour les langues

Chap. : Chapitre

CI : Compétence interculturelle

Const : Constitution

CNP : Commission nationale des programmes

DA : Documents authentiques

DI : Dimension interculturelle

EI : Education interculturelle

Ex : exemple

FLE : français langue étrangère

GMEP : Guide méthodologique d'élaboration des programmes

IEM : Inspectrice de l'Education et de l'Enseignement Moyen

LE : langues étrangères

Nbre : nombre

ONPS : Office national des publications scolaires

ONT : Office National De Tourisme

P. : page

PARE : programme d'appui à la réforme du système éducatif algérien

PEM : Professeur d'Enseignement Moyen

RGP : référentiel général des programmes

TIC : Technologies de l'information et de la communication

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

1^{ère} AS : Première année secondaire

4^{ème} AM : quatrième année moyenne

Liste de tableaux

Tableau n° 01 : Changement de paradigme au niveau de la pédagogie	34
Tableau n° 02 : Grille d'identification des manuels	128
Tableau n° 03 : Grille d'analyse de contenu	134
Tableau n° 04 : Domaines de connaissances choisis dans le manuel de 4AM.	153
Tableau n°05 : Présence de la BD dans le manuel de 4AM	165
Tableau n°06 : La variété des supports audio-oraux dans le manuel de 4AM	166
Tableau n°07 : Les différents genres littéraires présents dans le manuel de 4AM	167
Tableau n°08 : Les différents thèmes et discours abordés dans le manuel de 1AS	169
Tableau n°09 : Les différents thèmes du premier chapitre du manuel de 1AS	172
Tableau n°10 : Présence de la presse française et la presse francophone	189
Tableau n°11 : La présence de la BD dans le manuel de 1AS	196
Tableau n°12 : Les différents genres littéraires présents dans le manuel de 1AS	198
Tableau n°13 : Place des auteurs selon leurs nationalités dans le manuel 4AM	222
Tableau n°14 : Nombre d'auteurs algériens dans le manuel de 1AS	224
Tableau n°15 : Statistiques relatives aux auteurs des textes du manuel de 1AS	224
Tableau n°16 : L'ensemble des valeurs véhiculées dans le manuel de 4AM	225
Tableau n°17 : Les genres littéraires présents dans le manuel de 1AS	232

Liste de graphiques

Graphique n°01 : Les types de discours visés dans le manuel de 1AS	170
Graphique n°02 : Toponymie algérienne dans le manuel de 4AM	213
Graphique n°03 : Origine des auteurs des textes dans le manuel de 4AM	223
Graphique n°04 : Origine des auteurs des textes dans le manuel de 1AS	225
Graphique n°05 : Présence des auteurs dans les deux manuels (comparaison)	227
Graphique n°06 : Place des valeurs dans les deux manuels (comparaison)	251

Tables des matières

Introduction générale	1
Première Partie : Cadre théorique et contextuel de la Recherche	12
CHAPITRE I : Politiques linguistiques et réformes dans le système éducatif algérien	13
Introduction.....	13
1. 1. L'Algérie : Un aperçu du contexte socio-historique.....	13
1.2. La diversité linguistique en Algérie.....	15
1.2.1. L'arabe classique.....	15
1.2.2. L'arabe algérien ou l'arabe dialectal.....	16
1.2.3. Le Tamazigh ou le berbère.....	17
1.2.4. Le français.....	17
1.3. Politiques linguistiques en Algérie.....	18
1.3.1. Politique d'arabisation : un otage du monolinguisme.....	18
1.3.2. Une politique centralisatrice.....	19
1.3.3. La politique linguistique dans le cadre éducatif.....	22
1.3.4. La persistance du français en Algérie.....	24
1.3.5. Le Tamazigh : de la négation à la reconnaissance officielle.....	27
1.4. La réforme du système éducatif.....	28
1.4.1. Pourquoi cette réforme ?.....	29
1.4.2. De l'enseignement moyen à l'enseignement secondaire : un processus graduel.....	32
1.4.3. L'Approche par compétences (APC).....	33
1.4.4. La place des langues dans la réforme.....	34
1.4.4.1. Vers la promotion des langues nationales.....	35
1.4.4.2. Vers la promotion des langues étrangères.....	36
1.4.4.3. L'ouverture de l'école au plurilinguisme : un choix inévitable.....	38
1.4.5. L'interculturel : une finalité de la réforme.....	41
1.4.6. Les TICE : un potentiel au profit de la réforme.....	42
Conclusion.....	44
CHAPITRE II : L'interculturel en didactique des langues et cultures	45

Introduction.....	45
2.1. Réflexion sur la notion de culture.....	45
2.2. Clarification du concept de culture.....	47
2.2.1. Conception plurielle et dynamique de la culture.....	48
2.2.2. Typologies des cultures.....	50
2.2.2.1. Cultures régionales.....	50
2.2.2.2. Culture générationnelles.....	50
2.2.2.3. Cultures professionnelles.....	51
2.2.2.4. Cultures étrangères.....	51
2.2.2.5. Cultures sexuelles.....	51
2.2.2.6. Cultures religieuses.....	51
2.2.2.7. Culture populaires et culture cultivée	52
2.2.3. La dimension culturelle de la langue.....	54
2.3. L'identité : essai de définition.....	56
2.3.1. Identité individuelle et identité collective.....	57
2.3.2. Les rapports entre identité et altérité.....	60
2.3.3. Les rapports entre langue et identité.....	61
2.4. Vers une didactique de l'interculturel : parcours méthodologique.....	61
2.4.1. La méthode grammaire-traduction.....	61
2.4.2. La méthode audio-orale et audiovisuelle.....	62
2.4.3. L'approche communicative.....	62
2.4.4. L'approche interculturelle.....	65
2.5. L'éducation interculturelle : origine et définition.....	66
2.5.1. L'interculturel : Émergence du concept.....	67
2.5.2. Définition de l'interculturel.....	68
2.5.3. Différence entre Inter-, multi, Pluri- et Trans-....culturel.....	70
2.5.4. Pourquoi une éducation interculturelle ?.....	72
2.5.5. L'interculturel : un défi pour l'éducation.....	74
2.6. Qu'est-ce qu'une dimension interculturelle ?.....	76
2.6.1. La valorisation et la dévalorisation des cultures	78
2.6.2. La compétence interculturelle dans l'enseignement/l'apprentissage des langues.....	81

2.6.3. Les composantes de la compétence interculturelle.....	82
2.6.3.1. Le savoir.....	82
2.6.3.2. Le savoir-faire.....	83
2.6.3.3. Le savoir-être.....	84
2.6.3.4. Le « savoir apprendre ».....	85
Conclusion.....	85
CHAPITRE III : Le manuel de français : un support éducatif de	87
l'enseignement de la dimension interculturelle	
Introduction	87
3.1. Définitions et fonctions du manuel scolaire.....	87
3.1.1. Qu'est-ce qu'un manuel scolaire ?.....	87
3.1.2. Fonctions du manuel scolaire.....	88
3.2. Le manuel scolaire : un objet culturel et interculturel.....	90
3.3. Le manuel de FLE : un contenu riche et varié.....	92
3.3.1. Manuel scolaire et représentations.....	92
3.3.1.1. Émergence, évolution et définition des représentations.....	93
3.3.1.2. Le stéréotype.....	95
3.3.1.3. Le préjugé.....	96
3.3.1.4. L'intérêt didactique de l'analyse des représentations dans les manuels	96
3.3.2. Manuel scolaire et apport des documents authentiques.....	99
3.3.2.1. Le texte littéraire : lieu emblématique de l'interculturel.....	103
3.3.2.2. Didactique et choix du texte littéraire	105
3.4. Les documents fabriqués.....	108
3.5. Le rôle de l'enseignant	109
3.6. L'éducation aux valeurs par le biais du manuel de FLE.....	111
Conclusion	115
Deuxième Partie : Méthodologie, Analyse des Manuels et Résultats de	116
Recherche	
CHAPITRE I : Méthodologie et Techniques de l'analyse	117
Introduction.....	117
1.1. Objectifs	117
1.2. Les méthodes d'analyse des données	118

1.3. Description du Corpus de la recherche.....	122
1.3.1. Niveaux et critères de sélection des manuels.....	122
1.3.2. Manuel de la quatrième année moyenne.....	123
1.3.3. Manuel de la première année secondaire.....	123
1.3.4. Documents associés au manuel scolaire.....	124
1.4. Présentation des instruments de l'analyse.....	126
1.4.1. Grilles d'analyse.....	126
1.5. Limites de la recherche.....	134
2.1. Présentation et organisation des manuels	136
2.1.1. Présentation du manuel de la quatrième année moyenne.....	139
2.1.2. Structure du manuel de la quatrième année moyenne.....	142
2.1.3. Présentation du manuel de la première année secondaire.....	144
2.1.4. Structure du manuel de la première année secondaire.....	146
Conclusion.....	147
CHAPITRE II : Identification des contenus didactiques manuels	149
Introduction.....	149
2.1. Rappel des finalités de l'enseignement du français.....	149
2.2. Découpage thématique des manuels.....	152
2.2.1. Manuel de 4 ^{ème} AM.....	152
2.2.1.1. Les types de textes et de domaines de connaissance choisis.....	152
2.2.1.2. La place des documents authentiques dans le manuel de 4 ^{ème} AM	165
2.2.2. Manuel de 1 ^{ère} AS.....	168
2.2.2.1. Les types de textes et les domaines de connaissances choisis	168
2.2.2.2. Place des documents authentiques dans le manuel de 1 ^{ère} AS	196
2.3. Points de divergence et de convergence des deux manuels.....	198
Synthèse.....	199
Conclusion.....	201
CHAPITRE III : Analyse des contenus et discussion des résultats	203
Introduction.....	203
3.1. Connaissance du monde, aspects socioculturels et représentations	203
3.1.1. Manuel de la 4 ^{ème} AM.....	204

3.1.1.1. La place de l'altérité externe	204
3.1.1.2. La place de l'altérité interne	208
3.2.2. Manuel de 1 ^{ère} AS.....	213
3.2.2.1. La Place de l'altérité externe	213
3.2.2.2. La place de l'altérité interne	216
3.2. Le choix des auteurs des textes dans les deux manuels.....	221
3.2.1. Manuel de 4 ^{ème} AM.....	222
3.2.2. Manuel de 1 ^{ère} AS.....	224
3.3. L'éducation aux valeurs dans les deux manuels	228
3.3.1. Manuel de 4 ^{ème} AM.....	228
3.3.2. Manuel de 1 ^{ère} AS.....	233
3.4. Évaluation des manuels à l'aune des critères d'analyse proposés	235
3.4.1. Place de la composante de « Savoir » : Vérification de la première hypothèse.....	235
3.4.2. Place de la composante de « savoir-faire » : Vérification de la deuxième hypothèse	259
3.4.3. Quel processus ? Vérification de la troisième hypothèse	267
Synthèse.....	271
Conclusion.....	273
Conclusion générale et perspectives de recherche.....	274
Références bibliographiques.....	286
Annexes	

Introduction générale

De nos jours, la mondialisation a comprimé l'espace et le temps à une échelle sans précédent. Avec les hypermobilités physiques et virtuelles croissantes, les cultures sont déterritorialisées et par conséquent les transformations sociales et individuelles prolifèrent notamment avec le recours abondant aux moyens de technologies et de communication. Chaque individu, même le plus sédentaire est en contact avec le monde entier grâce à ses lectures et l'utilisation de l'internet (réseaux sociaux notamment). L'enfermement n'est plus admis. En effet, nous devenons tous, sans le vouloir dépendants les uns des autres et conscients de l'impérieuse nécessité de se faire comprendre ; d'où la nécessité urgente de dépasser les divergences, de régulariser les conflits, d'élargir notre vision du monde et de semer des bases d'un savoir vivre ensemble.

Les questions du rapport à l'Autre, de l'apprentissage de la diversité et de l'altérité interrogent nos sociétés et constituent sans aucun doute les figures les plus significatives des échanges interculturels. Ce sont les personnes stricto sensu qui se contactent et se rencontrent, s'entendent ou entrent en conflits. Désormais, la promotion de la dimension interculturelle revêt d'une importance centrale et est devenue un sujet de discussion majeur, notamment dans les milieux éducatifs. Nous sommes donc « *tenus d'apprendre à préparer les nouvelles générations à un futur dans lequel celles-ci devront de plus en plus être sensibles à la diversité et composer avec les différences* » (Conseil de l'Europe 2007, p.13). Bref, l'interculturel s'y impose.

En effet, le préfixe « *inter* » du terme « interculturel » sous-entend *une relation ou plus précisément ce qui relève de l'altérité.* » (Abdallah-Pretceille, 1999, p.50). Cela implique aussi reconnaissance des valeurs, des attitudes, des façons de penser, des modes de vie et des représentations symboliques auxquelles les individus et les sociétés se réfèrent dans leurs relations avec les autres.

Comme tout autre concept, l'interculturel, dépend d'une histoire et d'un contexte. Historiquement, il a une origine française. Il fait son apparition dans le domaine de l'éducation, au début des années soixante-dix, C'est pour répondre aux problématiques de la difficile intégration des populations migrantes. C'est donc, dans ce contexte favorable à la rencontre de l'altérité que se développent enfin les propositions d'une éducation interculturelle, baptisée par des spécialistes du domaine tels que Abdallah-Preteille, Porcher, Byram, Galisson, Demorgan, Dervin (pour ne citer que ceux-ci) et des institutions internationales, en l'occurrence le CECRL et l'UNESCO. L'objectif est de donner un contour aux nouveaux processus socioculturels qui ne cessent de s'accroître, dans l'espoir de concevoir une plate-forme solide pour vivre la diversité culturelle de manière constructive, s'opposant à toute réflexion ethnocentrique ou monolithique. Aujourd'hui, l'hétérogénéité ne se limite pas à l'étranger, ainsi la problématique interculturelle n'est plus restreinte aux problèmes d'immigration du fait qu'à l'intérieur d'un même pays, les variations entre subcultures sont plus déstabilisantes. Elle « *est devenue le dénominateur commun de tous les groupes, que ceux-ci soient nationaux, sociaux, religieux ou ethniques* ». (Abdallah-Preteille, 1986, 2010). Il n'en demeure pas moins que toute rencontre entre des individus ou collectivités quelle qu'en soit leur appartenance (à la culture nationale ou étrangère) constitue une rencontre interculturelle.

Par ailleurs, le processus de l'acquisition de la « compétence interculturelle » n'est jamais achevé, car les cultures et les identités sont multiples et évolutives ; elles ne sont pas envisagées tout le temps de la même manière ou dans les mêmes contextes. De ce point de vue, Byram, Gribkova et Starkey (2002, p.12) admettent que « *Les identités et valeurs sociales de chacun se développent constamment ; chaque individu acquiert de nouvelles identités et de nouvelles valeurs tout au long de sa vie, au fur et à mesure qu'il adhère à de nouveaux groupes sociaux* ».

Dans tout système éducatif, l'école constitue l'espace d'instruction, de socialisation et de qualification par excellence. Elle est au cœur du processus de développement de diverses composantes de la société. Etant le foyer de l'éducation de futurs citoyens « *Elle doit leur inculquer un certain nombre de valeurs parmi lesquelles le respect de la différence et l'ouverture à l'altérité.* » (Kerzil, 2002, p.122).

Dans le cadre de la didactique des langues et cultures, promouvoir la dimension interculturelle (désormais DI) de FLE, c'est faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique (Byram et al., 2002). Autrement dit, un enseignement des langues respectueux de la DI est fondé sur le postulat que la rencontre avec d'autres porteurs de cultures soit productive. Cela implique qu'il ne suffit pas d'enseigner aux apprenants l'usage correct de la langue étrangère ou de les doter d'une multitude d'informations sur la culture du pays cible. Il est plutôt nécessaire d'adopter une démarche éducative visant en fait à acquérir la flexibilité, de voir les différences telles qu'elles sont dans le contexte d'un autre filtre culturel et non à travers son propre cadre ethno-centré. L'éducation ambitionne le développement d'autres habiletés et des mécanismes de réflexion de l'ordre des sentiments, des attitudes et des comportements (Defays, 2006), pour les mettre en œuvre dans toute rencontre interculturelle. En ce sens, Alaoui admet que « *La prise en considération de la diversité et de l'altérité dans l'acte d'éduquer, de former, d'interagir et de dialoguer constitue l'une des visées majeures du paradigme de l'interculturel* » (2010, p.5).

La grande conséquence de la mondialisation est l'impossibilité d'en tirer véritablement profit sans une mise à plat de l'ensemble de l'édifice éducative. C'est pourquoi, l'Algérie à l'instar des autres pays du monde a entrepris des réformes scolaires depuis 2003, sous l'égide de l'UNESCO pour restructurer son système éducatif. Ce projet éducatif d'envergure s'installe dans une perspective d'amélioration du rendement de l'école algérienne et d'une meilleure insertion de l'apprenant algérien dans une société dirigée vers la modernité. Il ne s'agit pas

d'une entreprise aisée ; selon Philippe Quéau (2006) représentant de l'UNESCO, c'est une éducation de qualité par la promotion des innovations des outils pédagogiques et didactiques et de structures d'enseignement. Dès lors, les programmes officiels ainsi que les manuels scolaires connaissent en particulier des remaniements considérables. L'enseignement/apprentissage des langues étrangères a été ipso facto au cœur de ces intentions et trouve un droit de cité dans les directives institutionnelles et programmes répondant aux nouvelles exigences et mutations. Il s'agit d'« *entrer dans un monde inconnu, s'ouvrir à d'autres mentalités, mettre en question la « naturalité » et l'universalité de nos propres systèmes d'interprétation de la réalité* ». (De Carlo, 1998, p. 7). Dans ce contexte, des concepts importants tels que altérité, culture, identité, valeurs, diversité, ouverture sur les autres, etc. constituent des éléments accompagnateurs de la refonte scolaire en matière de l'enseignement du FLE. L'initiation de l'apprenant algérien à ces concepts de base se pose avec acuité si l'on veut qu'il s'ouvre sur l'altérité et modifie sa perception du monde. A cet égard, il est stipulé que : « *Une langue maîtrisée est [...] le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/ Altérité* » (Programme de 1^{ère} année secondaire, 2005, p.24).

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'interculturel. Notre réflexion se fonde sur un objet qui se trouve précisément au centre des pratiques éducatives, à savoir le manuel scolaire de français. Soulignons avec Boyer (2007) que : « *le manuel de langue étrangère est bien un instrument sûrement imparfait, mais, le plus souvent, fondamental de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère-culture* » (Cité dans la préface d'Auger, 2007, p.10). Situés au carrefour des politiques nationales et des apprentissages des apprenants, les manuels scolaires constituent des véhiculaires des cultures et des visions du monde. Selon Zarate (2016, p.11), ils présentent un intérêt sociologique particulier et représentent des outils privilégiés de rencontre des cultures. De ce fait, le rôle joué par le manuel est celui d'une source qui devrait procurer les

contenus nécessaires pour le développement des compétences linguistique et communicative des apprenants.

En reconnaissant la diversité des perspectives de la recherche interculturelle, nous nous proposons de présenter dans ce qui suit synthétiquement quelques contributions menées par des chercheurs locaux et étrangers qui s'inscrivent dans la même thématique de notre étude. Elles constituent également des ressources documentaires de cette recherche.

ELBAKI Hafida (2015), dans une étude menée sur les contenus d'enseignement et les pratiques pédagogiques, a essayé de montrer quelques éléments de réflexion concernant la place de la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Les résultats ont révélé l'absence de l'aspect culturel de la langue et l'incapacité des apprenants à manipuler les structures propres à la langue et à sa culture. En conséquence, ces insuffisances représentent des obstacles à l'enseignement interculturel.

BOUGHAZI Akila (2017) de l'université d'Oran 2 a étudié la DI dans le manuel de 1^{ère} AS associé avec le discours pédagogique sur les pratiques enseignantes et les représentations des apprenants. Les résultats ont montré que le manuel visé est riche en thématiques d'ouverture à l'altérité. Les enseignants semblent conscients de leurs limites quant à la prise en charge de la DI dans leur pratique. Les apprenants se trouvent aussi freinés par une certaine idéologie minimaliste qui considère l'Autre comme une menace.

Dans sa thèse de doctorat, ABDERRAHMANE Kahine (2020) de l'université d'Alger 2, a mené une étude comparative de deux manuels scolaires algériens de français et d'anglais de première année moyenne. Il a montré que l'interculturel est assez présent et travaillé dans le manuel d'anglais, tandis qu'il est quasiment absent dans celui de français.

Sur la scène internationale, le domaine de recherche s'est épanoui également par des contributions considérables, nous pouvons en citer quelques-unes.

SKOPINSKAJA, Liljana (2005) a conçu une check-list appropriée à l'évaluation des manuels de langues étrangères, du point de vue interculturel. Le travail consiste à mettre l'accent sur le niveau comparatif et de mise en regard. En effet, les apprenants accéderont à une façon plus diversifiée de voir le monde et à une meilleure compréhension de leur propre culture. Cette perspective permettrait aux enseignants d'incorporer de questions interculturelles à la conception de leurs leçons en adaptant et complétant les matériels d'enseignement existants.

NEUNER, Gerhard (2004) a montré que les représentations des manuels des langues étrangères constituent un monde intermédiaire entre l'apprenant et le monde étranger. Elles sont également le reflet des relations politiques entre les pays sur les représentations des apprenants. Neuner a rendu explicite l'influence de la perception que l'on a des autres et de la vision et les schémas que les autres ont de nous-mêmes sur la réussite de la communication. L'auteur a proposé aussi des pistes pour un choix pertinent de tâches et d'exercices conçus pour l'apprentissage interculturel des langues vivantes.

PEDRO Feliciano-José (2019) a pu montrer dans sa recherche effectuée sur les programmes et manuels de FLE au Mozambique que ces derniers ne répondaient pas aux objectifs interculturels préconisés. Ainsi, les difficultés liées à la formation (initiale et continue) conduiraient les enseignants à privilégier l'enseignement de la langue basé sur la grammaire et cela malgré la prise de conscience de la nécessité de prendre en compte la DI de la langue.

Notre recherche, porte sur la DI, à travers l'évaluation des contenus des manuels scolaires de français actuellement en usage et liant deux paliers scolaires : le moyen et le secondaire.

Ce choix est motivé d'une part, par le fait que l'appropriation d'une langue étrangère et de sa culture s'effectue graduellement par étapes, dans l'ordre de leur utilité et de leur complexité. (Guide méthodologique d'élaboration des programmes (GMEP), 2016 ; Byram et al., 2010 ; Defays, 2006). Ce processus constitue le principe, voire le fil conducteur des apprentissages scolaires

(Référentiel général des programmes, désormais RGP, 2009). Un processus désigne une activité « constituée d'opérations en chaînes ordonnées dans le temps et orientées vers un état final » (Cuq, 2003, p.212). La promotion de la DI implique l'acquisition d'un large éventail de connaissances et de savoir-faire interculturel dont l'exploitation du seul niveau (ou manuel) ne garantit pas son développement. « il convient en effet de l'acquérir, de la développer et de l'exercer tout au long de la vie » (Huber, 2012, p.6). Il ne s'agit plus de résultats seulement, mais d'opérations d'appropriation qui se font dans la durée et dans la succession des niveaux d'enseignement. Pour ce faire, analyser une série de manuels relevant de cycles différents serait pertinent (Puren, 1998). D'autre part, comme le souligne ce même auteur (2013, p. 32), une recherche sur la didactique du français dont fait partie l'approche interculturelle, ne saurait être effective et crédible sans l'analyse des manuels les plus utilisés dans ce contexte. (2013, p. 32). Par ailleurs, la présente étude est rendue nécessaire à notre sens, en raison de l'exhortation du discours officiel à l'ouverture aux autres et à la mise en relation du rapport identité/altérité. « pour participer effectivement et efficacement aux échanges interculturels et accéder directement aux connaissances universelles » (Loi d'orientation de l'éducation de 2008, p.17). Il serait donc vain de s'ouvrir à de nouveaux publics, sans se préoccuper de l'évolution des contenus (à enseigner). Enfin, en plus des raisons sociopolitiques et éducatives qui justifient l'étude des manuels scolaires ; notre choix trouve également ses fondements dans notre pratique professionnelle. Étant enseignant de langue française (au moyen et au primaire) depuis plus d'une vingtaine d'années, puis directeur d'établissement scolaire, nous avons pu constater que la majorité de nos collègues ont tendance à négliger la DI dans leurs cours, car ils n'ont pas suffisamment de connaissances de sa démarche et de ses concepts théoriques de référence.

La réforme du système éducatif algérien plaide en faveur d'une éducation plurilingue et pluriculturelle et d'une politique d'ouverture sur l'altérité. Partant de ce postulat, nous tenterons à travers notre étude, d'évaluer d'un point de vue interculturel les manuels de français de 4^{ème} AM et de 1^{ère} AS, pour savoir s'ils

ont la capacité à sous-tendre l'enseignement de la DI, dans un esprit d'ouverture à l'altérité. Dans cette optique, nous essaierons de vérifier la place du profil graduel (processus) de l'enseignement de la DI, d'un niveau à l'autre, conformément aux recommandations des textes officiels.

Notre problématique repose sur la question principale suivante :

- Quelle place occupe l'interculturel dans ces deux manuels scolaires du FLE ?
- Nos questions annexes sont :
 - Comment se représentent les deux altérités (altérité interne et altérité externe) dans chacun de ces manuels ?
 - Ces manuels permettent-ils d'établir une mise en relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ?
 - Dans quelle mesure leurs contenus entretiennent-ils un processus continu au profit de l'enseignement de la dimension interculturelle ?

A ces questions, nous avançons des réponses provisoires qui feront l'objet d'une vérification à la lumière de l'analyse et de discussion des résultats obtenus. Elles se déclinent comme suit :

- Étant produits de la réforme, ces manuels auraient tendance à valoriser la culture d'appartenance et à refléter le caractère socioculturel de la société étrangère.
- Les contenus des manuels auraient la capacité d'établir des rapports entre les deux altérités en question.
- Ces deux manuels concourraient au développement progressif de la dimension interculturelle.

La présente étude prend appui sur des travaux du CECRL (Cadre Européen commun de référence pour les langues, 2001) et de chercheurs reconnus dans le

domaine de l'interculturel tels que : Abdallah-Preteille (2004, 2010, 2013) ; Auger (2007) ; Byram et al., (2002) ; De Carlo (1998) ; ElBaki (2014), Neuner (2003) ; Lazar (2005) ; Zarate (1994), pour ne citer que ceux-ci. Nous rappelons que le CECRL, constitue une référence incontournable en matière de l'enseignement des langues et cultures.

Notre approche s'inscrit dans une perspective descriptive. Pour répondre à nos questions et vérifier par la suite nos hypothèses ; la méthodologie de recherche adoptée est l'analyse de contenu, combinée avec l'approche quantitative et l'approche qualitative. Pour ce faire, nous envisagerons l'élaboration d'une grille d'analyse de contenu. Elle comprend des critères d'évaluation inspirés des études antérieures, articulées autour de l'analyse des manuels. Nous nous attacherons à analyser ces manuels à la lumière des composantes de la DI (savoir et savoir-faire) préconisés par le CECRL, (2001), et ce, en tenant compte des niveaux des publics apprenants visés.

Notre recherche est structurée en deux parties dont chacune est composée de trois chapitres. La première partie constitue le cadre théorique et contextuel de la recherche. La deuxième partie représente le cadre pratique, elle est consacrée à la méthodologie adoptée ainsi qu'à l'analyse des contenus et des résultats de Recherche.

Dans le premier chapitre, nous exposerons un aperçu du contexte socio-historique relatif aux langues en Algérie. Ensuite, nous décrirons succinctement les différentes politiques linguistiques suivies le lendemain de l'indépendance. À la lumière des réformes effectuées au sein du système éducatif algérien, nous aborderons la place accordée aux langues nationales et étrangères, tout en mettant l'accent sur le français, en particulier. Nous terminerons enfin de ce chapitre avec les différentes injonctions du discours officiel relatives à la prise en charge de la dimension culturelle, l'ouverture à l'altérité et l'éducation aux valeurs.

Dans le deuxième chapitre, l'objectif est de fournir un cadre théorique propre à notre étude. Nous nous y intéresserons à sélectionner les définitions réunissant des chercheurs partageant à des degrés divers des repères théoriques sur l'interculturel, étant polysémique et parfois ambigu (Dervin, 2010 ; Abdallah-Preteille, 2010). De la sorte, nous éviterons toute confusion ou débat relative à la terminologie ou à la perspective suivie.

Nous exposerons d'abord, le concept de la « culture » qui représente la porte d'entrée à ce domaine. Nous décrirons succinctement son évolution conceptuelle, ses caractéristiques, ses composantes, sa place dans l'enseignement/apprentissage du FLE ainsi que les cruciales questions qui y gravitent, telles que la langue, l'identité, l'altérité. Nous traiterons ensuite des concepts de l'"interculturel", l'"éducation interculturelle" et de la "dimension interculturelle", pour ensuite nous pencher sur les différentes démarches préconisées pour promouvoir la DI. Nous présenterons enfin de ce chapitre, les différents savoirs requis pour son acquisition tels qu'ils sont répertoriés par le CECRL et des spécialistes du domaine de l'interculturel.

Étant donné l'importance que joue le manuel scolaire dans le processus de construction des savoirs ; nous tenterons dans le troisième chapitre, de donner une définition claire à cet outil didactique aux fins de cette recherche, ses fonctions et sa qualité d'objet interculturel. Il semble aussi pertinent de mettre l'accent sur ses différents potentiels susceptibles de nous éclairer sur sa contribution dans la promotion de la DI, à savoir les représentations, les documents authentiques, le texte littéraire en particulier, les documents fabriqués, etc., sans manquer de mettre l'accent sur l'apport du manuel dans l'éducation aux valeurs.

La deuxième partie est consacrée à l'analyse. Le premier chapitre entend faire le point sur la méthodologie pour analyser la DI. Nous définirons tout d'abord nos objectifs de recherche. Ensuite, nous présenterons le type d'analyse retenu, à savoir l'analyse du contenu. Nous évertuerons à décrire et à justifier le choix du

corpus de recherche ; composé de deux manuels et les critères de leur sélection (4^{ème}AM et 1^{ère}AS). Il est également profitable de marquer l'importance des documents auxiliaires des manuels et qui serviront d'appui pour leur examen. Pour bien cerner le cheminement de l'analyse, nous clôturerons ce chapitre par une mise au point des limites de cette recherche.

Le deuxième et le dernier chapitre concernent l'analyse à proprement parler, se composent de deux parties : nous nous y efforceront de répondre à nos questions et à valider nos hypothèses de départ. Nous procéderons dans un premier temps à un découpage thématique de chaque manuel, renforcé par une analyse de sa micro et macro structures. Nous entamerons dans le dernier chapitre une description minutieuse des contenus des manuels et discuterons de façon détaillée les résultats à l'aune d'une grille d'analyse, avec le recours conjoint à l'analyse qualitative et l'analyse quantitative.

Enfin, nous clôturerons cette recherche par une conclusion, dans laquelle nous dresserons synthétiquement le bilan de cette étude, voire les résultats obtenus. Nous envisagerons de proposer quelques recommandations au sujet de l'enseignement de la DI et de présenter au final quelques perspectives réflexives de recherches à venir.

Première partie :
Cadre Théorique et
Contextuel de la
Recherche

Chapitre I :

Politiques linguistiques et réformes dans le système éducatif algérien

Introduction

L'Algérie est un pays plurilingue et pluriculturelle par excellence. Ce pays a été un carrefour de civilisations que l'on peut percevoir par la richesse de ses références culturelles plurielles. Après l'indépendance, le paysage linguistique algérien connaissait une succession de politiques linguistiques opposants surtout langue arabe et langue française. Bien qu'il ait une volonté officielle d'évincer le français du contexte institutionnel, cette langue persiste et continue à avoir une place dans le marché linguistique du pays. En fait, la campagne d'arabisation entreprise par l'Etat « *n'a pas suivi un processus, préparé, planifié ; elle n'a donc pu être menée efficacement* » (Amorouayach, 2008, p. 92). Avec la mondialisation et ses mutations, l'Algérie s'est trouvée dans l'obligation d'effectuer des réformes au sein de son système éducatif, et ce, dans une perspective d'amélioration du rendement de l'école algérienne dont les langues étrangères y constituent une partie prenante. Dans ce chapitre, après une brève revue du contexte sociohistorique de l'Algérie, nous allons aborder la question des politiques linguistiques qui ont marqué la période postindépendance. Nous envisagerons à faire une description du système éducatif national, afin de présenter la place accordée aux langues étrangères et le français en particulier, à la lumière des réformes y effectuées. Ensuite, nous attacherons à présenter les différentes injonctions du discours officiel relatives à la prise en charge de la dimension culturelle, l'ouverture sur l'altérité et le savoir vivre ensemble.

1. 1. L'Algérie : Un aperçu du contexte socio-historique

La situation linguistique en Algérie s'avère complexe de par sa nature géopolitique, historique, civilisationnelle. Dans cette étude, il est impossible de parcourir toute l'histoire en raison des brassages sociolinguistiques des différentes populations qui ont marqué leurs empreintes sur le paysage algérien à travers des siècles. Nous nous contenterons ici d'en relever les éléments les plus

marquants et convenables à notre propos ; de citer les principales civilisations qui ont influencé notre pays notamment sur le plan linguistique.

D'un point de vue historique, les autochtones algériens ont croisé et cohabité durant des siècles plusieurs civilisations , telles que les Romains, les Arabes, les espagnols, provenant de plusieurs conquêtes successives, laissant des empreintes durables incrustées au sein de la culture d'origine.

Au début du VIII siècle, l'empire arabo-islamique avait un territoire qui s'étendait de la perse à l'Espagne. A partir de 720, les arabes sont installés en Afrique du Nord. Après un demi-siècle commençaient les premiers mouvements de la conquête de l'Espagne par les arabes d'Afrique du Nord accompagnés des Berbères.

«Dans l'ensemble, les Berbères adoptèrent très vite l'islam. Pendant longtemps, le latin, l'arabe, les langues berbères et le punique coexistèrent. L'implantation de la langue arabe et de l'islam s'est effectuée par les mosquées. Puis les Berbères des villes adoptèrent progressivement l'arabe, considérant cette langue comme « un idiome divin ». Consulté le 14/03/2021 sur :

<https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie-2Histoire.htm>

Ce n'est qu'après le XI^e siècle que la langue berbère subira l'influence linguistique étrangère de l'invasion arabe et est morcelée en différentes variétés. C'est depuis cette époque qu'existe l'antagonisme entre Berbères et Arabes (ce qui inclut les Berbères arabisés).

L'arrivée d'ottomans en XVI siècle a permis à la population de s'islamiser et de s'arabiser encore davantage. Néanmoins, leur installation assez longue sur le territoire algérien a donné lieu à des emprunts divers qui se sont intégrés manifestement dans le système linguistique arabe et dialectal.

Sous prétexte de se débarrasser des turcs, la France a embarqué en l'Algérie pendant une longue période (1832-1962). Les colons français ont réussi à imposer et développer leur langue qui devenait quasi exclusive dans

l'administration et l'enseignement. C'est le français en fait, qui a le plus perduré et influencé l'espace sociolinguistique algérien.

Tous ces événements historiques ont donné lieu à des pratiques langagières particulières et ont favorisé l'interpénétration et la diversification sociolinguistique sociale des populations, résultats d'une longue coexistence de communautés culturelles et linguistiques bien distinctes. Taleb-Ibrahimi, K, 1995, p. 22) a estimé que le locuteur algérien vit par cela sans le vouloir une véritable instabilité linguistique manifestée par un plurilinguisme qui implique un usage inégal et diversifié (formel ou informel) des langues. En fait, les rapports entretenus par ces langues demeurent toujours conflictuels. Face à l'indifférence manifeste à l'égard des parlers populaires, l'arabe classique détient une position institutionnelle à côté du français qui semble la plus favorisé dans le domaine économique.

1.2. La diversité linguistique en Algérie

Les pratiques sociales montrent comme a été déjà évoqué la présence d'un "plurilinguisme de fait" caractérisé par l'usage de trois ensembles linguistiques : l'arabe, le berbère et le français, dont chacun comportant des variétés diverses.

1.2.1. L'arabe classique

C'est la langue arabe standard, littéraire ou classique. C'est avec l'essor de l'islam que l'arabe connaît une expansion remarquable. En effet, sa place en Algérie est liée à une constellation de concepts fondateurs de l'identité algérienne, à savoir l'Islam et l'arabité. C'est une langue réservée aux situations formelles, mais, elle est quasiment absente dans la communication ordinaire, de tous les jours. Selon Asselah-Rahal et Blanchet, la langue arabe a connu un processus doublement valorisé (2006, p. 13) :

- Symboliquement, du fait qu'elle est dite langue de la « révélation », langue du Coran, langue sacrée donc ;

- *Institutionnellement, puisque, depuis l'indépendance de l'Algérie (1962) jusqu'en 2002, elle est l'unique langue nationale et officielle, et de ce fait, elle jouit de tous les avantages que lui concède ce statut (Asselah-Rahal et Blanchet, 2006, p.11).*

L'arabe est orienté vers la confirmation d'une identité unique et constitue par cela une partie de « *l'identité nationale algérienne* ». Néanmoins, à l'heure actuelle, « *l'arabe classique n'est plus réellement employé. Il s'est effacé pour laisser la place à une nouvelle forme appelée aujourd'hui « arabe moderne* ». Cette langue est utilisée dans les discours officiels, les mass médias, l'enseignement et une certaine littérature qui commence à se développer » (ibid., p. 15).

D'après Bouhadiba (2004), l'arabe classique a connu une trajectoire postcoloniale spécifique, liée à son histoire avec l'occupation française. En fait, comme dans l'ensemble du Maghreb, son statut relève toujours d'un pouvoir d'influence, voire des décisions politico-historiques et nationalistes.

Cette langue, bien qu'elle jouisse d'une officialité certaine, elle est quasiment absente du paysage linguistique quotidien qui façonne les pratiques socioculturelles des algériens.

1.2.2. L'arabe algérien ou l'arabe dialectal

L'arabe algérien ou dialectal représente la langue maternelle et informelle de la majorité de la population algérienne. Elle est le véhicule de leur culture populaire et partagée. Elle est essentiellement orale, connue sous l'appellation de « darija ». Durant leur installation en Algérie, les Ottomans ont permis aux régions de l'intérieur de s'arabiser encore davantage ce qui a donné naissance à un nouveau langage d'échange à base d'une mixture de vocabulaire produit d'échange permanent entre les Turcs, les « Algériens » et les arabes. Consulté le 22 mars 2021 sur : <http://journals.openedition.org/anneemaghreb/305>

Paradoxalement, l'arabe dialectal est la principale langue parlée en Algérie. Elle domine le quotidien des algériens, les discours politiques, la diffusion radiophonique, les publicités, les séries ou feuilletons télévisés et même les communications via les réseaux sociaux. Cependant, elle n'a jamais eu de reconnaissance officielle, notamment dans le contexte éducatif pour des raisons souvent politiques et idéologiques. D'ailleurs, « *lors de la première année primaire, l'arabe classique est enseigné comme une langue nouvelle et toute référence à la langue dialectale est bannie* » (Abbes Kara, 2010, p. 81). Et ce à cause de son usage limité à l'oral. (ibid.,)

1.2.3. Le Tamazigh ou le berbère

La langue berbère ou Tamazigh constitue le plus vieux substrat linguistique du Maghreb. Elle est la langue maternelle d'un nombre important des locuteurs. Elle est constituée par une constellation de dialectes berbères spécifiques à chaque groupe social. Le Tamazigh a été reconnu comme langue nationale, mais il n'a jamais été pris en compte comme langue officielle. Cette situation a été à l'origine de plusieurs polémiques notamment identitaires (nous en donnerons plus de détails ci-après).

1.2.4. Le français

Le français est introduit en Algérie par les voies de la colonisation. Sans entrer dans le détail d'une périodisation complexe à décrire, le pouvoir colonial a privé le peuple algérien d'étudier et d'utiliser l'arabe, il a imposé en contrepartie sa langue qu'il considérait supérieure et contre la volonté des algériens. D'après Dourari (2003), il en résulte un déséquilibre, voire un conflit linguistique entre arabisants et francisants, quant à leur positions sociale et professionnelle. L'usage du français s'est étendu au lendemain de l'indépendance. Au centre de cette lutte, la langue est devenue par la force des choses signe d'appartenance idéologique. Le taux de lettrés du français était élevé, dépassant de loin celui des lettrés en langue officielle, voire la langue arabe. En effet, l'expansion du français avait pour fondement les efforts de scolarisation fournis par l'Etat en collaboration avec l'ancien colonisateur, explique (Taleb-Ibrahimi, K, 2004). Il dominait plusieurs

secteurs et devenait sans conteste la langue de travail, de communication et de fonctionnement de diverses institutions de l'Etat (éducation, commerce, universités, etc.) et la porte d'entrée à la formation scientifique et technique (à l'université notamment).

1.3. Politiques linguistiques en Algérie

1.3.1. Politique d'arabisation : un otage du monolinguisme

Depuis 1830 à 1962, période de l'occupation française de l'Algérie, le peuple algérien a subi toutes sortes de tortures.

Le colonisateur français a essayé d'anéantir son identité, a lutté pour s'assurer la mainmise sur l'Algérie et le contrôle de ses populations. Il a mobilisé tous ses moyens pour diffuser le français. Il l'introduit en tant que langue officielle. Cette langue servait de moyen d'assimilation et d'appartenance pour étendre le pouvoir colonial et renforcer sa domination et son entreprise de déculturation et de destruction. Pour ce faire, une entreprise de désarabisation et de francisation massive a été menée en vue de parfaire la conquête de l'Algérie, diffuser le français et régner le territoire algérien.

L'arabe est déclaré langue étrangère. Le français s'est introduit dans les institutions algériennes par étapes. Les autochtones qui refusaient d'apprendre cette langue ont fini par l'accepter. Jusqu'à 1962 ; le français était omniprésent dans tous les secteurs administratifs, il était enseigné en tant que langue maternelle. Pour enraciner cette campagne de francisation, des mesures ont été mises en œuvre dans ce cadre pour parvenir à une désarabisation des algériens et du coup à une privation de leur patrimoine culturel confinant la majorité d'entre eux dans l'oralité, l'analphabétisme et l'ignorance (Taleb-Ibrahimi, 2004).

Après l'indépendance, le paysage linguistique algérien connaissait une succession de politiques linguistiques opposants surtout langue arabe et langue française.

Avant de passer à la description de cette politique linguistique, il est judicieux de commencer par une définition claire de ce concept.

Pour Cuq (2003, p.196), elle est liée généralement à l'action d'un Etat. Elle dessine des choix et des attentes qu'un Etat opte pour en matière de langue. Il s'agit donc d'un ensemble de principes, de lois, de règlements, et de pratiques régissant l'action gouvernementale. De ce fait, tout pays devrait opter pour une politique linguistique qui dépend de plusieurs facteurs idéologiques, politiques, économiques, etc. qui lui sont propres. Pour comprendre les enjeux politiques de ce processus d'arabisation, il convient de recourir à l'histoire et de citer au moins les faits produisant cette tendance politique. Aux lendemains de l'indépendance, pour faire face à la politique de francisation du pays ; les autorités algériennes en réponse aux revendications des nationalistes arabophones ont décidé de réhabiliter la langue arabe (proclamée langue nationale et officielle) en procédant à une politique d'arabisation¹. Sur le plan politique, il est à signaler que le seul parti politique qui détenait le pouvoir était le FLN (Front de Libération Nationale) qui affirmait inlassablement l'appartenance de l'Algérie au monde oriental, arabo-musulman. « *L'arabisation est devenue synonyme de ressourcement, de retour à l'authenticité* » (Taleb-Ibrahimi, 1995, p.184).

La situation postcoloniale était donc alarmante. Au nom des impératifs de l'unité nationale et de la cohésion sociale, il fallait mobiliser toutes les ressources humaines et matérielles pour sauvegarder l'Algérie, un pays gravement blessé.

1.3.2. Une politique centralisatrice

En réagissant contre le déracinement et la dépersonnalisation coloniales et face à un usage abusif du français qui imprègne les différents secteurs actifs (professionnels, administratifs et économiques), le gouvernement algérien a procédé une politique linguistique centralisatrice qui s'inscrit dans une optique

¹La politique d'arabisation a lutté contre l'usage du français en Algérie et « *a contribué à la marginalisation de plus en plus forte des dialectes populaires* ». (Taleb- Ibrahimi, K. 1995, Cité dans Ait Dahamne, 2014, p.142).

d'uniformisation imposant une idéologie arabo-islamique, par la promulgation de textes législatifs et réglementaires qui considèrent la diversité linguistique une menace et un facteur de stigmatisation de l'unité nationale et que seul l'unilinguisme arabe en peut être garant. Paradoxalement, cette politique a reconfiguré l'environnement linguistique. En fait, l'usage du français s'accroît, notamment avec la méconnaissance des variétés locales au sein du milieu scolaire ; lieu d'acculturation de futures générations. Mais en fait, cette politique « *reprendra à son compte l'héritage colonial légué par l'État jacobin français : la gestion centralisatrice de la question linguistique* ». (Asselah- Rahal, Méfidène & Zaboot, 2006, p. 13)

En effet, les arabophones ont complexifié leur action de défense contre l'éviction de l'arabe, langue de la nation et symbole de son identité musulmane. Ils ont mené une lutte acharnée, afin d'étendre l'usage de l'arabe et reconfigurer l'identité algérienne.

Au cours de cette période sensible de transition, il est à signaler le programme de Tripoli adopté par le Conseil National de la Révolution Algérienne (CNRA) a saisi en juin 1962, une nouvelle conception de la culture, affirmant la séparation du peuple algérien de toute conception pourrait altérer ses principes et ses symboles nationaux et refusant toute conception assimilationniste. Les militants de ce programme ont y déclaré la nécessité de revêtir la langue du peuple sa dignité révolutionnaire bafouée par le colonisateur. Elle est désormais perçue langue moderne à caractère rationnel, voir la clé d'accès au savoir. En fait, « *La culture algérienne sera nationale, révolutionnaire et scientifique* » (Déclaration du Congrès de Tripoli Juin 1962, p.25). Consulté sur : <https://docplayer.fr/227860320-Declaration-du-congres-de-tripoli-juin-1962.html>).

Au début des campagnes d'arabisation, l'arabe ne gagne que peu à peu une place dans la presse écrite, à cause du nombre encore élevé d'adultes analphabètes. Ainsi, la méconnaissance de l'arabe classique chez les fonctionnaires algériens

conduisait d'abord le gouvernement à recourir au système de traduction qui devait fournir les instruments nécessaires à l'instauration progressive de l'arabe dans l'administration en rendant obligatoire pour les fonctionnaires la connaissance de l'arabe appelé « *langue nationale* ».

Avec la loi n°91-05 du 16 janvier 1991, l'usage de la langue arabe s'accroît péniblement dans les secteurs étatiques, elle s'est généralisée et imposée dans tous les services de l'État : la mairie, la poste, la justice, etc. Devant une telle situation et face à un usage massif du français, par l'ordonnance de 1996, les fonctionnaires réfractaires étaient assujettis de lourdes sanctions. (Dourari, 2012). Consulté sur : <https://cnplet.dz/images/recherche/Politique-linguistique-en-Alg%C3%A9rie.pdf>

Parallèlement, l'État algérien emporté par ce désir d'uniformisation et d'homogénéisation linguistique a appliqué une politique linguistique soustractive qui méconnaît l'usage réel des langues maternelles (l'arabe algérien et le berbère ainsi que leurs variétés régionales). Bien que ces langues constituent les langues naturelles et de socialisation en Algérie, cette sous-estimation les a marginalisés dans un rang d'infériorité. Une telle idéologie ne pouvait que connaître un échec car il fait plonger les locuteurs dans un climat disparate et d'ambiguïté linguistique, faisant abstraction de toute une histoire profondément ancrée dans l'imaginaire des algériens.

L'arabe algérien est parlé par la majorité des algériens y compris les kabyles selon les besoins de communication. Il connaît une association avec le français et reflète ainsi un certain métissage (alternation codique) qui manifeste leur quotidien.

Grandguillaume (2004) ajoute que cette politique d'arabisation, s'est déroulée de façon ambivalente et conflictuelle ; à la différence de ce qui s'est passé en Tunisie et au Maroc, où le bilinguisme franco-arabe a été généralement assumée. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, le français demeurant la langue d'élite

dont la pratique en réalité « *dépasse largement le cadre restreint dans lequel tente de le confiner les textes officiels algériens* » (Asselah-Rahalet et Blanchet, 2006, p.14).

A vrai dire, cette politique a privé la société d'importants outils linguistiques et culturels. Face à une instauration contraignante de l'arabe classique dans le domaine formel, les variétés locales, même s'ils restent quasiment absents du discours institutionnel, continuent à matérialiser les pratiques quotidiennes des algériens. Elle reflète d'une manière ou d'une autre des fractures qui aujourd'hui fragilisent la société. Elle a conduit en fait à une défaillance tangible du système éducatif, nécessitant urgemment et profondément la mise en œuvre de sa réforme.

1.3.3. La politique linguistique dans le cadre éducatif

Dans le contexte éducatif, le traitement des questions relatives à l'enseignement a suscité la synergie de plusieurs acteurs éducatifs et la rédaction de plusieurs textes officiels et réglementaires. L'école constitue le lieu le plus propice pour restructurer la nation. Pour ce faire, le gouvernement algérien a toujours compté sur l'école pour traduire les attentes de la réhabilitation nationale, afin, non seulement d'instruire, mais également de concevoir une vision linguistique du peuple. En effet, le système éducatif algérien a connu un tournant historique défini avec les dispositions légales suivantes :

-L'ordonnance présidentielle n° 35 -76 du 16 avril 1976 portant organisation du système d'éducation et de formation.

-La loi n° 05-91 du 16 janvier 1996 portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe. Cette loi constitue le texte le plus important depuis l'indépendance.

En plus de l'ordonnance présidentielle 96-30 du 21 décembre 1996, nous citons la *loi d'orientation de l'éducation nationale* n° 08-04 du 23 janvier 2008 (nous la développerons dans le cadre de la réforme du système éducatif).

Jusqu'en 1978, date effective de l'instauration de l'École Fondamentale totalement arabisée, la dualité linguistique persistait dont la langue française ne s'appliquait qu'aux matières scientifiques (Khaoula Taleb Ibrahim, 2004). Consulté sur : <http://journals.openedition.org/anneemaghreb/305>

Le français est enseigné qu'à partir de la troisième année primaire, puis un peu plus tard à partir de la quatrième année primaire, avec un volume horaire très restreint². Pour ce qui est du cycle secondaire, D'après Taleb-Ibrahim (2004), il est totalement arabisé avant l'achèvement de l'année scolaire 1988-1989

Le 25 juillet 2006, l'enseignement du français qui avait été rétabli en 2005 au niveau de la deuxième année de l'enseignement primaire est installé en troisième année à la rentrée 2007.

A l'université, ce projet d'arabisation n'a été poursuivi que dans certaines disciplines de sciences humaines telles que sciences sociales, économiques... Cependant, le français garde sa place en tant que langue d'enseignement pour de nombreuses filières scientifiques telles que la médecine, l'architecture, etc. Dans cette optique, Blanchet a souligné que la divergence et l'incohérence entre divers niveaux d'intervention glottopolitique sont l'origine d'un dysfonctionnement de cette dernière (2016, p.15). En Algérie, par exemple, le bilinguisme arabo-français n'était pas concrétisé. Il s'effectue dans un climat de tension et de résistance condamnant la diversité linguistique du pays et ignorant l'identité plurielle des algériens avec une forte valorisation du monolinguisme durant le parcours scolaire. Tandis qu'au cycle universitaire, les étudiants se trouvant confrontés à une situation d'enseignement inhabituelle valorisant le plurilinguisme. Cet état de fait s'avère compliqué pour les nouveaux étudiants, contraints de poursuivre un enseignement accessible dans une langue étrangère qu'ils ne maîtrisent pas. Par conséquent, cette situation a donné lieu selon Taleb

²Une ordonnance de 1976 sur l'école fondamentale imposa l'enseignement du français à partir de la quatrième année primaire. Consulté le 04/05/2021 sur : axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie-3Politique_ling.htm#3_La_poltitique_darabisation

Ibrahimi, K (2014) à des résultats défavorables constatés à ce niveau : des déperditions et des taux de redoublement particulièrement élevés dans les rangs des étudiants arabisés.

Le fait d'adopter une politique linguistique sans examen objectif et sur le manque d'expertises et surtout sur l'exclusion des langues naturelles de communication et le français ne peut déboucher que sur des résultats négatifs. En effet, il est difficile d'établir un bilan exhaustif de la politique linguistique et culturelle suivie en raison non seulement des évènements qui ont traversé la scène nationale après l'indépendance, des facteurs politico-idéologiques relatifs notamment au passé colonial, mais aussi par le manque de lucidité des gouvernements qui prennent souvent leurs décisions en fonction de rapports de force. C'est dans ce contexte que l'on mesure la pertinence des termes d'Ait Dahmane, résumant cette situation (de façon non exhaustive) basée essentiellement sur le refus de la réalité du plurilinguisme algérien et la confusion entre arabisation et algérianisation. Sur le plan culturel, « *le bilan se lit dans l'échec des efforts répétés de définition et de proposition d'une culture « nationale » fondée sur l'âge d'or de l'Islam au lieu de tenir compte de la diversité culturelle du pays* » (Ait Dahmane, 2007, p.176).

1.3.4. La persistance du français en Algérie

Le français revêt un statut problématique. C'est un produit historique, provenant du colonialisme, c'est pourquoi l'Algérie entretient avec cette langue en particulier, des rapports complexes, alimentés par différents courants antagonistes³. Paradoxalement, bien qu'il ait une volonté officielle d'évincer le français du contexte institutionnel, cette langue persiste et continue à avoir une place prépondérante dans notre société et constitue toujours un outil de travail et d'échange important. C'est également là que prend sens l'expression de Abbas Kara, pour qui l'enseignement du français s'est emparé d'une proportion assez large de la population durant la domination coloniale « *et va donc être largement*

³ Ces rapports sont à l'origine des actions menées entre arabophones et francophones.

diffusé, la volonté d'arabisation sans planification effective qui tienne compte des moyens humains et matériels à mettre en œuvre va produire l'effet escompté inverse, elle consolidera le français » (Abbes Kara, 2010, p. 79).

Selon les dernières statistiques établies en 2018 par l'OIF (Organisation internationale de la Francophonie), l'Algérie, a enregistré un indice élevé en nombre des francophones, ce qui l'a classé en troisième rang des pays francophone, avec environ 13.8 million de locuteurs quotidiens francophones⁴. Soit 33% de l'ensemble de la population algérienne (OIF, 2019, p.33). On y répertorie des francophones qui utilisent le français comme langue d'usage. Des francophones occasionnels qui maîtrisent la langue à des degrés divers et l'utilisent de façon ponctuelle, en plus de leur(s) langue(s) maternelle(s). Enfin, des francophones passifs qui comprennent le français et méconnaissent son code. Dans cette optique, étaye cette situation en affirmant que « *Ce français n'est pas réservé exclusivement à la consommation interne, il connaît donc invariablement et selon les besoins des locuteurs et les situations, des usages qui oscillent entre l'usage académique le plus conforme et l'usage le plus lâche* » (Derradji, 2000, p. 47).

Depuis l'accession à l'indépendance, l'Algérie s'est toujours dérobée à toutes les rencontres qui ont donné naissance à la francophonie, par crainte de se voir sa qualité de « néocolonisée ». Avec l'installation du président Bouteflika, à la tête du pouvoir algérien, le français désormais jouissait d'un prestige exceptionnel qui lui y confère une place valorisante. En sa qualité d'invité d'honneur, au IX^e sommet de la Francophonie à Beyrouth, le chef d'Etat a jugé important la nécessité de renforcer l'arabité de l'Algérie, en déclarant l'« *arabité algérienne suffisamment affirmée* » a fait l'éloge du français en tant que langue de l'ouverture sur le monde moderne. Selon lui, l'Algérie peut s'associer à l'aire culturelle francophone avec la certitude que l'usage de la langue française permet

⁴L'Algérie est un État, hors l'OIF. Pendant longtemps, elle était classée le 2^{ème} pays francophone.

aux jeunes algériens d'élargir leur horizon et de participer à l'évolution du monde moderne (Actes du 9^{ème} sommet de francophonie, 2002, p.32).

De surcroit, lors d'un discours tenu devant l'Assemblée Nationale le 14 juin 2005, le président Bouteflika a fait l'éloge du français. Il a accompli un certain nombre de gestes en invitant vivement les Algériens à dépasser toute réflexion négative à l'encontre du français et à en garder une position positive ; en tant que langue nécessaire pour s'ouvrir au monde moderne.

L'usage du français est une réalité quotidienne. Il garde toujours un large impact dans la vie sociale et culturelle du pays. Corrélativement, le français a envahi littéralement l'espace médiatique et devenue omniprésente dans les discours politiques et sociaux. D'après Ait Dahmane (2009, p.153) sa diffusion dans le monde médiatique (*Canal Algérie, TV5, TF1, France Télévision, Euronews,*) l'a rendu plus valorisé du fait des avantages qu'elle procure aux apprenants, dans la connaissance du monde, notamment avec le recours aux TIC qui favorisent de plus en plus leurs compétences.

Calvet, dans un article intitulé « Mondialisation, langue et politique linguistiques » a fait montrer que les langues, produit de la pratique sociale, sont au service des hommes, et non pas l'inverse. Ainsi, la place d'une langue est liée à son utilité pour ses locuteurs et sa fonction sociale (2007, p.210)⁵. Dans le même ordre d'idées, selon une étude descriptive des usages de la langue française en Algérie, Derradji a avancé que le sort cette langue (conurrencée par d'autres langues étrangères) dépendra du rôle qu'elle joue en tant que langue moderne et du degré soulevé de sa participation effective au développement du pays et des relations inter sociétales.

Devant la forte concurrence des autres langues étrangères (l'anglais en particulier), en Algérie, le français continue à dominer le paysage linguistique.

⁵ A cet égard, Calvet (2007) propose de s'interroger sur les besoins linguistiques de ses locuteurs et la fonction sociale, voir la gestion politique des langues par l'analyse de leurs fonctions pratiques et/ou symboliques.

Localement, l'anglais détient la place de la deuxième langue étrangère. Autrement dit, il est quasiment absent de l'espace public ou le bilinguisme arabo-français ou l'alternance codique sert d'usage quotidien et préféré dans la société algérienne. Sur le plan institutionnel, le français est enseigné dès la troisième année du primaire. Ait Dahmane ajoute que cette langue est très sollicitée dans le secteur du travail, les échanges (langue d'internet) et l'enseignement universitaire de certaines matières scientifiques. Son usage est plutôt opportuniste car les étudiants manifestent le désir de l'apprendre en tant que langue de modernité et de promotion sociale et garante de leur avenir (2007, p.128).

Le français préserve toujours sa place et continue à avoir un statut particulier qui n'est pas celui des autres langues étrangères. Ce constat est parfaitement résumé dans la formule de Sebaa (2002) selon laquelle : « *Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif* ».

Consulté sur : <https://books.openedition.org/pupvd/28759?lang=en>

1.3.5. Le Tamazigh : de la négation à la reconnaissance officielle

Bien que le tamazight soit la langue maternelle d'une partie importante du peuple algérien qui véhicule un patrimoine populaire et vivace, il n'a jamais été codifié ou normalisé. Son prestige, comme langue origine et patrimoine du Maghreb, est à la base de des mouvements contestataires. Cependant, il existe plusieurs facteurs qui peuvent empêcher son officialisation. Cette langue jouissait d'un usage exclusivement oral. Ainsi, la mise en place d'une reconnaissance officielle à son égard sur le terrain de l'enseignement est difficile, notamment sur le plan fonctionnel de la langue. Derradji et ses coauteurs (2000, p.33) ont mis au clair les raisons faisant obstacles à la reconnaissance du Tamazight comme langue officielle ; elles relèvent fondamentalement de son caractérisation de langue normative, ayant des règles et des formes syntaxiques, bien déterminés.

Le Tamazigh est introduit également dans le système scolaire à partir de l'année scolaire 1995-1996. En 2002, après les événements sanguinaires appelés événements du « *printemps noir* » pour revendiquer, entre autre, la reconnaissance officielle du tamazight (Dourari, 2002, cité dans Bektache, 2018, p. 152). La lutte a bénéficié d'une reconnaissance établie par le parlement algérien portant par ce fait une modification à la constitution de 1996 (sans lui accorder son statut de langue officielle). On a admis la langue amazighe est revêtue d'une légitimité en tant que seconde langue nationale. En effet, il est stipulé dans la Constitution de 2002, dans son article 03 bis que « *Le tamazight est également langue nationale. L'Etat œuvre à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national* ». (ibid., p.3).

L'expression « *langue nationale* » désigne désormais le berbère au même titre que l'arabe. Cependant, contrairement au discours officiel, le tamazight ne requiert aucun traitement effectif, sa reconnaissance en fait nécessite une révision minutieuse de son statut qui doit être soutenu avec un programme à concrétiser. Dourari a estimé que « *L'élévation de tamazight, sous pression, au rang de langue nationale en 2002 ; n'a eu aucun effet sur les modes de sa prise en charge institutionnelle* » (2011, p. 14).

Après une brève revue historique des politiques linguistiques qui ont marqué la période postindépendance. Nous allons traiter de la réforme actuelle du système éducatif ; voire un vaste programme de réhabilitation de l'enseignement en Algérie.

1.4. La réforme du système éducatif

Conscient du rôle déterminant et de l'importance de l'institution éducative dans le développement de la société, le gouvernement algérien a décidé d'opérer un changement radical au sein de son système éducatif, à l'instar d'autres pays maghrébins tels que la Tunisie, le Maroc et pays occidentaux comme la France. Ce projet d'envergure est lié notamment aux changements que connaît le monde, impactant les différents domaines politiques, économiques sociales, culturelles et

technologiques de chaque nation. En effet, l'Algérie a décidé de restructurer et réajuster son système éducatif afin de répondre d'une part, aux nombreux reproches liés à l'absence de qualité et l'inefficacité de la politique éducative. Et d'une autre part, pour ne pas être en reste dans un monde caractérisé par une évolution exponentielle sur tous les plans de l'activité humaine. De ce fait, la formation du citoyen devient une priorité et garante de l'avenir de la société.

1.4.1. Pourquoi cette réforme ?

L'Algérie a entrepris une réforme de son système éducatif, lancée officiellement en 2003, suivie des chantiers, mobilisés pour diagnostiquer les facteurs d'échec et de réussite de son système éducatif, et ce avec l'accompagnement d'une expertise internationale, voire un programme d'appui géré par l'UNESCO. Les rapports de synthèse de ces travaux convergents, ils soulignent l'épuisement du système éducatif et de sa nécessaire transformation. En effet, cette réforme rompt fermement avec les méthodes et les pratiques précédentes qui s'avèrent inadéquates au parcours éducatif. Elle se veut moderne dans ses objectifs, ses contenus, son mode de fonctionnement. L'attention est portée également sur la structure des apprentissages et les compétences qui devraient être soigneusement aménagées et harmonisées selon leur degré de complexité d'un niveau à l'autre. A cet égard, Sobhi Tawil, Chef de projet à l'UNESCO donne les raisons de ce projet éducatif, affirmant que « *L'amélioration de la qualité de l'éducation est un défi qui se pose au niveau international : un défi qui s'exprime le plus explicitement par la faiblesse des acquis des apprentissages et la non maîtrise des compétences de base* » (2006, p. 28).

D'après le directeur national du PARE (Le Programme d'Appui à la Réforme du système Éducatif), le professeur Nouredine Toulbi-Thaalibi, il s'agit d'une contribution technique et méthodologique appréciable (2006, p. 23). Ce programme porte sur le remaniement des programmes, l'amélioration de la qualité des outils et des supports didactiques, en l'occurrence, les manuels scolaires. Il a pour également pour tâche, la formation pédagogique des

enseignants, les vrais acteurs des changements ainsi que le renforcement de l'accès aux NTIC.

Le ministre algérien de l'Education Nationale Boubekeur Benbouzid en sa qualité d'accompagnateur supérieur de la réforme a expliqué davantage ses défis, ses objectifs et son impératif sociétal, dans ces termes :

« cette réforme dont l'ambition est de mettre l'école algérienne en adéquation avec les changements de tous ordres intervenus au sein de notre société durant ces dernières années, a donné naissance à un vaste chantier dans lequel l'action sur la ressource humaine prime évidemment sur celle portant sur les moyens matériels » (UNESCO, 2006 et El mistari, 2013, p.41)..

Il ajoute que l'élève algérien et le corps enseignant constituent ensemble l'épine dorsale autour de laquelle s'articule toute l'édification éducative. L'élève est au centre de l'action éducative, il est également vrai que c'est l'élément humain, à savoir le personnel enseignant toutes catégories et tous niveaux confondus, qui est au centre de l'œuvre à mener. (Ibid.,).

Néanmoins, il faut reconnaître également qu'une telle entreprise implique inévitablement de renouveler les visions (inadéquates) que portent les acteurs de l'éducation, en l'occurrence les enseignants. En admettant la réflexion du directeur de PARE, ce projet de réforme impliquent nécessairement la remise en cause des acteurs éducatifs de leur images (négative) sur leurs capacités professionnelle. (Toualbi-Thaalibi, 2006, p. 20).

Avant d'entamer les différents axes de cette réforme, nous jugeons utile mettre l'accent sur les différentes causes rendant nécessaire le recours à un tel projet. La Loi d'Orientation de l'éducation nationale n°08-04 du 23 janvier 2008 a bien éclairé dans son préambule (p.6-7) les différents changements affectant le contexte algérien aussi bien au plan national qu'international donnant ainsi naissance à une réflexion d'envergure au sein du système éducatif algérien :

Au plan national : la Loi d'Orientation de l'éducation nationale n°08-04 du 23 janvier 2008

« L'avènement du pluralisme politique, ce qui implique l'intégration par le système éducatif du concept de démocratie et, par conséquent, la formation des jeunes générations à l'esprit citoyen et de tout ce qu'il sous-tend comme valeurs et attitudes d'ouverture, de tolérance et de responsabilité au service d'une société irriguée par son identité nationale et tendue vers le mieux-être ». (Loi d'Orientation de l'éducation nationale n°08-04 du 23 janvier 2008, p.6)

Ainsi, l'abandon de l'économie dirigée et l'adhésion à l'économie de marché semble la seule alternative économique, ce qui doit conduire le système éducatif à se focaliser sur la formation des générations futures à vivre dans cet environnement compétitif et de se mesurer au défi imposé par la transformation observable de la structure mondiale en ce début du nouveau millénaire.

Au plan international, cette tendance a pour fondement :

-La mondialisation de l'économie, qui nécessite la contribution du système éducatif à la formation des citoyens conscients de ses enjeux et ses défis et afin d'être à la taille des mouvements compétitifs impliquant sans le vouloir l'interdépendance de tous les pays du monde. Un tel rythme de croissance dépendra fondamentalement du rôle que joue l'institution éducatif dans la diffusion des connaissances et la valeur qu'elle accorde au monde du savoir-faire scientifique et technologique.

- Le développement culminant des connaissances scientifiques et technologiques, notamment celui des moyens modernes d'information et de communication, qui implique une reconfiguration et restructuration des profils des professions. Pour ce faire, il incombe à l'école de réaménager ses programmes et d'adapter ses méthodes pédagogiques pour devenir à la hauteur des exigences mondiales quant à la demande sociale et économique en matière du marché professionnel. (ibid., p.6-7)

Il n'en demeure pas moins que ces exigences mettent le système éducatif au défi de s'adapter à cette nouvelle donne (mondialisation). L'objectif était alors d'être à la taille des aspirations modernes des générations, pour permettre aux citoyens algériens de vivre dans une société ouverte sur les diverses dimensions de la sphère humaine moderne.

1.4.2. De l'enseignement moyen à l'enseignement secondaire : un processus graduel

Commençons d'abord avec le terme « processus ». Cuq (2003, p.212) le définit comme étant « *l'enchaînement d'une suite d'opération orientées vers un produit* ». Le terme désigne également une activité « constituée d'opérations en chaînes ordonnées dans le temps et orientées vers un état final ». Cuq a cité l'exemple de processus de compréhension et de production langagière et le processus d'apprentissage. D'après cette définition, nous pouvons dire qu'il s'agit d'un ensemble d'étapes soigneusement planifiées visant la réalisation d'objectifs déterminés chez les apprenants, dans le contexte éducatif.

Selon le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales), un processus est une « *Suite continue de faits, de phénomènes présentant une certaine unité ou une certaine régularité dans leur déroulement* » Consulté sur : <https://www.cnrtl.fr/definition/dictionnaire>.

En effet, le parcours scolaire algérien met en œuvre une pédagogie de l'épanouissement personnel et social de l'apprenant. Il est réparti en différents cycles : enseignement obligatoire (primaire et moyen) et le cycle secondaire. La restructuration tend à introduire plus de cohérence entre les cycles et avoir la possibilité de concevoir une stratégie de développement progressif afin de définir les objectifs et les compétences à développer dans chaque étape.

La réalisation des objectifs attendus est liée donc à une perspective continue des apprentissages accompagnés de réelles exigences méthodologiques et techniques pour garantir une juste prise en charge des missions et des objectifs qui leur sont attachés (Référentiel général des programmes. (RGP, 2009, p.18).

L'enseignement moyen doit accueillir les admis de quatrième année moyenne dans un type d'organisation des enseignements sécurisant, évitant toute rupture avec les acquis antérieurs, assurant la progressivité éducative et pédagogique à travers le maintien des matières enseignées en veillant à consolider les apprenants des savoirs nécessaires pour leur orientation future. On veille donc à

assurer une coordination entre les différents profils d'entrée et de sortie d'un cycle à l'autre. Autrement dit, « *L'enseignement post-obligatoire homogénéise, consolide, approfondit les acquisitions de l'étape d'éducation de base et assoit un large socle de culture générale de compétences et de connaissances utiles pour les apprentissages ultérieurs et pour les choix de parcours académique et professionnel, indispensables pour la formation citoyenne* » (RGP, 2009, p.28).

1.4.3. L'Approche par compétences (APC)

L'APC représente un changement radical par rapport aux méthodologies précédentes. Son choix est motivé par la conviction des acteurs éducatifs de son apport dans l'amélioration des apprentissages et dans l'adaptation aux mutations affectant l'environnement scolaire. Dans cette approche, la compétence constitue le principe directeur de toutes les activités. Son objet est de mettre l'accent sur les potentialités de l'apprenant à mobiliser ses acquis dans des situations complexes. L'élève est amené à agir en fonction de situations-problèmes choisies comme étant des situations de vie. En ce sens, le RGP a fait la distinction de cette approche par rapport aux autres méthodes, jugées inefficaces : L'APC comme son nom l'indique est basée sur l'acquisition des compétences, elle se veut un dispositif d'apprentissage *opérationnel*, centré sur l'apprenant, sur ses besoins et ses actions face à des situations-problèmes, contrairement à un enseignement ou méthodes basés sur l'accumulation des connaissances. (RGP, 2009, p.10). Selon cette approche, l'apprenant n'est plus passif, il joue son rôle d'acteur social, il est ainsi partenaire de sa formation.

L'APC consistait à rendre les apprentissages plus concrets, orientés vers l'adhésion effective de l'apprenant, acteur social dans son vécu quotidien. L'enseignant s'attache à développer les ressources chez l'élève en introduisant les connaissances contextualisées : le vocabulaire dans les langues, les repères historiques en histoire, les concepts en mathématiques, etc. De ce point de vue, Rogiers (2006) explique que l'APC a pour point de départ des « savoirs » : « *ce sont eux qui donnent un contenu à l'exercice de la compétence, ce sont eux qui donnent corps aux compétences* » (p. 80).

Sur le plan pédagogique, relever les différents détails entrepris par la réforme paraît une tâche difficile qui nécessite une étude à part entière. Pour ce faire, nous présenterons un tableau synthétique élaboré par Sobhi Tawili (2006, p.31), relevé de sa communication intitulée « *le défi de la qualité de l'éducation en Algérie* » et dans lequel, il explicite les principaux axes de ce changement paradigmatique (voir tableau n°1).

De	Vers
L'enseignement axé sur l'action de l'enseignant	L'apprentissage centré sur l'apprenant
La transmission des savoirs	La construction des connaissances
La mémorisation	L'analyse, la synthèse et l'application
L'accent sur les connaissances	Le développement des compétences
L'évaluation formative	L'évaluation sommative
Contenus disciplinaires catégorisés	Contenus intégrés & domaines de savoir

Tableau n° 01 : Changement de paradigme au niveau de la pédagogie. Source : Tawil (2006, p. 31).

1.4.4. La place des langues dans la réforme

La gestion scolaire des langues dans le système éducatif est en train de connaître en Algérie un redéploiement remarquable en essayant de remédier à cette situation ambivalente de l'expolitique linguistique d'arabisation (monolinguisme). D'après les explications exprimées par la loi de l'éducation, citée supra ; cette restructuration éducative considère le pluralisme un outil performant dans la communication soit à l'intérieur ou à l'extérieur du pays. Les langues en tant que moyen de communication et d'échange, constituent un axe primordial des activités humaines. En ce sens, la commission nationale des programmes (désormais CNP) a bien souligné que « *L'enseignement des langues dans le système éducatif repose sur trois principes directeurs : la maîtrise de la*

langue arabe, la promotion de tamazight, l'apprentissage de langues étrangères.» (CNP, 2009, p. 55-56).

En réponse aux exigences de la mondialisation, la politique linguistique s'est dirigée d'un côté vers l'intérieur de la société visant en priorité la promotion de l'identité nationale et ce en accordant à la langue arabe sa pleine fonction pédagogique et socioculturelle. D'un autre côté, cette même politique linguistique prône l'ouverture du pays sur le monde occidental. Pour ce faire, l'école ne peut pas fonctionner en vase clos, elle est appelée au contraire à construire des rapports positifs avec les pays étrangers au moyen des langues étrangères.

1.4.4.1. Vers la promotion des langues nationales

La langue arabe est la langue nationale et officielle et constitue une composante essentielle de l'identité nationale algérienne. *« Elle est le reflet, l'un des principaux fondements et un des symboles de la souveraineté nationale »* (CNP, 2009, p.57). L'objectif de son enseignement n'est plus seulement celui de l'apprentissage des règles et des genres littéraires mais aussi un enseignement/apprentissage faisant de cette langue un moyen de communication (oral et écrit), notamment par la modernisation de ses méthodes et ses contenus d'enseignement. A l'égard des langues étrangères, la maîtrise de la langue arabe, doit être considérée comme une composante transversale qui affecte l'efficacité des apprentissages des autres langues et *« permettra de prendre en charge les contenus des autres langues par le biais de transfert cognitifs favorisant le développement général de l'apprentissage, contribuant aussi au renforcement du sentiment d'appartenance à une même nation »* (CNP, 2009, p. 56).

Quant à la langue amazight, cette dernière représente une des langues maternelles et constitue l'héritage et le patrimoine commun de tous les algériens et ancrée dans les réalités contemporaines de l'Algérie. Elle est introduite comme élément de réhabilitation de l'ensemble des composantes culturelles de la personnalité algérienne.

1.4.4.2. Vers la promotion des langues étrangères (désormais, LE)

La mondialisation, par ses différents enjeux a changé les conditions dans lesquelles les langues étrangères sont enseignées et utilisées. Elle implique en fait différents types de communication, du cercle local à l'espace mondial. Chacun de ce pays s'est trouvé dans l'obligation de dessiner une vision moderne qui répondra aux rapports entretenus avec l'ensemble du monde. Eu égard à cela, Cuq (2003, p.196) postule que « *toute politique doit se fonder sur une analyse aussi précise que possible des situations (sociolinguistiques, sociopolitiques, socioéconomique et socioculturelles) et sur une approche prospective de leur évolution* ». Tout pays devrait restructurer sa politique pour s'adapter à cette nouvelle donne et pour mieux se positionner dans la communauté internationale. Il n'en reste pas moins que le recours au pluralisme leur semble le choix le plus répandu.

Il existe un multilinguisme propre à chaque pays, faisant partie du patrimoine culturel, telles que les langues nationales et leurs variétés et les langues régionales ou dialectes. Ce plurilinguisme endogène peut dans certains cas, faire l'objet d'un refoulement au profit de la langue nationale comme s'est passé en Algérie. L'enseignement des LE a été pour longtemps l'otage d'une politique linguistique basée sur le monolinguisme. Il est devenu selon la Loi d'orientation sur l'éducation un facteur d'échec « *ne permet ni l'ouverture sur le monde, ni l'accès aux savoirs et aux connaissances scientifiques élaborées ailleurs, empêchant ainsi l'établissement d'un dialogue fécond avec les autres cultures et civilisations* » (Préambule, p.17). Du fait de la mondialisation caractérisée par l'intensification des échanges (biens, capitaux, services, hommes, etc.) et la mobilité économique, étudiante et professionnelle ; l'Algérie a pris conscience que le développement du pays est tributaire d'une rupture avec le monolinguisme d'une reconnaissance tangible du plurilinguisme.

L'Algérie a vécu une période sangninaire connue sous l'appellation de la « *décennie noire* ». Le peuple algérien a été grandement traumatisé et a hérité des blessures gravées dans sa mémoire. Conscient de l'importance de l'institution

éducative dans la formation de futurs citoyens nourris des valeurs identitaires et citoyennes ; l'Etat algérien représenté par son président Abdelaziz Bouteflika (Elu en avril 1999) prévoit d'ancrer un changement significatif du système scolaire à partir duquel se voit dessiner une nouvelle orientation linguistique concernant l'enseignement des langues étrangères. En 2000, on a ordonné la mise en place d'une commission ayant pour objet la mise en place d'une nouvelle politique linguistique à l'aune des exigences de développement. Dans sa lettre de mission, le chef d'Etat a déclaré que cette commission « *aura pour finalités de redonner aux langues étrangères la place qui doit être la leur, comme supports incontournables pour l'accès à la science, à la technologie et à la culture mondiale* » (rapport de la commission, cité dans Blanchet, 2006, p. 34).

Les fonctions des langues étrangères sont désormais de grande importance. Elles sont énoncées par la loi d'orientation sur l'éducation nationale de 2008⁶. Elles sont enseignées en tant qu'outils de communication permettant l'appréhension du fonctionnement des sociétés du monde en suscitant des interactions fructueuses avec des individus ou des groupes de la société algérienne. Elles sont également perçues comme facteur de développement économique, scientifique et technologique. (RGP, 2009, p.45)

Au fait, plusieurs changements notables ont été effectués à l'endroit des langues étrangères :

Le français est introduit comme première langue étrangère (3^{ème} année de l'enseignement primaire) et l'anglais s'enseigne en tant que deuxième langue étrangère (en 1^{ère} année de l'enseignement moyen). Ces deux langues sont maintenues dans l'enseignement secondaire. Dans certaines filières, du cycle secondaire une troisième langue étrangère optionnelle (l'espagnol, l'allemand) sera introduite, dans le but d'élargir le champ de curiosité et de découverte des apprenants à d'autres sociétés et civilisations.

⁶Cette loi, même si son élaboration est postérieure à la réforme, elle trouve son origine dans ses premiers chantiers lancés en 2000.

Les LE (le français, en particulier) sont pour une grande partie tributaires des représentations des apprenants du pays dont ils apprennent la langue (notamment lorsqu'il s'agit de la langue de l'ex colonisateur).

Dans le contexte national et formel, la question de rendre les apprenants plurilingues relève de plusieurs défis. Elle est liée entre autre à « *la capacité des responsables éducatifs à minimiser au maximum les paramètres idéologiques négatifs et à dépasser toutes les représentations stéréotypées, qui sont dues au contexte colonial, afin de contrecarrer toutes les formes de discrimination* » (Ait Dahmane, 2014, p. 150).

L'école algérienne est désormais confrontée à de multiples défis : former des citoyens plurilingues. Cette finalité constitue un enjeu stratégique majeur et un facteur déterminant de la nouvelle géopolitique mondiale. Il ne serait nullement approprié de penser à l'ouverture à l'autre sans songer à une éducation au plurilinguisme.

1.4.4.3. L'ouverture de l'école au plurilinguisme : un choix inévitable

Le plurilinguisme n'est plus alors considéré comme un choix, mais c'est une obligation pour comprendre et se faire comprendre. Ce terme a été déjà analysé dans un paradigme assez riche que nous ne pourrions pas l'aborder dans cette étude.

Cuq (2003) définit le concept de bilinguisme comme étant « *la coexistence au sein d'une personne ou une société de deux variété linguistiques* » (p.36). Quant au plurilinguisme, il le définit comme « *la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques [...] La manifestation la plus évidente du plurilinguisme est l'alternance codique* » (ibid., p.196).

De nos jours, le plurilinguisme est devenue une richesse, il est tributaire de plusieurs facteurs situationnels et culturels (domaines ; rôles, statuts et identités des participant, etc.). Il apparaît à la fois comme réalité vécue, manifestée par la pluralité culturelle produit de l'histoire culturelle et civilisationnelle du pays. C'est

aussi un facteur de réussite pour savoir fonctionner dans un monde moderne caractérisé par sa dimension fortement relationnelle. Cette politique institutionnalisée en faveur du plurilinguisme est inscrite dans un projet éducatif visant à préparer les générations futures pour soutenir les différentes institutions de l'Etat et à devenir à la taille des intérêts nationaux. Depuis la réforme de 2003, ces nouveaux paradigmes de l'école algérienne ne cessent de former des compétences nationale en matière des langues, pierre angulaire des taches communicatives, de transactions, de négociation et de compréhension mutuelle (RGP, 2009, 53).

La didactique des langues ne peut aujourd'hui faire l'impasse sur les travaux menés sur le plurilinguisme et les contacts des langues. La politique éducative devrait alors revaloriser l'enseignement des LE et penser à faire réussir un plurilinguisme endogène qui permet à toute la population algérienne (avec ses langues maternelles) de s'insérer par le plurilinguisme dans la société et bâtir en parallèle des passerelles avec les langues et cultures du monde (selon les besoins de communication). Il faut donc concrétiser cette volonté par la promotion de l'enseignement des LE comme moyen de développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. Elle prend la forme d'un capital langagier en différentes langues et un ensemble d'expériences constitutives de l'individu suivant les trajectoires socioculturelles parcourues. Le mieux est de reprendre la définition, telle qu'elle est perçue par Coste, Moore et Zarate (2009, p.11).

« 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, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel ».

En effet, cette compétence oscille entre ces deux langues. L'apprenant d'une deuxième langue garde toujours la compétence relative à la première langue qu'elle soit maternelle ou étrangère. Le français en tant que première langue étrangère sert manifestement de langue « support » et médiatrice dans l'appropriation des autres LE (l'anglais notamment) et constitue en cela une langue source pour les apprenants. Ce va et vient (entre ces langues) va

consolider le processus de transférabilité et de transversalité de savoirs et de savoir-faire langagiers entre les différentes langues et d'épanouir par conséquent la personnalité et le socle de connaissances de l'apprenant en s'ouvrant à des expériences proprement langagières et culturelles nouvelles. En ce sens, lesdits chercheurs ajoutent que « *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 partielle, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné* » (ibid.,).

Il est à noter que certaines activités de la classe de langue étrangère (métalinguistiques, discursive, textuelles voire métacognitive) peuvent s'avérer très précieuses et exploitables dans l'apprentissage dans la deuxième langue s'ils s'avèrent qu'elles s'appuient sur les mêmes approches et mêmes principes d'enseignement (ibid., p.26). Ainsi l'acquisition de cette compétence relève du parcours postscolaire, du fait qu'elle se construit et évolue dans le temps, une fois le parcours scolaire terminé (ibid., p. 22).

Avec la mondialisation et ses enjeux, la promotion du pluralisme en Algérie nécessite inéluctablement une nouvelle éducation au plurilinguisme. La perspective plurilingue a été vraiment innovante et a profondément modifié les enjeux de la recherche sur l'enseignement des langues et cultures. Les chercheurs qui ont questionné le rôle didactique du français en Algérie, se sont intéressés également à une compréhension du contexte sociolinguistique algérien. Pour en tirer vraiment profit, Ait Dahmane (op, cit., p. 140-141) précise que cette mission relève principalement des décideurs de l'éducation. Elle suggère la mise en place d'une planification linguistique à concrétiser sur le plan des institutions qui n'implique pas seulement les LE mais avec aussi la participation des langues locales. La même auteure a fait rappeler que de nombreux linguistes algériens parmi lesquels Dalila Morsly, Khaoula Taleb Ibrahim, Yasmina Cherrad, Yacine Derradji, pour ne citer que ceux-ci ont revendiqué avec acharnement la sauvegarde du patrimoine linguistique national, plurilinguisme à travers une

reconnaissance institutionnelle de l'existence d'un plurilinguisme, nous soulignons en l'occurrence les variétés locales (le tamazight, l'arabe algérien) à côté du français. (ibid.,).

Sur un autre plan, la question de la formation continue du corps enseignant constitue la cheville d'ouvrière de tout l'édifice éducatif. Chaque enseignant devrait posséder un certain savoir et savoir-faire pour pouvoir jouer le rôle de pédagogue, de tuteur, d'auditeur, d'observateur, parfois d'examineur.

Dans le cadre de la réforme, les enseignants de FLE en Algérie, à l'instar des autres enseignants des autres disciplines ont suivi une formation répondant à un profil d'aptitudes académique et professionnelle. D'après Toualbi-Thaâlibi (2006, p. 23), le ministère de l'éducation nationale a entrepris, dès 2005, d'installer des planifications de formation continue au profit du corps enseignant aux fins d'harmonisation des niveaux de qualification des personnels avec les critères internationaux de recrutement. Bien évidemment, cela suppose que chaque catégorie d'enseignant (primaire, moyen et secondaire) devrait accomplir un cursus universitaire (Bac+3/4/5) pour entreprendre le métier d'enseignement.

1.4.5. L'interculturel : une finalité de la réforme

Dans le contexte algérien, la loi de l'éducation nationale de 2008 a reconnu la place des langues étrangères dans la consolidation des interactions constructives avec les autres porteurs de cultures et sociétés du savoir. Plus que d'acquérir la maîtrise de langues étrangères, largement diffusée, la dite loi a pour aboutissement « *de participer effectivement et efficacement aux échanges interculturels et accéder directement aux connaissances universelles* » (2008, p.17). Force est de constater que l'enseignement d'une langue étrangère recouvre non seulement des savoirs, il vise entre autre le développement d'autres capacités de gérer efficacement des rencontres interculturelles. C'est dans la confrontation avec des individus d'une autre culture que l'apprenant puisse prendre conscience de ses propres spécificités socioculturelles et supporter par conséquent de nouvelles expériences avec tolérance et moralité. Par exemple, grâce au

français⁷, l'apprenant aura l'intérêt à accéder non seulement aux savoirs (scientifiques et technologiques) mais de s'ouvrir aussi à d'autres mentalités et à d'autres civilisations. Il développera sa perception des ressemblances et différences entre les cultures et parviendra à relativiser sa propre culture et respecter par conséquent l'altérité. En considérant ces atouts, cette langue nécessiterait une vision interdisciplinaire dépassant l'aspect descriptif de son enseignement. Désormais, le plurilinguisme revêt de plus en plus d'une considération capitale car il représente une des facettes de l'interculturel qui admet fortement l'hétérogénéité et la valeur de tolérance linguistique ». (Conseil de l'Europe, 2007, p.18).

1.4.6. Les TICE : un potentiel au profit de la réforme

Le domaine des Technologies de l'Information et de la Communication (TICE) appliqué à l'Education est en pleine construction et il connaît un essor indéniable dans le monde entier. Les TICE concernent la communauté éducative au sens large et représentent pour les acteurs du système éducatif un moyen d'action et un levier de conduite du changement, une opportunité de réussite du défi que représente la réforme. En résumé : En Algérie, les communautés éducatives en découvrent ses multiples applications pour l'amélioration de la qualité des enseignements. Patrick Chevalier rappelle que « *L'Ecole fait donc aujourd'hui potentiellement partie d'un vaste système d'information et de communication* » (2006, p. 131).

Les apprenants ne devraient pas s'attarder pour s'imprégner de cette culture numérique, notamment au cycle d'enseignement obligatoire dont les apprenants seraient plus disponibles à s'en emparer. Cela rejoint les recommandations ministérielles énoncées dans le RGP (2009) insistant sur l'acquisition des TIC notamment avec le recours abondant à la documentation. Corrélativement, l'usage des TIC connaissait toujours une croissance significative dans

⁷Selon les dernières statistiques de l'OIF en 2018, le français est considéré une langue mondiale avec environ 300 millions de francophones dans le monde. Consulté sur [http// : observatoire.francophonie.org](http://observatoire.francophonie.org)

l'enseignement/apprentissage des langues. C'est pourquoi, les nouvelles orientations éducatives insistent sur la maîtrise des langues étrangères « *à la faveur de la rapidité des innovations scientifiques et techniques ainsi que de la mondialisation et du développement des technologies de l'information et de la communication* » (RGP, 2009, p. 63). Selon Chevalier (2006), les avantages pédagogiques des TIC sont nombreux :

-Possibilité d'action réelle : enquête sur Internet, échange de travaux avec d'autres classes.

-Les enseignants et les apprenants peuvent bénéficier des ressources numériques à des fins pédagogiques et adaptés aux besoins et à l'esprit de la réforme.

-Utilisation des langues dans un contexte réel et favoriser l'accès aux connaissances universelles et s'ouvrir sur l'altérité en effectuant des échanges verbaux.

De manière plus fondamentale, en tant qu'outils au service d'actions et de compétences ; elles peuvent s'accorder avec l'Approche par compétences qui est au cœur de la réforme et favorisent ainsi le travail en groupe. Elles facilitent la réalisation de projets, la coopération entre apprenants (en présence et à distance).

Plusieurs études ont démontré l'intérêt que présente l'usage des TICE dans le cadre du FLE. Ait Dahmane (2011), a constaté que ce contexte numérique impose impérativement l'acquisition des habiletés technologiques, jugées absentes chez les enseignants autant que les apprenants.

En fait, les études de Bracewelle et La ferrière, 1996 ; Ouillet, Couture et Gauthier, 2011, ont montré que les élèves éprouvent une motivation plus élevée pour une activité d'apprentissage qui fait appel aux TICE que pour les approches traditionnelles utilisées en classes (cité dans Ait Dahmane, 2011, p. 229). Les atouts des TIC présentent incontestablement une très importante opportunité pour

moderniser les systèmes éducatifs et favoriser la construction des compétences et accroître les interactions productives (ibid., p.226).

Conclusion

En raison de la nouvelle vision mondiale, l'Algérie a fait preuve d'une volonté incontestable et ouverte à ce marché concurrentiel. Elle a souligné des objectifs de taille pour entreprendre des réformes de son système éducatif. Cela se traduit par le renouvellement de sa structure et la focalisation sur efficacité des dispositifs d'enseignement et des contenus à enseigner, ainsi que le recours aux TIC dont leur mise en œuvre contribuerait à la réussite de cette entreprise. Dans le cadre de l'enseignement des LE, le plurilinguisme devient désormais un potentiel, voire la voie la plus pertinente pour l'acquisition des savoirs et tisser de bons rapports avec l'altérité, basé sur une culture de paix et de tolérance.

CHAPITRE II :

L'interculturel en didactique des langues et cultures

Introduction

L'interculturel intervient dans notre quotidien en créant du sens aux rapports et échanges et propose ainsi de tirer parti de la diversité culturelle. Dans le milieu de l'enseignement des langues, faire développer la DI, implique non seulement l'acquisition d'un savoir et un savoir-faire interculturel, mais également la connaissance de certains concepts-clés œuvrant à l'appréhension de la problématique interculturelle. Dans ce chapitre, il serait pertinent de mettre d'abord le point sur les termes les plus controversés qui le composent, à savoir la « culture ». Nous essayerons de connaître son évolution conceptuelle, ses caractéristiques, ses composantes et sa place dans l'enseignement/ apprentissage du FLE. Ensuite, nous traiterons succinctement les cruciales questions qui y sont afférentes, telles que la langue, l'identité, l'altérité. Après, nous traiterons des concepts de l'"interculturel", l'"éducation interculturelle" et de la "dimension interculturelle", pour nous pencher sur les différentes démarches préconisées pour la promotion de la DI.

2.1. Réflexions sur la notion de culture

Définir le concept de culture s'avère incontestablement un exercice difficile. Il reconnaissait depuis son apparition une évolution conceptuelle et a suscité l'attrait de différentes disciplines, en particulier la sociologie et l'anthropologie. En ce sens, la diversité disciplinaire a revêtu ce concept d'un flou conceptuel, parfois contradictoire, il a connu plusieurs tentatives de définitions et interprétations selon le besoins du domaine visé et en raison de la complexité démesurée des activités humaines. En fait « *Cette réfraction à l'infini des cultures à travers le temps et les lieux, les conjonctures et les subjectivités, les structures et les circonstances pose la question de la pertinence du concept de culture dans un monde marqué par une complexité croissante* » (Abdallah-Preteille, 2015, p.253).

Il paraît donc judicieux de rappeler ici, les éléments les plus importants pour comprendre cette évolution conceptuelle.

Dans « Primitive Culture », ouvrage de l'anthropologue anglais, Edward Burnett Tylor, publié en 1871, la culture représente un tout infini et complexe qui « *comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société* » (Cité dans Cuche, 2010, p.18). En effet, Tylor a donné une conception universaliste de la culture, prise sous un angle descriptif. Elle est exprimée par des conventions, des normes et des valeurs reconnus par le groupe social. Même si les hommes partagent les mêmes données génétiques, ce sont les choix culturels qui déterminent et différencient les membres d'un groupe social par rapport aux autres. La culture est appréhendée comme un construit collectif et progressif. Toutes les générations de la société participent à son élaboration « *Cependant, son origine et son caractère sont en grande partie inconscients* » (*Ibid.*).

Le mot « culture » était toujours perçu au singulier et synonyme de civilisation. Désormais, elle est conjuguée au plurielle que ce soit dans le fond ou dans la forme. Cuche a montré que le mérite revient aux anthropologues du XIX siècle, à l'instar de l'anthropologue américain Franz Boas (1858-1942). Il s'était donné pour objectif d'étudier « les » cultures plutôt que « la » Culture. Chaque culture ne représente en fait, qu'elle-même. Elle s'exprime à travers des composantes vitales telles que la langue, le système de croyance, les valeurs, l'art, et constitue dans la totalité un tout cohérent (p.22-23).

La Culture est désormais une entité hétérogène. Elle finit progressivement par s'écrire au pluriel avec un petit « c ». Le pluriel signifie également l'égalité de toutes les cultures en dignité ; ce qui est en même temps une reconnaissance du fait que d'autres groupes sociaux peuvent agir et se comporter différemment sans pour autant être sauvage. Ce postulat a remis en question le complexe de

supériorité eurocentrisme manifesté par les puissances occidentales vis-à-vis du monde dominé.

En effet, Tout essai de porter une définition à ce concept sera partiel avec la confirmation progressive des chercheurs qu'il est n'est pas facile de se rendre compte de l'ensemble de l'existence humaine et des sphères de l'action sociale.

2.2. Clarification du concept de culture

L'une des définitions que nous avons retenue pour cette étude est celle proposée par l'Unesco, lors de la Déclaration Universelle sur la diversité culturelle à Mexico cité, en 1982. Elle englobe l'ensemble « *des traits distinctifs, spirituels, matériels, intellectuels et psychologiques, d'une société ou d'un groupe social. Elle englobe outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances* » (UNESCO, 2013, p. 10). Elle est donc caractérisée comme un système de références qui sert de repère et de source de toute action individuelle ou sociale. Elle se manifeste à travers leurs comportements, leurs habitudes quotidiennes, leurs traditions culinaires, leurs modes d'habitat, leur rapport avec le temps et l'espace, etc. L'individu l'élabore en groupe selon les besoins et les circonstances.

En outre, la culture est envisagée comme un patrimoine commun, Selon Porcher (1995, p. 55), elle constitue un héritage partagé acquis puis transmis de génération en génération. Elle confère à l'ensemble son identité sociale. Elle a cette fonction de préservation de la mémoire des ancêtres et de mise en ordre de la société à travers les normes et les pratiques qui régissent la vie en groupe. D'après Kramsch (1993, p. 10), elle renferme une hiérarchie de valeurs dont les individus se réfèrent pour émettre des jugements et expliquer leurs attitudes et comportements. (Cité dans Huber et al., 2012, p.22).

Par ailleurs, la culture se manifeste par une formulation discursive dont le silence et le non verbal font partie de ses modalités. (Abdallah-Pretceille et Porcher, 2001, p.61). De la sorte, elle permet à l'individu de médiatiser ses relations aux autres et à lui-même, de s'accoutumer, de s'adapter avec son environnement par l'intermédiaire du discours verbal et non verbal. Néanmoins, bien qu'on adhère à son ensemble, « *aucun individu n'est familier avec le tout de la culture à laquelle il appartient* » (Abdallah-Pretceille, 2013, p. 10). Car, les éléments de la culture ne sont pas seulement difficiles à dénombrer mais, il est aussi impossible à déterminer :

« *Une série assez limitée d'éléments « visibles » dont nous avons conscience (comme la langue, l'art, la manière de s'habiller, la nourriture, etc.) et un ensemble assez large et invisible de concepts subconscients qui caractérisent notre vie et notre manière d'être (valeurs et attitudes, par exemple) » (Neuner, 2012, p.20).*

Ces définitions expriment par conséquent le caractère pluriel et le caractère dynamique qui distinguent ce concept et interviennent largement dans le processus de son évolution.

2.2.1. Conception plurielle et dynamique de la culture

La culture s'inscrit dans la continuité et la mouvance entre le passé et le présent, et se présentent sous diverses formes. C'est un construit humain et significatif, voire « *un patrimoine social, donc collectif* » (Galissou, 1988, p. 335). Elle apporte à ceux qui en élaborent et partagent une vision identitaire cohérente de leur monde et une sécurité existentielle à l'intérieur du groupe social, transmises d'une génération à l'autre.

L'enfant est confronté dès son plus jeune âge à la diversité des références culturelles. Son processus de socialisation et d'acculturation se construit dans un contexte pluriel : familles, écoles, quartiers, associations, médias, voyage, etc. Il procure à leurs membres un sentiment d'appartenance caractérisé par une série d'éléments constitutif de leur culture. De ce fait, « *Dans toute société (chaque groupe social d'appartenance), chaque individu est l'héritier d'une histoire, d'une langue, de traditions culturelles, de catégories organisatrices du monde*

physique et du monde social, d'une série de représentations sociales » (Tarin, 2006, p.13).

La culture est par essence progressive, dynamique et modifiable. Linton (1967) explique ce processus en ces termes : « *des cultures croissent et changent. Elles éliminent certains éléments et elles en acquièrent d'autres au cours de l'histoire* » (Cité dans Abdallah-Preteille, 1996, p.19). Beaucoup d'éléments peuvent changer, s'altérer, se modifier et se transformer par le fait des contacts avec d'autres cultures. Et c'est pour cela d'ailleurs que la notion de culture est devenue, au fil du temps, polysémique, se prêtant à plusieurs interprétations.

La culture est le produit des rencontres et des ajustements mutuels. Elle se caractérise par le métissage ; Donc elle est hétérogène. La réalité du mélange culturel était bien reconnue et ce que nous apprenons modifie constamment, sans le vouloir notre capital culturel. Michel Serres (1991) explique ce caractère de multiplicité de la construction culturelle en admettant que :

« Les enracinements historiques d'une culture, ses persistances transmises, ses héritages, [...]. Ils conduisent à constater le caractère métissé de toute culture, son côté « tatoué », sa dimension « tigrée », son aspect " arlequin ». Le patrimoine est toujours d'origines multiples » (Cité dans Abdallah-Preteille et Porcher, 2001, p. 19).

La culture n'est pas homogène. Elle est constitutive de plusieurs sous-cultures qui s'emboîtent dans un ordre social et sont reconnues par les membres du groupe social. Nous sommes tous intégrés à des structures sociales qui déterminent des sous-appartenances à des groupes plus petits. En fait, beaucoup de chercheurs ont cité d'autres types de cultures, mais de manière non exhaustive, à l'instar de Porcher et Abdallah-Preteille (1996), Galisson pour qui, il existe d'autres composantes de la culture, appelées aussi des subcultures qui concourent à naturaliser les perceptions dont ils sont porteurs et se distinguent par des modes de penser, d'appartenance, plus spécifiques.

2.2.2. Typologies des cultures

Toute culture est composée de subcultures qui se mêlent et s'interpénètrent. Selon Porcher, le préfixe « sub » exprime simplement le fait qu'une culture est toujours composée de cultures plus petites. (Porcher, 1980, cité par Abdallah-Preteille et Porcher, 2001, p.14). Ces dernières façonnent la culture-mère à laquelle un groupe ou un individu se définit par rapport aux autres. Porcher montre que : « *Toute culture est liée à une culture d'ensemble, qui la caractérise et qui est-elle-même le résultat de très nombreuses cultures plus petites, plus sectorisées.* (1995, p. 55). Ces subcultures ne constituent pas des isolats, elles s'emboîtent et fonctionnent constamment en interférence et en entrelacement. En effet, Porcher (1994) ; Abdallah-Preteille et Porcher (1996) les sectorisent à titre non exhaustif comme suit :

2.2.2.1 Cultures régionales

A l'intérieur d'un même pays, existent des cultures régionales qui se distinguent par ses propres codes (linguistiques, notamment), ses traditions, son histoire, son rapport avec le temps et l'environnement et sa propre zone géographique. Nous citons à titre d'exemple la culture paysanne ou rurale déterminée par son milieu social et ses modes de vie qui lui sont spécifiques. A titre d'exemple, en Algérie, on constate un paysage culturel caractérisant les gens de Sud ou du Littoral, citadins ou ruraux.

2.2.2.2 Cultures générationnelles

Chacune des différentes générations qui composent une société est marquée par sa culture singulière. A cette époque, les jeunes ont par exemple, une vision du monde, voire une culture que leurs prédécesseurs n'avaient pas. Les convenances, les modes de vie, les moyens de technologie, les manières de se comporter sont différents. Chaque tranche d'âge est influencée par le fonctionnement culturel dominant et constitue une catégorie sociale différente. (Façon de se saluer, façon de s'habiller (vêtements, coiffure, couleurs, etc.)

2.2.2.3 Cultures professionnelles

Selon Pocher, Chaque métier manifeste des pratiques culturelles spécifiques, sous-jacentes à la culture professionnelle (manières d'être, de s'habiller, de se comporter ...), considérées comme des marques distinctives « *Chaque profession est marquée ses propres habitudes : son histoire, ses choix et ses représentations. Bref, par des habitus particuliers qui le distinguent.* » (1994, p. 8). Il existe une culture ouvrière différente de la culture du monde médical et de celle du monde juridique et qui ne ressemble pas non plus la culture pédagogique (2004, p.53).

2.2.2.4 Cultures étrangères

Au sein d'une même nation, existe de multiples cultures venues de destinations et d'origines diverses. Nous pouvons citer l'exemple les différentes cultures des immigrés installés en France. Chacune porte en son sein des racines historiques, des habitudes, des croyances et des attitudes différentes de celles de la culture nationale.

2.2.2.5 Cultures sexuelles

Il est remarquable qu'il existe au sein de toute société une culture sexuelle ; voire des pratiques et des images culturelles spécifiques attribuées à chaque sexe. On attribue à chaque genre des tâches définies et différenciées. Selon toujours Abadallah-Preteille et Porcher (p.15), cette distinction se manifeste de la représentation que l'on se fait de leur avenir, dans la manière de les traiter, notamment pendant la scolarisation, dans la division du travail et les rôles professionnels à y tenir.

2.2.2.6 Cultures religieuses

La religion en tant que composante fondamentale de la culture globale influence manifestement les croyances et la vision du monde des membres du groupe. Ces aspects sont en fait des références historiquement élaborées et représentent des signes d'appartenance. Cela apparaît notamment dans les pratiques morales et rituelles qui renvoient aux valeurs constitutives de la religion telles que les règles de conduite, les représentations de la mort, les fêtes.

2.2.2.7. Culture populaire et culture cultivée

Sur un autre plan, en glanant les ouvrages de Galisson (1988), Galisson & Puren (1988), Porcher (2004) et Cuche (1988), nous pourrions distinguer d'autres types de cultures ; à savoir, la culture partagée ou anthropologique et la culture savante ou cultivée.

Concernant la culture partagée ; selon Galisson, elle s'acquiert du vécu expérientiel et du contact direct et continu des autres, sans qu'eux-mêmes en saisissent le mécanisme. Elle est acquise à travers des contacts et rencontres quotidiens, par les médias, par imprégnation, imitation, inculcation. « *Dès son arrivée au monde, l'enfant s'inscrit dans un milieu qui lui fait assimiler progressivement les règles et conduites et de comportement qui régissent la vie du groupe* » (Galisson, 1988, p. 327-329). Pour Porcher (2004), cette culture se manifeste largement dans les pratiques culturelles qui représentent selon lui « *la manière dont les indigènes d'une culture ou d'une langue donnée voient le monde, la façon qu'ils ont de se comporter dans telle situation, ce qu'ils croient, leurs représentations de l'étranger et leur image de l'interculturel* » (p. 55). En outre, ce type de culture est caractérisé par le recours à plusieurs formes de discours telles que les gestes ou des mimiques significatifs, des attitudes et des comportements familiers auxquels les individus font usage inconsciemment ou automatiquement dans la vie de tous les jours. Ces manifestations langagières et comportementales se différencient d'une culture à une autre. WindMüller (2011, p.22) les inclut dans la catégorie dite "homonymie interculturelle" dont l'ignorance pourrait être une source de conflits, car ce qui est recevable dans un groupe social, ne l'est pas pour un autre. Les expressions idiomatiques ou imagées ainsi que les proverbes font partie intégrante de la culture partagée. Ils constituent des références fortes pour la compréhension ; leur méconnaissance est souvent source de déconvenues et de malentendus.

Quant à la culture cultivée, elle est à caractère personnel et développée par l'individu tout au long son parcours de socialisation, notamment professionnel. Néanmoins, il existe certaine ambivalence quant à la place qu'occupe chaque

type de culture dans la société. Les tenants en faveur de la culture cultivée ou d'élite pensent qu'elle est la culture dominante et légitime. Pour eux, les cultures partagées ne sont que des cultures imitées, appauvries de tout aspect de créativité et d'innovation. Tandis que les partisans de la culture populaire voient que cette dernière tient sa part d'originalité et d'authenticité (Cuhe, 2010, p.69). Ainsi, la culture d'élite n'est qu'une subculture apanage exclusif d'une classe dite cultivée qui représente communauté culturelle, voire une minorité du groupe. Elle correspond à des savoirs encyclopédiques qui touchent la création humaine tels que la littérature, les arts, l'histoire, la géographie, etc. C'est une culture plaquée, artificielle, dont les des connaissances hétéroclites, acquises par une élite pour se faire valoriser. (Galisson, 1988, p. 328).

Néanmoins, la culture cultivée n'est pas enfermée dans un espace restreint, Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca, posent que cette catégorie semble transculturelle du fait de sa diffusion au-delà des frontières de son groupe et de son partage par des individus appartenant à des civilisations diverses. Selon ces auteurs (2005) :

« On veut dire par là que bien des savoirs qu'ils composent appartiennent à ce qu'on appelle aujourd'hui le patrimoine de l'humanité : Cicéron, Homère, le théâtre No, Rudolf Noureev, la calligraphie arabe, Picasso, Berlioz, etc., n'est pas reconnu de la seule population cultivée des pays qui leur ont donné le jour 84 » (Cité dans Azizi, 2021, p.41).

Par ailleurs, partant du postulat avançant qu'apprendre une langue, c'est apprendre une culture nouvelle, c'est augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles ; nous pouvons également tirer profit de l'apport de la culture cultivée pour s'ouvrir à l'altérité. Demorgon (2009) précise que cette dernière (qui se veut supérieure) résulte d'une mise en valeur qui s'opère sur elle-même, pour se distinguer des autres. Selon Galisson et Puren, les savoirs constitutifs de cette culture sont produits concurremment par des disciplines telles que la sociologie, la géographie les disciplines artistiques, scientifiques et techniques (Ibid.,, p.107). Dans le cadre de l'enseignement/ apprentissage du FLE, la culture partagée est la culture préférée car elle gouverne la plupart des attitudes, des comportements et des représentations des natifs dont leur

compréhension permettrait à maintenir une meilleure communication entre eux et avec les autres.

Le concept de culture a été longtemps concurrencé par le terme de civilisation. Leur rapport a fait l'objet d'interminables débats. Pendant longtemps ils étaient employés au point de prendre l'une pour l'autre.

Plusieurs auteurs ont souligné l'importance des questions culturelles dans la didactique des langues. Porcher (1994) a mis l'accent la question de séparation de l'enseignement de civilisation et enseignement de culture. Il a confirmé ainsi que presque personne n'en est même parvenu à se les poser méthodologiquement. De Carlo, dans son ouvrage « *L'interculturel* » propose la substitution de *civilisation* par *culture*. Selon l'auteure, le premier vocable présuppose une hiérarchie de valeurs acquises et préétablies, tandis que le second, quant à lui, prévoit une reconnaissance de la pluralité des systèmes, des pays et des points de vue, étant ainsi porteur de reconnaissance et de respect pour les différences existantes dans une société. (1998, p.33-34).

D'une manière générale, ces deux notions s'interpénètrent. Il serait vain de poursuivre cette distinction. Sociologues et anthropologues sont plus convaincus de la dominance de la notion de culture qui semble plus signifiante et plus rentable dans l'explication des phénomènes sociaux liés au vécu des individus. Désormais, le mot "culture" sera préféré dans le domaine de la didactique des langues. Il revêt une vision moderne et englobe tous les éléments de civilisation.

2.2.3. La dimension culturelle de la langue

Cuq (2003, p.148) définit la langue comme étant « *un objet d'enseignement apprentissage composé d'un idiome et d'une culture* ». Ces deux composants tissent ensemble une relation complexe et de complémentarité. Des chercheurs en didactique insistent inlassablement sur la jonction du linguistique et du culturel dans le cours de langue. (Byram, 2003 ; Galisson, 1991 ; Lussier, 2006 ; Zarate, 1986, 1993, 2003, entre autres).

Galisson a parlé d'une symbiose où la langue et la culture sont le reflet réciproque et obligé l'une de l'autre. C'est par l'intermédiaire du langage que l'individu appréhende la culture de son groupe « *le meilleur truchement est le langage, parce qu'il est à la fois véhicule, produit et producteur de toutes les cultures* » (ibid., p.330). C'est à travers les mots qu'on découvre les valeurs des peuples et c'est la langue qui matérialise la pensée et la rend plus significative.

En d'autres termes, la langue révèle l'ensemble des significations exprimées par les membres de la culture et assure par conséquent sa mise en mouvement. Ainsi, l'emploi du lexique et des structures langagières dépend également des aspects socioculturels de la communauté en question. A cet égard, De Carlo explique que « *Chaque langue exprime la culture de la société qui la parle, non pas selon un lien de nécessité, mais précisément parce que dans chaque langue, il est possible d'exprimer n'importe quel contenu mental ou culturel* » (2009, p.72).

Ces rapports de complémentarité et d'interdépendance entre langue et culture constituent aujourd'hui un paradigme fondamental de la didactique. En effet, enseigner une langue étrangère, est désormais apprendre à connaître de nouvelles mentalités et de systèmes de signification d'un monde initialement inconnu. En ce sens, Courtyllon avance que :

« Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension » (1984, p. 52).

La culture se voit finalement valorisée, elle porte en elle des éléments discursifs et significatifs caractéristiques de sa culture. Elle n'est plus un moyen, mais une fin en soi. C'est également là que prend sens les termes de Galisson et Puren :

« Si l'on veut bien admettre que le commun des mortels n'apprend pas une langue pour en démonter les mécanismes et manipuler gratuitement des mots nouveaux, mais pour fonctionner dans la culture qui va avec cette langue, on aboutit à la conclusion que celle-ci n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour opérer culturellement, pour comprendre et produire du sens, avec les outils et dans l'univers de l'Autre. Donc, que la culture, en tant qu'au-delà de la langue, est la fin recherchée » (1999, p. 96).

Néanmoins, tenter de maintenir ce lien dans le cadre de l'enseignement/apprentissages du FLE implique un choix des activités et des matériels pédagogiques en fonction de leur intérêt d'apprentissage et de critères de choix bien précis. Etant donné que les outils d'enseignement sont censés transmettre des informations sur les connaissances jugées nécessaires par l'institution, il incombe alors aux concepteurs et décideurs de l'éducation de reconnaître la légitimité de la dimension culturelle afin de d'accommoder les objectifs culturels avec la politique éducative (Windmüller, 2010, p.139).

En plus du concept de culture, la problématique interculturelle ne peut faire l'économie d'une réflexion sur l'identité. Cette notion s'inscrit elle aussi au centre des interrogations notamment modernes qui s'articulent autour de l'interculturel (Abdallah-Preteille, 2005 et 2010). Il est d'un grand intérêt de faire une mise au point de ce concept et sa forte relation avec celui de l'altérité avant d'aborder la notion de l'éducation interculturelle.

2.3. L'identité : essai de définition

Plusieurs spécialistes tels que Blanchet, Charaudeau, Dervin ; Mucchielli, pour ne citer que ceux-ci, ont contribué de par leurs études à apporter des définitions au concept de l' « identité » afin qu'elle remplisse sa fonction dans le contexte des sciences humaines, entre autre l'interculturel. Nous essayerons donc de suivre le raisonnement des auteurs cités ci-dessus sans pourtant prétendre l'exhaustivité de leurs définitions.

A priori, il est à signaler que ce concept est transversal, il intéresse une pluralité de disciplines dont il sert de référence pour expliquer les expériences individuelles et sociales. Le dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles qualifie l'"identité" de « *Concept polymorphe, [...] complexe à appréhender, en raison à la fois de sa transversalité disciplinaire et des rapports dialectiques qui fondent les réseaux conceptuels auxquels elle peut être associée* » (Ferréol & Jucquois, 2003, p.155).

Nous nous contenterons ici de présenter certaines définitions qui participent à l'intelligibilité de ce concept et répondent au mieux aux objectifs de cette étude.

2.3.1. Identité individuelle et identité collective

Les auteurs dudit dictionnaire expliquent que l'identité oscille entre une singularité, voire une reconnaissance du moi, unique et différent des autres. D'autres parts, elle repose sur une série de valeurs et de modèles véhiculés par le groupe social auquel on s'identifie. (Ferréol & Jucquois, 2003, p.156).

Nous distinguons donc deux versions de l'identité : l'une individuelle et l'autre collective.

L'identité individuelle correspondrait à ce que l'être humain ressent à propos de ce qu'il est, l'identité de facto ou « *la structure subjective suffisamment stable où l'individu croit connaître son moi* » (Camilleri, 1999, cité dans Dervin, 2008, p. 41). Nous assumons dans chaque milieu une identité collective, car « *pour bien vivre en société, l'individu est amené élaborer avec les autres membres du groupe des normes de comportement social, et à respecter ces normes sans lesquelles il n'y aurait qu'anarchie incontrôlable* » (Charaudeau, sd, p.3). Mais, mon identité personnelle est la façon singulière dont j'organise mes rapports avec les autres. Chaque individu, dès sa naissance, appartient à une famille, un groupe, à une communauté avec lesquels il partage un nom, une langue, un code, des normes, des valeurs... qui lui sont transmis tout au long de sa vie par différents canaux (famille, amis, l'école, la TV, les livres, etc.). Dans une certaine mesure, ces éléments déterminent également l'appartenance de l'individu et son identité collective. Cette dernière est définie comme étant un sentiment d'appartenance collective, conscient de la part de l'individu et du groupe et reconnu de l'extérieur par d'autres groupes. Galisson (1988, p. 327) préfère l'appellation de l'identité culturelle à celui de l'identité collective, pour rendre compte de la spécificité d'un groupe humain, elle convoque à la fois la langue et la culture dudit groupe ; elle est surtout un outil social, et, par conséquent, elle ne peut pas être séparée de la société qui l'utilise.

L'identité est en fait un construit humain. C'est est une forme de transmission (dresser, inculquer, enseigner, etc. (Verbunt, 2001, p. 83). Il existe un consensus de spécialistes des domaines de l'anthropologie et de sociologie, selon lequel, l'identité est dynamique, socialement construite et modifiable. Elle s'acquiert et s'évolue au gré des expériences parallèlement avec la culture. A cet égard, Blanchet admet qu'« *Une identité est un processus, en construction et en évolution constantes, toujours ouvert et adaptable* » (2004, p. 7). Donc, elle n'est pas statique. Ait Dahmane de son côté ajoute que l'identité culturelle est la somme de plusieurs paramètres. Elle « *prend ses racines dans l'environnement géographique, historique, social, religieux, politique* » (2007, p. 177).

En termes d'interculturel, Dervin fait souvent référence à la notion d'identité culturelle. Un type bien spécifique d'identité collective, est l'identité nationale. Elle suppose le partage commun d'éléments culturels au sein de groupes dont les membres se comportent et communiquent de façon similaire. (Dorais, 2004, cité dans Dervin, 2008, p.43). L'identité se construit toujours dans un rapport comparatif à travers des contacts et des interactions avec d'autres groupes jugés différents. Charaudeau de son côté explique que le processus de construction identitaire a pour point de départ un substrat culturel stable. L'identité est le produit des actes et représentations qu'ils s'en donnent qui se configurent à leur tour en imaginaires collectifs qui façonnent leur mémoire identitaire. (2006, p.50). Consulté sur : <http://www.patrick-charaudeau.com/L-identite-culturelle-entre-soi-et.html>

Sur un autre plan, Mucchielli (2013, p. 31) pose que l'identité des individus ou des groupes est perçue en fonction des éléments de base « *noyaux identitaires* » relatifs à individu, au groupe et à la culture. Ils sont stables et construits à partir de processus d'éducation, de socialisation et d'acculturation. De ce fait, toute attitude ou tout comportement sera expliqué par référence aux codes partagés, voire à la culture du groupe. Elle est donc solide. Par contre, d'autres chercheurs (Dervin, 2010 ; Tournebise, 2013) ont opté pour une nouvelle vision de l'identité,

qualifiée de « liquide » à partir de laquelle l'individu n'est plus réduit à une seule culture ou à une identité nationale. L'identité est malléable, elle s'adapte avec le contexte et l'identité des interlocuteurs, sous forme de mascarades (Dervin, 2010, p.40). Désormais, elle est perçue comme mouvante et dynamique, elle est polymorphe et conjuguée au pluriel. Elle renvoie à un processus de construction permanente qui varie tout au long de la vie, au gré des expériences et des rencontres. Chaque individu sait bien que son identité réunissant en fait plusieurs identités dans des contextes différents comme le genre, la classe, l'âge, l'histoire, l'appartenance ethnique, la région, la nationalité ou la profession, chacune d'elles pouvant devenir pertinente à divers moments et à divers contextes de la journée. Ainsi, la reconnaissance du caractère pluriel et de la fluidité de l'identité implique qu'il n'est pas possible de catégoriser avec exactitude les individus sur la base de leur appartenance à un seul groupe. De ce point de vue, Abdallah-Preteille (2010, p.11) explique qu'« *On ne peut plus penser l'hétérogénéité en termes de catégories d'autant que chaque individu ne représente que lui-même et à ses manières personnelles d'exprimer sa ou ses appartenances.* ». Dans le même ordre d'idées, Mucchielli, en se référant à la psychologie sociale, revient et montre que l'identité est aussi plurielle (op.cit., p. 18). Il admet sa relativisation et son dynamisme. Il avance qu'« *il y a autant d'identités sociales que de contextes sociaux de définition d'un acteur* » (p.20) ; donc, une sorte de stratégies identitaires que l'individu adopte selon le contexte de la rencontre ou compte tenu des acteurs pour lesquels ces identités sont construites. Par exemple, dans un magasin, nous sommes « *un client potentiel* » ; commenter à notre enfant une scène de la vie quotidienne, nous sommes « *parent éducateur* » ; promener dans la rue de la ville, nous sommes « *un badaud comme les autres* ». Par ailleurs, l'identité intervient selon le contexte et l'aspect dominant à partir desquels s'émerge l'aspect identitaire (individuel ou social) des personnes ou groupes impliqués dans la situation de communication (Blanchet, 2004).

2.3.2. Les rapports entre identité et altérité

Dans le dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles, l'altérité désigne « *l'autre homme, autrui, l'Autre [...], l'antonyme du même* ». Elle renvoie aussi à la notion de l'étranger, de l'inconnu, du danger, etc. (Ferréol & Jacquois, 2004, p.4).

L'enfant peut percevoir comme autant d'altérités : au niveau de la classe (altérité relationnelle) ; les cultures des autres élèves et la culture de l'école (altérité culturelle), les nouveaux savoirs (altérités cognitive) (Coste et Beacco, 2018, p.41). L'altérité est aussi, la reconnaissance de cette hétérogénéité culturelle, religieuse ou ethnique caractérisant les autres autant que soi. Durant son vécu et dans ses rencontres et ses conflits, l'homme apprend à se connaître lui-même ; à faire des choix, il a besoin de l'altérité pour identifier la réalité. Il s'agit d'une relation qualifiée de dialectique : L'identité ne se comprend pas seulement dans ses relations structurelles et d'appartenance au groupe ; elle a cette dimension mouvante qui s'élabore par le contact permanent avec d'autres identités. Charaudeau (2006, p. 44) nous éclaire davantage sur ce rapport constant en admettant qu'elle n'est pas seulement l'affaire de soi, elle est aussi l'affaire des autres, car la perception de l'identité de soi dépend de la perception de la différence de l'autre. Dans le même ordre d'idées, Verbunt précise que l'identité ne saurait se construire uniquement sur son propre dynamisme individuel, elle est aussi un construit relationnel avec autrui qui lui fait prendre conscience de sa particularité. « *C'est dans la relation à l'autre que se crée la plus-value qui est plus que la complémentarité* » (Verbunt, 2001, p. 67).

Avec la diversité des appartenances et ce contact permanent avec l'autre, l'individu contemporain se soucie toujours de s'affirmer et de se construire une place parmi les autres, il « *éprouve une multiplication d'identités qui se liquéfient selon les contextes de communication qu'il traverse et l'altérité avec laquelle il interagit au quotidien* » (Bauman, 2000, cité dans Dervin, 2008, p. 58).

2.3.3. Les rapports entre langue et identité

Le lien langue- identité est omniprésent dans toute action individuelle ou sociale. C'est par la langue que les membres d'un groupe s'expriment et se distinguent des autres. En tant qu'objet social commun, la langue constitue un marqueur identitaire et un moyen d'adhérence sociale. Elle est par cela un support identitaire absolument fondamental à l'unité du groupe et à la construction identitaire du sujet individuel (De Carlo, 2009, p.74).

Par ailleurs, la langue constitue la clé de voute pour appréhender l'univers de l'autre et le connaître dans sa spécificité. Levis Strauss (1989) explique qu'« *...il est impossible de mener une réflexion sérieuse sur les identités et les actions humaines sans mettre la linguistique au cœur des débats* ». (Cité dans Auger, 2007, p. 13).

Après avoir essayé de contourner le concept de "culture" ainsi que les différentes thématiques qui y gravitent. Il est également question de dresser un bref rappel du parcours méthodologique, qui retrace les différentes conceptions didactiques qui ont précédé l'approche interculturelle.

2.4. Vers une didactique de l'interculturel : parcours méthodologique

Dans le parcours de la didactique des langues étrangères et cultures, Chaque méthodologie s'est retrouvée en tête de file des pratiques pédagogique de son époque. Nous avons jugé important de retracer succinctement ce cheminement et en particulier, celui de la didactique du FLE pour y appréhender l'évolution progressive de la place de la dimension (inter)culturelle.

2.4.1. La méthode grammaire-traduction

En attribuant à la culture une conception restreinte, la méthode traditionnelle dite « classique » ou « grammaire-traduction » s'inspirait de l'enseignement du latin et grec s'appuyait sur des contenus civilisationnels. Fondée sur la supériorité de la culture française, ladite méthode se focalisait sur la lecture et la traduction des textes littéraires des grands classiques (De Carlo, 1998, p.25). Cet enseignement réduisait la civilisation à la « Culture cultivée ». De Carlo en résume ses propos

comme suit : « *Lorsque la langue et la culture françaises étaient enseignées pour leur excellence, il s'agissait de faire connaître ces monuments de la tradition, les institutions, les chefs-d'œuvre artistiques et littéraires* » (op.cit., p.25). Le groupe d'élèves se caractérisait par une assez grande homogénéité du point de vue de l'âge, de la volonté et de la capacité de réussir ainsi que de l'origine sociale (classe moyenne).

2.4.2. La méthode audio-orale et audiovisuelle

Vers les années 40, une période assez conflictuelle qui régnait le monde, naît la méthode audio-orales et audio-visuelle. Elle est conçue et développée par des linguistes au profit de l'armée américaine. Le but était de former des groupes (interprètes, espions, interrogateurs, etc.) capables de communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on visait la maîtrise d'habiletés orales et écrites. Avec cette méthode, le statut de la langue a changé, puisque la focalisation sur la langue de communication a fait conditionner les contenus culturels. Le regard s'est déplacé des grands thèmes vers l'étude de divers aspects de la vie quotidienne, introduits dans le cadre de situations et de contextes typiques, le plus souvent sous la forme de rencontres entre touristes et « autochtones » du pays cible (Neuner, 2003).

Selon Neuner (ibid., p.21) les aspects socioculturels se limitent au cadre général des situations et ne constituent plus qu'un arrière-plan, souvent présenté par des dialogues des locuteurs du pays étranger. L'accent est mis sur la mémorisation d'expressions utiles et la reproduction mécanique de rôles sociaux typiques tels que « le client, le patient, etc. Cette méthode a été critiquée du fait de son caractère artificiel manifesté par un recours aux dialogues pratiqués dans la vie quotidienne dont les contenus sont simplistes et ne reflétant pas l'aspect affectif et la diversité socioculturelle de société étrangère.

2.4.3. L'approche communicative

L'approche communicative élaborée à la fin des années 70, a marqué un nouveau mouvement dans l'histoire de la didactique des langues. En effet, l'objectif

linguistique des méthodologies précédentes a été détrôné par l'objectif communicatif. La langue y est conçue comme un instrument de communication et d'interaction sociale. On y accorde une forte attention à l'authenticité, aux expériences de la vie courante, via des actes de discours et l'usage des supports, voire textes authentiques. Avec cette approche, l'apprenant est censé confronté à toutes les facettes de la langue cible à travers lesquelles, il « *aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible* » (Puren, 1988, p.272). Cette approche semble transversale car elle se trouve au carrefour d'autres disciplines telles que l'anthropologie, la sociolinguistique, l'ethnographie de communication, la pragmatique, la psycholinguistique et l'analyse du discours dont les recherches ont valorisé davantage cette approche. Désormais, l'objectif est de développer une véritable compétence de communication qui s'appuie sur de matériaux didactiques basés sur les besoins réels de communication. (De Carlo, 1998 et Neuner, 2003). Désormais, « *L'acquisition d'une telle compétence est tributaire de la découverte de la réalité socioculturelle qui sous-tend qui sous-tend tout énoncé linguistique.* (De Carlo, op. cit., p. 33). La compétence communicative a pris une grande attention conceptuelle de la part des didacticiens. Elle devient l'objectif principal de l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour Hymes, elle est conçue comme étant « *la connaissance [...] des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social* » (Cité dans De Carlo, 1998, p. 55).

En fait, c'est une compétence complexe, dont son enseignement nécessite qu'on fasse le point sur ses éléments constitutifs. C'est à ce niveau-là que les dites composantes sont définies. Pour Sophie Moirand (1990, p. 20), la compétence de communication admet l'acquisition des composants suivants :

- Une composante linguistique, qui nécessite la capacité à utiliser les formes (code) de la langue en conformité avec ses normes internes, voire des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

- Une composante discursive qui implique la connaissance et l'appropriation des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication.

- Une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.

-Une compétence socioculturelle, qui consiste s'approprier des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions et des relations entre les objets sociaux.

En effet, l'approche communicative est une profonde réorientation des enseignements de langue, elle constitue ainsi un fondement méthodologique pour l'approche interculturelle. De ce point de vue, Porcher (1996, p.250) admet que « *l'interculturel est au cœur des apprentissages communicatifs* » parce qu'il a favorisé le développement des habiletés de communication ; objectif ultime de tout apprentissage.

En effet, la didactique du FLE a plus que jamais pris conscience de l'importance de l'enjeu culturel et interculturel inhérents à tout apprentissage linguistique d'une langue étrangère. Avant de s'attarder sur la notion de la compétence interculturelle, il est pertinent de faire le point sur la compétence culturelle qui se recoupe avec la première dans plusieurs points.

Pour Porcher, la compétence culturelle est littéralement enracinée dans la langue. Elle est liée à la capacité de communiquer avec l'autre. A ce propos, il explique clairement qu' « *il s'agit d'un enseignement pour la communication, c'est-à-dire pour l'usage effectif, par l'apprenant, de ce qu'il a appris, de ce dont il s'est approprié* » (1995, p. 23).

Dans leur ouvrage « *Education et communication interculturelle* », Abdallah-Preteille et Porcher précisent que la compétence culturelle étrangère constitue une plateforme à la compétence interculturelle « *elle consiste à connaître les modes de classement de l'autre, à les comprendre, tout en conservant le miens*

propres » (2001, p.37). Ce qui va permettre d'anticiper ce qui va se passer avec les protagonistes en situation. Ceci constitue le principe à partir duquel s'installe « *une véritable compréhension mutuelle* » et « *s'opèrent des confrontations* » et « *se noue la dialectique du même et de l'autre* » (*ibid.*).

Dans cet ordre des choses, Zarate suppose que la compétence culturelle joue un rôle communicationnel et préventif, dans la mesure où elle conduirait son utilisateur « *à anticiper les malentendus est une éducation du regard et à la perception d'autrui* » (1986, p. 21). Cette compétence est centrée sur l'étude de la culture comme objet et tend à réduire les incompatibilités culturelles, sources d'incompréhension et de malentendus et à maintenir par conséquent de bonnes attitudes avec l'autre. Mais, il existe certes des nuances entre ces deux compétences. Mais, qu'en est-il alors de l'approche interculturelle ?

Avec l'approche communicative, les spécialistes ont jugé nécessaire d'aller au-delà du culturel, notamment avec le flux migratoire et la diversité ethnique. Il s'agit d'une dimension qui implique la participation de plusieurs paramètres communicatifs entre en interaction. Comme le souligne Louis Porcher ces méthodologies « *se préoccupaient de développer chez les élèves les compétences culturelles considérées comme nécessaires à une communication effective, celles qui relèvent de la langue-cible, mais dans un croisement spécifiques avec la langue source* » (1999, p.250-251). En aboutissant à cette étape fortement conceptuelle, il paraît utile d'aborder l'approche interculturelle pour en prendre appui des éléments convenables à notre recherche et d'appréhender les différents aspects participant à son analyse.

2.4.4. L'approche interculturelle

Aujourd'hui, le monde connaît une ouverture immense et incommensurable ; la nécessité de se rapprocher, d'élaborer des passerelles de communication entre des personnes et des groupes de différentes cultures est devenue un impératif planétaire.

L'approche interculturelle « *n'est pas un caractère inhérent aux faits, c'est une construction* » (Abdallah-Preteuille, 2004, p.160) qui exige la rencontre avec l'Autre. Elle s'inscrit dans « *un véritable processus de relation en miroir qui est mis en place [...]. Elle s'élabore aussi dans une confrontation permanente à d'autres identités* » (Ibid., p.35-36). De la sorte, cette approche est considérée autant qu'une approche plurielle car elle fait intervenir les protagonistes des systèmes culturels afin d'en tirer parti de leur hétérogénéité et bâtir des passerelles communicatives entre les individus et les groupes sociaux.

Depuis les années 80, on trouve dans l'approche interculturelle des thèmes visant à sensibiliser l'apprenant non seulement à la langue mais également aux expériences interculturelles, aux stéréotypes, à la construction du sens, etc. La culture sert à mieux connaître l'autre et à mieux connaître soi-même, par la mise en relation de la comparaison de cultures qui s'enrichissent mutuellement. En effet, l'accès à l'altérité dépasse la simple transmission du savoir, il interpelle des savoir-faire et des stratégies en se centrant sur l'apprenant en tant que sujet social ayant aussi ses représentations et ses spécificités culturelles. Il fait intervenir plus particulièrement un fort besoin d'une éducation interculturelle.

2. 5. L'éducation interculturelle : origine et définition

De prime abord, nous devons admettre que le problème majeur avec l'interculturel, c'est qu'il est polysémique et problématique (Abdallah-Preteuille 2010 ; Dervin, 2010). Cela résulte de la multiplicité de ses champs d'application et la fluctuation de ses significations. Les écrits des didacticiens sur l'interculturel dans le contexte éducatif sont nombreux (Abdallah-Preteuille et Porcher (1996), Abdallah-Preteuille (2004, 2010), Byram (1997), Zarate, (1986,1993) ; De Carlo (1998) ; Colles (1994) ; Dervin (2012, 2010), pour n'en citer que ceux-ci. Il serait donc judicieux, que nous nous limiterons aux seules définitions qui nous permettront d'atteindre approximativement les propos de notre travail de recherche.

2.5.1. L'interculturel : Émergence du concept

Le concept de l' « interculturel » est récent, mais la réalité interculturelle existait depuis longtemps, elle n'était pas voulue ou réfléchie, elle est la résultante des rencontres et échanges des gens qui appartenaient à des collectifs différents.

Historiquement, l'interculturel a une origine française (De Carlo, 1998, p.41). Il fait son apparition dans le domaine de l'éducation, au début des années soixante-dix. C'est pour répondre aux problématiques de la difficile intégration des populations migrantes (enfants de travailleurs migrants, étudiants, personnels médicaux, cadres d'entreprise, enseignants recevant des apprenants issus de milieux culturels divers, etc.).

Des analyses plus détaillées (ibid., p.41-43) ont montré la succession de stratégies, mises en œuvre pour gérer l'hétérogénéité de l'espace socioculturel en France. Elles obéissent respectivement à trois grands modèles : le modèle « assimilationniste », où le groupe minoritaire tend à être fondu dans la société au profit du groupe dominant. Ensuite vient le modèle « intégrationniste ». Celui-ci supposait que les cultures et les identités étaient prises comme juxtaposées, dans une optique multiculturelle. En fin, le modèle interculturel. Ce dernier a pris un long parcours pour faire intégrer des groupes minoritaires. Il se définit alors « *comme un choix pragmatique face au multiculturalisme qui caractérise les sociétés contemporaines* (ibid., p.40). Il s'agit de faire face aux situations de crises et aux dysfonctionnements liés aux questions migratoires et de prendre en compte l'inévitable métissage engendré par tout contact culturel.

L'interculturel a fait florès ces dernières décennies grâce à la mondialisation. Il est perçu en tant qu'une nouvelle façon de gérer la société moderne et de tirer profit de sa structure hétérogène. Il est au cœur de toute relation humaine. En effet, la croissance accélérée des rencontres et des échanges, sous forme de migrations, de contacts professionnels, culturels, de voyages et de mobilité, etc. s'impose et nous conduit à redéfinir nos relations avec l'autre. En fait, « *L'hétérogénéité est devenue le dénominateur commun de tous les groupes, que*

ceux-ci soient nationaux, sociaux, religieux ou ethniques ». (Abdallah-Preteceille, 2010, p. 34). Les différences ne sont plus des obstacles à contourner, mais un déclic d'enrichissement mutuel, pourvu qu'on puisse s'appuyer sur elles. Depuis lors, et à partir des années quatre-vingt, les réflexions sur la démarche interculturelle se sont évoluées et le concept d'interculturel est devenu un véritable champ d'études et le centre d'intérêt de plusieurs disciplines telles que l'ethnologie, la sociologie, la didactique, etc. Reste donc à tenter de définir les contours de ce concept.

2.5.2. Définition de l'interculturel

Au premier chef, nous devons admettre que l'interculturel demeure une notion dont les définitions qui lui sont attribuées témoignent à son égard un flou conceptuel. *« étant en perpétuel changement, aucun qualificatif ne pourrait le comprendre ; le définir équivaldrait à l'emprisonner dans un plan purement philosophique »* (Dakhia, 2008, p.149).

Le terme *"interculturel"* est d'abord employé comme adjectif puis comme substantif. Il renvoie à l'idée que les individus porteurs d'héritages culturels différents entrent en interaction afin de se comprendre, de dépasser les appartenances en vue de créer de nouvelles perceptions identitaires et culturelles. Les rapports entre humains sont désormais plus valorisés. Comme le souligne Abdallah-Preteceille (2013, p.50) *« Le préfixe "inter" du terme "interculturel" indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités»*. Le ressort de toute rencontre dépendra également des images que l'on porte l'un sur l'autre et qui participeraient d'une manière ou d'une autre dans la réussite de la rencontre. Ledit préfixe renvoie aussi *« à la manière dont on voit l'autre, à la manière dont chacun se voit, se perçoit et se présente à l'autre »* (*ibid*, p.59). En effet, la prise en compte des représentations interculturelles semble également au centre de la problématique interculturelle.

En 1986, à Strasbourg, le conseil de l'Europe a essayé d'enlever toute ambiguïté caractérisant ce concept, lorsqu'il a avancé une définition considérée comme la plus explicite et la plus intégrale, en précisant que « *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* » (Cité dans De Carlo, *op. cit.*, p. 41).

Dans le contexte scolaire, s'initier à l'interculturel semble une entreprise laborieuse, notamment avec des apprenants ayant peu de chances à se trouver dans une rencontre réelle avec l'altérité. On ne se contente pas de livrer des connaissances sur la culture cible, en fait, cette éducation à l'altérité s'adresse à l'esprit et implique l'entrecroisement de plusieurs aspects psychologiques et morales chez l'apprenant afin qu'il puisse prendre conscience de la différence. Pour ce qui est des apprenants en contexte pluriculturel, il existe de nombreux aspects dépassant les seules implications de la différence culturelle, tels que les aspects socioculturels, ethniques, religieux, etc. qui déterminent le vécu harmonieux avec la diversité. Et si les cultures se différencient selon les sociétés ; à l'intérieur d'une même société ces dernières sont loin d'être homogènes. Dans cette optique, Flye Sainte-Marie (1993) précise qu'il s'agit d'« *Une option visant au sein de l'espace scolaire à une préparation psychologique, intellectuelle, morale des enfants au vécu quotidien de la diversité, à l'ouverture à l'altérité, à l'acceptation des différences, à la relativisation des cultures* » (Cité dans Kerzel, 2002, p.127).

Demorgon (2004, p. 23) distingue deux types d'interculturel, l'un factuel et l'autre volontaire. Il est factuel, c'est-à-dire non voulue et il ne ressort pas d'une intention manifeste des acteurs humains. (Cité dans Verbunt, 2011, p.212).

L'interculturel est volontaire, quand il existe un effort entrepris par des acteurs éducatifs ou des institutions reconnues, « *visant à permettre de meilleures relations entre personnes, groupes et sociétés de cultures différentes* » (ibid., p.213). Il agit dans un contexte de savoir vivre ensemble qui fait intervenir des

interactions non seulement culturelle, mais également politiques, économiques, médiatiques, religieuses, etc.

Dans ce même sillage, d'autres auteurs ont donné d'autres classements à l'interculturel, tel que Dumont (2008). Pour ce dernier, l'interculturel est de deux types : un interculturel « *en action* » et un interculturel « *en représentation* ». (Cité dans Pedro, 2018, p.133).

Concernant le premier type, il relève de l'usage de la langue apprise dans un contexte, voire une rencontre réelle avec un locuteur natif de la langue cible. (ibid). Cette situation est susceptible d'engendrer certaines confusions du fait de la méconnaissance de certains aspects culturels, difficile à gérer. (Cité dans Pedro, 2018, p.133). Tandis que le second type correspond à des situations de jeux de rôle ou de simulation créés en classe de langue et guidés par l'enseignant.

Dans le contexte algérien, les apprenants ne sont pas en contact direct avec les étrangers, mais avec un monde représenté par les manuels. Ils ont besoin d'un contenu caractérisant des besoins langagiers et des compétences selon les niveaux d'enseignement exprimant cette volonté de s'ouvrir sur le monde. Selon Dakhia, l'environnement scolaire « *est l'environnement propice d'enculturation-acculturation où se produisent concrètement plusieurs formes d'échanges dont l'échange interpersonnel. Ces échanges doivent être actif et à même de rendre leurs protagonistes acteurs de leur formation en altérité* » (sd, p.41)

Le concept de l' « *interculturel* » se démarque d'autres concepts qui lui y sont proches, tels que le multiculturel et le transculturel. Nous jugeons nécessaire d'établir une brève description de ces notions produisant parfois des ambiguïtés avec le terme d'"interculturel".

2.5.3. Différence entre Inter-, multi-, Pluri- et Trans-...culturel

Face à la recrudescence de ces termes, et leur usage bien souvent équivalent et parfois confus dans les discours, il paraît nécessaire de clarifier les différences

entre ces notions et leurs divergences quant au traitement de la question de la diversité culturelle.

Les termes multiculturel et pluriculturel sont généralement considérés comme équivalents. Ils correspondent à une juxtaposition des cultures (Abdallah-Preteille, 2004 ; Totté, 2015).

Selon De Carlo (op.cit., p. 40), le pluriculturel est essentiellement un modèle anglo-saxon du pluralisme (culturel, mais aussi politique, religieux, syndical, etc.) qui se focalise sur la reconnaissance des différences culturelles, tout en respectant le principe d'égalité entre les cultures, mais sans tenter de les faire se rencontrer de quelque manière que ce soit. Pour Abdallah-Preteille (2013, p. 38) « *le multiculturalisme, [...], s'arrête en fait à une structure de cohabitation, de coprésence de groupes et des individus. Chacun Cultive sa différence en opposition, au mieux passive avec autrui* ». Selon cette affirmation, le multiculturalisme additionne donc les différences à travers une cohabitation passive des individus ou des groupes sociaux sans la moindre intention de profiter des interactions possibles.

Le préfixe « inter » du terme interculturel (d'inspiration francophone) indique au contraire, une mise en relation entre les groupes et les individus. L'interculturel est qualifié d'un processus, une dynamique, plutôt que des états statiques. Abdallah-Preteille, 2004, Totté ; 2015). Selon ce postulat, l'interculturel est censé être opérationnel, car en reconnaissant le caractère hétérogène des personnes, il tend à modifier leurs perceptions et tirer avantages des échanges interculturels (Abdallah-Preteille, 2010, p.15).

En ce qui concerne le transculturel ; selon Demorgon (2004), il concerne une idéale, une valeur qui permet aux acteurs de cultures différentes de pouvoir s'accepter comme faisant partie d'un ensemble. D'après ce même auteur (p.164-165), le transculturel est aussi ce qui transite d'une culture vers une autre comme les rites religieux et les traditions culinaires ou vestimentaires. En plus, il n'est

pas réservé à une culture en particulier, il renferme par ce fait, des données qui transcendent une multiplicité de cultures.

Dans le même ordre des idées, comme le suggère le préfixe trans-, l'approche transculturelle se situe au-delà des cultures : elle permet d'accéder à un méta niveau, propice à une plus-value interculturelle (Totté, op.cit., p. 4). On retrouve l'idée de finalité, de résultat, mais avec la perspective de transformation d'une partie de chacune des cultures, de manière à disposer de valeurs et normes communes, mieux assumées par tous et chacun.

2.5.4. Pourquoi une éducation interculturelle ? (Désormais, EI)

Aujourd'hui, la société contemporaine devenant de plus en plus multiculturelle. Toute relation ou tout échange implique la prise en considération de plusieurs facteurs, jugés nécessaires dans une perspective relationnelle entre les partenaires de la rencontre. L'interculturel s'élargit et transcende le contexte des migrants à d'autres publics. Il concerne désormais, les personnes monoculturelles, en liaison notamment avec l'apprentissage des langues étrangères (Abdallah-Preteille & Porcher, op.cit.). Il ne vise ni une population particulière, ni un contexte particulier, mais prend tout simplement au sérieux l'hétérogénéité de ses acteurs. D'ailleurs, dans leur éclaircissement porté sur le préfixe « inter » du terme « interculturel » ; ces auteurs s'adressant à toute relation sans exception. L'EI interpelle chacun d'entre nous ; il est quasi certain que nous allons tous être amenés à rencontrer des gens d'autres cultures au cours de notre vie quotidienne, que ce soit dans le cadre d'études, de voyages, d'emplois à l'étranger, etc. ; mais également dans le contexte local. En effet, il est un passage obligé et de ce fait inévitable. Bref, l'interculturel s'y impose.

Le discours interculturel admet foncièrement un va et vient entre soi et l'autre. Il « 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 » (Abdallah-Preteille, 2004, p. 28). Il n'accepte pas d'enfermer les individus dans des catégories prédéfinies, perçue comme définitive. (Alaoui,

2010, p. 6). Il s'agit aussi d'une initiative de pouvoir vivre ensemble tout en développant des valeurs positives à l'égard de l'autre. Dans la mesure où l'école constitue un espace par excellence de socialisation parmi d'autres et dans lequel se transmettent les opinions concernant l'image de l'autre, une préparation des apprenants au sein d'elle à des rencontres interculturelles s'avère opportune et rentable. L'EI permet à chaque élève de se sentir concerné et motivé. *Elle s'apprend et se transmet donc comme tout élément de notre socialisation.* Elle consiste à accompagner les apprenants à s'approprier des traits culturels qui œuvrent pour l'accès à l'univers de l'autre. Ces traits peuvent être d'ordre culturel, religieux ou social tels que les modes de pensée, les rituels, les valeurs, etc. Un tel exercice en classe de langue est d'un grand intérêt. Les apprenants entraînés à ces éléments changeraient de perceptions, ils « *peuvent revenir à leur propre culture, enrichis par le changement et l'expérience* » (Gouaoua, 2009, p. 213).

L'objectif de la démarche interculturelle est d'agir positivement sur les comportements et les représentations (généralement stéréotypées) de l'autre, c'est comparer sans pour autant prononcer de jugement de valeur à l'encontre de l'autre, c'est développer des sentiments de relativité quant à ses certitudes et reconnaître la différence de l'autre sans nécessairement y adhérer. C'est également apprendre à supporter l'insécurité causée par l'inconnu, de trouver tout à fait normal que les étrangers pensent et fassent les choses différemment, sans que cela empêche la relation. Elle ambitionne donc à trouver des stratégies permettant d'éviter la xénophobie et de sécuriser davantage les apprenants dans leur processus de socialisation. C'est également là que prend sens l'expression de Windmüller selon laquelle :

« L'objectif d'une telle approche est formatif. Elle vise auprès des apprenants à développer un sentiment de relativité de leurs propres convictions et valeurs, d'assumer leur identité culturelle tout en reconnaissant celle des autres [...], de même qu'elle vise à renforcer la cohésion sociale, la compréhension mutuelle et la solidarité. » (2011, p.20).

Corollairement, l'interculturel s'oppose à l'ethnocentrisme ; défini comme « *la position de ceux qui estiment que leur propre manière d'être, d'agir ou de penser doit être préférée à toutes les autres* » (Ferréol & Jucquois, 2003, p. 128-129). C'est-à-dire une forte adhésion (inconsciente) de l'individu à son groupe et la certitude de la supériorité de ses valeurs, ses représentations et ses croyances sur les autres cultures. Agissant ainsi, l'individu ne va pas respecter la diversité ; il refuse de partager ses points de vue. Il pourrait y avoir un sentiment d'altérophobie⁸, d'insécurité, ou de menace identitaire, débouchant sur le rejet de l'autre.

Par ailleurs, le paysage linguistique algérien est façonné par un plurilinguisme de fait. L'ambition d'installer une éducation interculturelle trouve bien sa place en Algérie, et ce pour inscrire et maintenir l'éducation des jeunes algériens dans cette matrice de la modernité. « *l'autre culture à comprendre* » ne fait pas partie intégrante de la société mais du monde dans lequel l'Algérien, comme les autres pays du monde, s'insère chaque jour davantage. (Gaouaou, op.cit., p.215)

2.5.5. L'interculturel : un défi pour l'éducation

L'éducation constitue l'un des objectifs majeurs de l'enseignement des langues étrangères et cultures. Comment peut-on parler de la compréhension mutuelle, de la diminution de la discrimination sans avoir des citoyens éduqués ?

Zarate (1986), Galisson (1994), Abdallah-Preteille et Porcher (1996), De Carlo (1998) soulignent que sans l'objectif éducatif, l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère et de sa culture perd une grande partie de sa valeur. L'interculturel renferme, en fait, une visée éducative ; il fait appel donc à une « *construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle* » (Abdallah-Preteille, 1992, cité dans De Carlo, p.40). Il repose pour une grande partie sur l'éducation, car il

⁸ Blanchet et Coste dans leur ouvrage (critiques de l'interculturel ont utilisé ce terme pour décrire certains sentiments, produits des contacts interculturels. En effet, ce vocable décrit également d'autres formes, telles que la xénophobie et la glottophobie (2008, p.13).

s'adresse à l'esprit dans l'espoir de modifier les perceptions provenant des visions stéréotypées. Il nous semble donc adéquat de mettre l'accent sur la notion et l'apport de l'éducation pour mieux appréhender la notion de l'éducation interculturelle.

Dans un monde de plus en plus interdépendant, l'éducation au sein de l'école doit assumer pleinement son rôle central qu'elle peut jouer dans la société. Elle « *a un rôle majeur à jouer pour promouvoir la cohésion sociale et la coexistence pacifique* » (UNESCO, 2007, p.8). En d'autres termes, l'école, en tant qu'espace d'instruction, de socialisation et de formation devient le creuset où se forge les futurs citoyens, imprégnés de valeurs particulièrement relationnelles, de tolérance, de paix et de savoir vivre ensemble.

Le mot « *éducation* » pouvant recevoir de multiples acceptions. Elle est « *à la fois l'instrument du développement intégral de la personne humaine et celui de sa socialisation* » (UNESCO, 1992, p. 8). Elle est omniprésente tout au long de notre vie et intervient à travers le contact permanent avec différents milieux tels que la famille, l'école, le milieu du travail, etc.

Sur un autre plan et dans le même ordre d'idées, l'EI obéit à certains nombre de principes directeurs de l'UNESCO (2006). Ils sont étroitement liés à l'éducation d'« *Apprendre à vivre ensemble* ». Il consiste à développer la compréhension de l'autre, à respecter les droits, à surmonter les obstacles de communication, à appréhender les différences et s'enrichir mutuellement à travers la gestion des conflits et des malentendus via la promotion des valeurs de pluralité et de respect fondées sur les droits de l'homme. Son processus ayant pour point de départ le niveau local, et pour point d'arrivée le niveau mondial. Nous en citons à titre d'exemple :

-Principe 3 : « *L'éducation interculturelle dispense à tous les apprenants les savoirs, attitudes et savoir-faire qui leur permettront de contribuer au respect, à la compréhension et à la solidarité entre personnes, groupes (ethniques, sociaux, culturels ou religieux) et nations* ». (UNESCO, 2006, p.39)

Comme nous pouvons le constater, ce principe est en relation étroite avec les dispositions de la Déclaration universelle des droits de l'homme. On montre que l'objectif de l'éducation est de « *favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux* » (UNESCO, 2013, p. 28), via des relations transculturelles durables. A cet égard, beaucoup de pays devraient rétablir leurs politiques et mobiliser les ressources (humaines et matérielles) nécessaires pour concrétiser un tel projet, notamment dans les pays en développement qui ont subi des mouvements réformateurs de leurs systèmes éducatifs.

2.6. Qu'est-ce qu'une dimension interculturelle ?

La DI est omniprésente lors des contacts ou rencontres entre personnes ne partageant pas les mêmes appartenances culturelles. Tout contexte de rencontre introduit sans le vouloir les identités (individuelles et sociales) des personnes impliquées dans la situation de communication. L'enseignement de la DI doit reposer sur la mobilisation et le développement des capacités ayant pour objectif un meilleur fonctionnement communicationnel avec l'autre. Autrement dit, l'objectif consiste bien entendu à familiariser les individus aux aspects socioculturels sous-jacents à la langue en question, lieu de développement d'une approche réflexive. En ce sens, Byram et ses coauteurs soulignent *qu'« il s'agit en effet de souligner qu'un élève de langues vivantes ne doit pas se contenter de la compétence grammaticale ; il doit également connaître le « langage adéquat »* (2002, p. 9).

Dans le même ordre d'idées, diverses approches sont suggérées en didactique de l'interculturel (Colles, 2006, p.20), nous distinguons l'apport linguistique dont le langage apparaît comme le garant d'une meilleure communication avec autrui. Il se manifeste par la primauté accordée à la culture partagée ; une culture de base tout aussi utile à partager avec les étrangers qu'avec les natifs.

De son côté, Neuner (2003, p.38) affirme qu'il n'y a pas d'enseignement des langues non accompagné d'un savoir socioculturel. Car il est probable que ces

connaissances n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elles sont déformées par des stéréotypes. En outre, « *le monde cible est implicitement présent dans nombre de supports de l'apprentissage des langues vivantes (les mots, les textes, les images, les situations, les gens, leurs rôles et leurs actions, les exercices, etc.)* ».

Compte tenu de ces précisions, la méconnaissance de ce code culturel constitue un handicap pour toute communication et engendre par conséquent des malentendus avec l'autre. « *Attitudes, comportements, représentations, coutumes dont les étrangers saisissent mal les mécanismes s'ils ne les réfèrent qu'à leur propre culture* » (Galisson, 1991, p. 116).

Les apprenants de LE ne doivent pas être formés à devenir des natifs, mais il faut leur apprendre à développer une DI fondée sur un principe selon lequel « *tout être humain est à la fois différent de moi et identique à moi* » (Abdallah-Preteille et Porcher, op.cit., p.142). Cette hypothèse signifie que l'autre est un être unique. Il s'inscrit en même temps entre le principe de la singularité de toute personne et le principe d'universalité de tous les hommes. Dans une visée renouvelée de l'interculturel, les identités sont caractérisées par la mouvance et lorsqu'il y a un échange, plusieurs subcultures entrent en jeu. En d'autres termes, tout individu se présente toujours à une multiplication des appartenances (classe d'âges, profession, génération, sexe, région, religion, idéologie.), mais aussi par rapport à une mondialisation du quotidien (Abdallah-Preteille, 2005, p. 37). En s'attachant à l'enseignement de la DI comme le rappelle si bien certains auteurs, « *on vise à faire des apprenants des locuteurs ou des médiateurs interculturels* », (Byram et al., op.cit., p. 9). Son enseignement ne se limite pas à la transmission d'informations au sujet d'un pays étranger donné, mais se donne pour objectifs essentiels :

- *d'aider les apprenants à comprendre le fonctionnement des interactions interculturelles ; de montrer que les identités sociales font partie intégrante de toute relation dans ce domaine ; de démontrer l'influence de la perception que l'on a des autres et de la vision que les autres ont de nous-mêmes sur la réussite de la*

communication ; d'amener les apprenants à en savoir plus, par eux-mêmes, au sujet des personnes avec lesquelles ils communiquent. (Ibid., p.16).

En nous référant au CECR, il s'agit de « développer les traits de personnalité de l'apprenant ; de favoriser le développement harmonieux de sa personnalité et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture (2001, p.9).

2.6.1. La valorisation et la dévalorisation des cultures (locale et étrangère)

Un enseignement des langues respectueux de la DI implique une mise en évidence du rapport dialectique du Même et de l'Autre. (Auger, 2007). L'apprenant est un sujet doté de capitaux culturels propres tenant à la fois de ses appartenances collectives et singulières. D'après ce postulat, la perspective interculturelle permet à chacun de se rendre compte non seulement de l'existence d'un monde différent du sien, mais d'être capable de relativiser ses propres perceptions et d'explorer de nouvelles voies de coexistence et de participation avec l'altérité.

Nul ne peut ignorer l'influence de son système culturel (traditions, représentations, valeurs, règles morales) dans toute rencontre. La diversité ne se limite pas à l'étranger ; du fait qu'à l'intérieur d'un même pays, les variations entre subcultures sont plus déstabilisantes. L'intérêt de faire prendre conscience de sa propre diversité constitue incontestablement une étape cruciale de la démarche interculturelle. 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). L'apprenant observe la culture étrangère à travers la vision du monde et les références liées à sa culture maternelle ; en confrontant, en analysant les deux afin de comprendre l'Autre, mais aussi pour enrichir sa propre culture.

L'enseignement du FLE s'effectue par le concours des manuels. Ils sont manufacturés pour des apprenants qui ont les mêmes attributs identitaires que leurs auteurs. Ils ont également tendance à véhiculer des conceptions de la

société qui les élabore, d'assimiler les valeurs nationales et valoriser la culture d'appartenance. Autrement dit, l'intégration des éléments socioculturels français dans le manuel du FLE se trouve impliquée dans la construction de l'identité nationale de l'apprenant et influencée par les représentations établies par l'institution. Il en résulte que le choix de contenus reflète impérativement des perceptions notamment politiques. C'est dans ce contexte que prend sens l'expression de Zarate, selon laquelle « *la relation entre langue et culture étrangère dépend du contexte national où la langue est enseignée et que la description d'une culture étrangère obéit à des règles particulières lorsque se situe en contexte scolaire* » (2016, p.11).

Cette auteure a donné maints exemples sur les procédés de valorisation de la culture locale imposées par les directives des gouvernements et adressées aux auteurs des manuels pour qu'ils les prennent en considération. Cela explique que l'analyse de la description scolaire des manuels du FLE demeure une étape cruciale, car elle pourrait donner un éclairage sur les types de savoirs et d'images que l'institution s'évertue à transmettre.

Notre savoir culturel de socialisation se construit de façon pragmatique et naturelle sans s'en rendre compte du mécanisme. Beaucoup de recherches (Auger, 2007 ; Zarate, 2016 ; Neuner, 2003 ; Verdelhan-Bourgade, 2011) ont montré l'influence des images que se forment les apprenants de ces langues. Ils font souvent référence implicitement ou explicitement à leurs manuels de langue, lorsqu'on les interroge sur leur vision du pays et des gens de la langue enseignée. Un contenu où figurent des données qui ne sont pas recevables dans la culture d'origine pourrait produire des tensions dans la communication. Par ailleurs, la valorisation de la culture étrangère dans les manuels des langues étrangères demeure un facteur de motivation, notamment lorsqu'elle est fondée sur des rapports positifs de bienveillance ou d'amitié durant son élaboration, car « *C'est plutôt la solidarité d'intérêts entre la culture nationale et la culture enseignée qui garantit un regard positif sur cette dernière* » (Zarate, 1994, p.20).

En plus des propositions du CECR (2001), plusieurs chercheurs soulignent l'importance de prendre en compte la culture des apprenants (Auger, 2007 ; Byram et al., 2002 ; De Carlo, 1998 ; Demorgon, 1991, Neuner, 2003, Zarate, 1986, 1993, 2003(entre autres) ou d'inclure leurs domaines d'expérience grâce à un bon choix des thèmes/situations touchant directement leurs milieux socioculturels et servant de passerelles d'ouverture sur le monde étranger. Notre culture agit en tant que un filtre à travers lequel nous découpons la réalité et interprétons l'information. De ce fait, les apprenants devraient développer une prise de conscience de leurs perceptions pour pouvoir supporter des situations émanant de la communauté étrangère. De Carlo (op. cit., p.44) montre avec clarté le cheminement de la réflexion interculturelle dans ces termes :

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

Il ne serait nullement approprié de procéder à une telle démarche sans songer d'objectiver la culture maternelle de l'apprenant ; sans elle, la découverte de la culture étrangère resterait fragmentaire. Neuner (2003, p.53) explique ce mécanisme de relativisation en précisant qu' : *« Il s'agit cette fois de porter un « regard extérieur » sur notre monde pour mieux comprendre que notre façon de voir notre monde n'est pas universellement partagée et que d'autres peuvent avoir à notre égard des opinions que nous appellerions des préjugés. ».*

En effet, la valorisation ou la dévalorisation d'une culture donnée dans un manuel de langue étrangère ne s'établit pas explicitement. C'est d'ailleurs l'objet des travaux de recherche, en l'occurrence Zarate, 1994 ; Neuner, 2003 ; Auger, 2007, dans lesquels il est question des représentations véhiculées dans les manuels de langue. Ces auteurs ont mis en exergue l'influence des rapports du passé dans la conception des outils didactiques et par conséquent sur la création d'un sentiment de rejet ou d'acceptation de l'autre.

2.6.2. La compétence interculturelle dans l'enseignement/ l'apprentissage des langues

L'acquisition de la CI est un processus complexe, il interpelle un ensemble de savoirs ou compétences qu'on devrait détailler. Plusieurs modèles existent à son propos. Dans cette étude, nous retiendrons celui du CECR (2001) du fait qu'il représente une référence incontournable en matière de l'enseignement de langues et cultures. Cela ne nous empêche pas de clarifier certaines démarches en faisant recours à des éclairages donnés par des chercheurs éminents du domaine, tels que Byram et Zarate (1997), Beacco et Byram (2007), Byram et al., (2002), Lazar (2005), Zarate et Neuner (2003) (pour ne citer que ceux-ci) dont les travaux constituent de précieuses ressources à partir desquelles le CECR puise et consolide sa plateforme.

La DI est déclinée en divers types de savoirs. Elle évoque donc la capacité de mobiliser des savoirs adéquats et de manifester une attitude réceptive et ouverte lors des rencontres avec des personnes de cultures et d'appartenances différentes. A ce propos, Beacco et Byram (2007) la perçoivent comme étant « *Ensemble de savoirs, de savoirs faire, de savoirs être et d'attitudes permettant, à des degrés divers, de reconnaître, de comprendre, d'interpréter ou d'accepter d'autres modes de vie et de pensée que ceux de sa culture d'origine.* (Cité dans Díaz et Prieto, 2009, p.80).

Ces compétences impliquent donc la prise de conscience de la diversité et de la différence lors des rencontres avec des étrangers. Il est donc important de conduire les apprenants à développer par eux-mêmes des valeurs positives leur permettant de fréquenter l'autre dans un climat de paix et d'entente et de minimiser toute attitude qui risque de déclencher des conflits et des rivalités entre eux.

Eduquer les apprenants à l'interculturalité ne veut pas dire les doter d'une multitude d'informations, de données sur la culture du pays cible. L'interculturel suppose donc, des apprentissages au niveau du savoir, du savoir-faire et du

savoir-être. Il implique un ensemble d'habiletés, d'attitudes et de qualités (stratégies) qui peuvent être éveillées et développées chez les apprenants. En ce sens, le Cadre Européen Commun de Références pour l'enseignement de Langues (désormais, le CECR, 2001, p.85-84-85) distingue cinq composantes sur lesquelles repose la compétence interculturelle. Mais avant de passer en revue ces composantes, il est utile de définir ce cadre pour attribuer une certaine légitimité de son contenu.

-Qu'est-ce que le Cadre Européen Commun de Référence ?

Le Cadre européen commun de référence (CECRL) est la synthèse de plusieurs années de collaboration de spécialistes de langues étrangères. Il propose une plate-forme commune pour leur enseignement, ainsi que pour l'élaboration de programmes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit le processus d'apprentissage d'une langue étrangère. Il explique ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre à des fins de communication. Il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie (CECRL, 2001, p.9-12).

2.6.3. Les composantes de la compétence interculturelle

2.6.3.1. Le savoir

Outre la connaissance factuelle (une sorte de culture générale), la connaissance des principales données géographiques, démographiques, économiques et politiques relatives aux deux pays (maternelle et étrangère). Le CECR fait le point sur les connaissances des groupes sociaux, de leurs produits et de leurs pratiques, à la fois dans son propre pays et dans celui de l'interlocuteur ; toutes les connaissances empiriques qui touchent à la vie quotidienne (nourriture et besoins, heures de repas, etc.), aux domaines publics ou personnels (relations

entre classes sociales, entre sexes, relations familiales ...etc.), connaissance des valeurs, croyances et comportements, savoir-vivre et comportement rituel...etc. En plus des propositions du CECR (2001), plusieurs chercheurs soulignent l'importance de prendre en compte la culture des apprenants (Auger, 2007 ; Byram et al., 2002 ; De Carlo, 1998 ; Demorgon, 1991, Neuner, 2003, Zarate, 1986, 1993, 2003(entre autres) ou bien d'inclure leurs domaines d'expérience grâce à un bon choix des thèmes/situations touchant directement leurs milieux socioculturels et servant de passerelles d'ouverture avec le monde étranger. En ce sens, Windmüller (2011, p.24) avance que « *L'enseignement de la culture implique, pour l'apprenant, l'acquisition d'un savoir factuel, le plus souvent organisés sous formes de thèmes* ».

Le CECR précise que la conscience des ressemblances et des différences distinctives et la compréhension des relations entre les deux mondes (origine et étranger) sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Cette dernière tend à dramatiser une opposition entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible. A ce propos, Auger (2007, p. 209) précise que la notion de prise de conscience est très importante en didactique interculturelle, « *c'est le premier pas vers la décentration, vers une relativisation des éléments avec lesquels nous sommes en contact* ». Pour ce faire, l'élément le plus important est d'encourager à une analyse comparative avec la culture de l'apprenant. Ainsi, on pourra comparer la vision des étrangers sur le pays de l'apprenant (dans notre cas ; l'Algérie), telle qu'elle apparaît dans le manuel et la vision personnelle de l'apprenant sur son propre pays ; ce qui le conduit à prendre conscience de l'écart entre ces deux représentations.

2.6.3.2. Le « savoir-faire »

Cette composante se chevauche avec celle de la prise de conscience interculturelle (Zarate, 2003, Déniaml, 2013). Zarate a souligné qu'elle est dépendante de l'apprentissage d'une langue donnée, mais elle et ne peut être directement réinvestie dans l'apprentissage d'une autre langue (2003, p.111). Le « savoir-faire » comprend la capacité d'établir une relation entre les deux

cultures en question ; la sensibilisation à la notion de culture et la capacité d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture. Il comprend également la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel, etc. (CECR, 2001, p. 83). Il s'agit d'une sorte de comparaison des valeurs fondatrices des deux cultures. Cependant, le CECR n'en donne aucune démarche ou élément explicitant la notion de prise de conscience interculturelle. Plusieurs auteurs ont décelé certaines ambiguïtés dans le champ conceptuel : Dénimal (2013), Byram (2002) et Zarate (2003) quant à l'ordre de ces compétences⁹. En effet, la prise de conscience interculturelle se distingue des savoirs, voire même y fait contre poids (Zarate, 2003, p. 104). C'est une compétence centrée sur le développement d'attitudes d'ouverture en direction de l'étranger, attestées par des stratégies d'interprétation, dont l'évaluation ne peut être associée à la seule maîtrise de savoirs (ibid., p104-105). C'est pourquoi Zarate, à la différence du CECR, estime que sa place serait dans les savoir-être.

2.6.3.3. Le « savoir-être »

Le savoir-être correspond à la maintenance d'un système d'attitudes de tolérance et de respect vis-à-vis des différences qui identifient la culture de l'autre tout en s'ancrant davantage dans son propre système de convictions. Il s'agit d'une volonté de relativiser ses propres conceptions et points de vue, d'accepter que ce ne sont pas les seules possibles ou valables, et apprendre à les voir de l'extérieur. En somme, avoir des connaissances fondamentales et d'outils de décodage afin de reconnaître plus précisément le rôle des conventions culturelles dans les relations interpersonnelles. On pourrait également appeler cela l'aptitude à « décentrer » (Byram et ses coauteurs, 2002, p.13).

Dans une étude postérieure à celles élaborées par le Cadre, Zarate (2003) démontre que la composante du savoir-être exige des compétences et un niveau de réflexion avancés en ce qu'elle désigne une catégorie de compétences,

⁹ Zarate (2003) a mis l'accent sur les ambiguïtés du champ conceptuel relatif aux savoirs requis pour l'acquisition d'une compétence interculturelle, indiqués dans le CECR (2001).

fondées sur une expérience individuelle qui ne peut se réduire à une expérience scolaire ou institutionnalisée. Dans ces propositions, la notion de savoir-être peut apparaître comme étant spécifique à des capacités entraînant le dépassement des préjugés ethnocentriques.

2.6.3.4. Le « savoir apprendre »

On y mobilise tout à la fois un savoir, un savoir-faire et un savoir être. Il peut être paraphrasé par « savoir être disposé à découvrir l'autre, que cet autre soit une langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles » (CECR, 2001, p.17). L'acquisition d'une telle compétence constitue un processus toujours en évolution et ne se réalise ni par une simple transmission de connaissances didactiques ni par mimétisme de comportements, mais par l'exercice et l'expérience. C'est pourquoi, il demeure ainsi difficile d'opérer un examen ou une sorte d'évaluation à l'égard de son acquisition. Cette difficulté a été relevée d'ailleurs chez des étudiants en contexte de mobilité universitaire ou ceux qui ont bénéficié de séjour dans le pays étranger (Dervin, 2007).

En outre, la découverte de nouvelles expériences inattendues pourrait souvent constituer un choc et une remise en question pour les identités et valeurs les plus profondément ancrées dans l'individu quelle que soit sa volonté d'ouverture. C'est un processus qui n'aura d'ailleurs jamais de fin ; car, il existera toujours de nouveaux "autres" à rencontrer.

Le présent aperçu des diverses composantes de la CI pour l'évaluation des manuels, nous offre une base solide pour élaborer d'un point de vue interculturel, l'évaluation des manuels de FLE.

Conclusion

Enseigner la DI dans le cadre de l'enseignement du FLE, c'est amener les apprenants à acquérir d'autres façons de se voir et de voir l'autre. Même si l'apprenant ne rencontre pas l'autre (le français), ou il n'entretient pas avec lui des relations sociales régulières ; le manuel scolaire de FLE demeure un support

important et un lieu de « contact interculturel » par sa langue et sa culture y circulantes (Blanchet et Coste, 2010). A partir de cette étape initiale, l'apprenant pourrait prendre conscience de l'existence des personnes altéritaires en utilisant d'autres ressources linguistiques et culturelles puisées dans les manuels. Ce faisant, il construirait des stéréotypes négatifs et rejetterait ces personnes, soit, il des stéréotypes positifs et envisagerait par conséquent leur rencontre. Le développement du processus de la DI s'avère une tâche complexe qui interpelle la réunion de plusieurs éléments dont leur présence adhère inévitablement à sa promotion. En effet, dans le contexte de cette étude, le contact des apprenants avec l'altérité s'effectue en premier lieu par un monde représenté par les outils didactiques, voire le manuel. Il est alors pertinent de s'interroger dans le chapitre suivant sur les différents éléments y participant à cette fin.

CHAPITRE III :

Le manuel de français : un support éducatif de l'enseignement de la dimension interculturelle

Introduction

Dans la dynamique enseignement/apprentissage des langues, il devient nécessaire de donner une représentation respectueuse de différents groupes sociaux et culturels via les médias scolaires, en l'occurrence le manuel du FLE. Bien que celui-ci n'ait pas bonne presse en didactique interculturelle, il résiste et prolifère. Ces outils d'enseignement sont les plus importants vecteurs de transmission du contenu éducatif. « *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 et Auger, 2011, p. 307). En réalité, apprenants algériens n'apprennent pas la langue étrangère en présence de l'altérité. Le français et les français sont médiatisés via le manuel du FLE. Dans ce chapitre, nous nous attacherons d'abord à choisir une définition claire du manuel scolaire aux fins de cette recherche, ses fonctions et sa qualité d'objet (inter)culturel. Étant donné l'importance qu'il joue dans le processus de socialisation et de construction des savoirs ; il semble aussi pertinent de mettre l'accent sur ses différents potentiels culturels à savoir les représentations, les documents authentiques, le texte littéraire, etc. et aborder enfin son apport dans l'éducation au « *savoir-vivre ensemble* ».

3.1. Définitions et fonctions du manuel scolaire

3.1.1. Qu'est-ce qu'un manuel scolaire ?

Le manuel scolaire est un ouvrage pédagogique de grande importance. C'est un ouvrage riche et complexe. Il couvre un programme d'études, soit de façon disciplinaire, soit de façon interdisciplinaire. Il constitue un référentiel de base à la disposition des enseignants pour la préparation des cours et le choix des situations d'apprentissage et d'évaluation. Le Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures le conçoit comme étant : « *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. » (Blanchet & Chardenet, 2011, p.356).

L'UNESCO (2008, p.14) a accordé une importance majeure au manuel scolaire, du fait des atouts incontournables qu'il assure. En sa qualité de support pédagogique et vecteur du savoir, il offre des connaissances de natures différentes et parfois transversales selon la discipline que son contenu reflète.

Un manuel est également un produit confectionné, inscrit dans un ensemble cohérent. C'est « *un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité* » (Gérard et Roegiers, 2003, p. 5).

Pour ce qui est du manuel de langue, Windmüller (2011, p.25) le qualifie comme la transcription de grandes lignes ou finalités soulignées par l'institution. Il « *repose sur un curriculum dans lequel sont définis des objectifs, des contenus, des supports d'apprentissage, des démarches pédagogiques et des modes d'évaluation* ». Toutes ces définitions débouchent sur un nombre important de fonctions attribuées au manuel. Certains auteurs ont essayé d'en citer, mais à titre non exhaustif.

3. 1.2. Fonctions du manuel scolaire

En sa qualité d'ouvrage didactique, le manuel scolaire a une fonction d'appui à l'acte d'enseignement. À l'égard de l'enseignant, il remplit essentiellement une fonction de formation pour renforcer la pertinence et la complicité du fameux tandem enseignement/apprentissage. Il le conforte dans son rôle d'agent et d'acteur du système éducatif. Il lui permet de mieux exercer son rôle de professionnel dans le processus enseignement-apprentissage. (Gerard et Roegiers, op.cit., p.99). Il constitue une ressource pédagogique fondamentale en

permettant à l'enseignant d'effectuer plusieurs formes d'évaluations et à l'élève de s'auto-évaluer par certaines activités, etc. Il assure donc un rapport de complémentarité entre l'enseignant, le programme et l'apprenant (ibid., 2003).

Seguin (1989, p. 22) rappelle que le manuel remplit une fonction d'information, car il implique une sélection des connaissances enchevêtrées relatives à une discipline. Ce document assure également une fonction de structuration et d'organisation de l'apprentissage en proposant une certaine progression de l'acquisition des connaissances. Qualifié de « *réservoir de documents* », Bourgade précise que la principale fonction du manuel est de présenter sous une forme condensée, des connaissances et des activités d'une manière susceptible de favoriser leur apprentissage par l'élève, ce qui le distingue des autres ouvrages scientifiques n'ayant pas ce souci pédagogique (2002, p. 37). Ceci va permettre à l'apprenant d'exercer un savoir-faire cognitif en mobilisant ses acquis dans un contexte d'apprentissage donné tout en permettant également aux parents d'élèves, l'accompagnement et le suivi des apprentissages de leurs enfants.

Décrire le manuel scolaire suppose qu'on mette en plus l'accent sur l'un des facteurs qui ont contribué le plus à son évolution et à son efficacité, à savoir les illustrations. Elles jouent un rôle primordial dans la mise en œuvre des contenus des manuels scolaires. Leur place dans le manuel n'est pas anodine, elles véhiculent parfois des messages dont le support écrit ne pourrait en divulguer. En effet, le choix d'un bon manuel doit être fondé sur ce qu'il transmet aux apprenants, à savoir son contenu. De par ses multiples fonctions, le manuel conserve sa présence comme un moyen incontournable d'enseignement. Il est en particulier d'une importance cruciale dans la formation du capital culturel des apprenants et un moyen d'ouverture sur l'altérité.

3.2. Le manuel scolaire : un objet culturel et interculturel

Étant emblématique de la Nation et préservateur des valeurs nationales, l'élaboration de cet ouvrage scolaire dépend d'un contexte politico-culturel, il adhère à une réglementation spécifique et répond à des contraintes éditoriales qui le distinguent des autres produits écrits. Il forge l'aspect d'identité collective et favorise le sentiment d'appartenance. Force est de constater que la qualité des sources du manuel est déterminante. « *À travers les connaissances, mais aussi à travers les opinions sur l'organisation sociale et politique d'un pays, le manuel comporte des appels qui s'adressent à l'élève, lui suggèrent ce qu'il faut aimer et respecter et ce qu'il faut haïr et mépriser* ». (Ansart, 1984, cité dans Cromer et Hassani-Idrissi, 2011, p.2).

La production du manuel scolaire est du ressort des décideurs. L'auteur n'est pas en fait le seul responsable de la qualité descriptive du manuel qu'il produit, il est comme le désigne Zarate (2016, p.45), « *au mieux, co-responsable(s) de son contenu* ». D'après ce postulat, ce support semble un produit politico-social, prescrit par l'institution. Il s'évertue à attribuer implicitement une vue d'ensemble des positionnements idéologiques des auteurs (conception positive) participant à son élaboration. Cela veut dire qu'il s'agit de plusieurs acteurs participant à sa conception et transmettant par conséquent leur visée éducative. Ansart (1984) ajoute que « *Le manuel participe ainsi à la construction du système de valeurs de l'élève. Il lui transmet des modèles d'identification, lui trace des idéaux et l'oriente, contribuant ainsi au renforcement de son Sur moi* » (Op cit., 2011, p.2).

Dans le même ordre des choses, Kridech (2008, p.106) montre que cet ouvrage sert aussi à reproduire la société. Il forme des citoyens alignés et intègres ; il développe ainsi, le respect des institutions, le sentiment d'appartenance ; il façonne les consciences et détermine les comportements sociaux auxquels se réfèrent élèves et enseignants. Le manuel scolaire, comme le qualifie Chopin est un garde-fou des valeurs de la nation. (Choppin, 1992, p.16).

Eu égard à cela, le manuel du FLE joue pleinement sa fonction éducative qui pourrait être liée à l'âge des élèves, mais de manière implicite (Gerard et Roegiers, 2003). Il concourt à l'épanouissement des apprenants en leur disposant des données disciplinaires transversales relatives à des thématiques telles que la citoyenneté, la santé, l'environnement, etc., afin de forger les apprenants selon l'image que l'institution éducative voulait édifier.

Le manuel contribue au développement du savoir-être permettant à l'élève de trouver progressivement son statut de citoyen dans son cadre social, national et même mondial...etc. Autrement dit, il participe à la socialisation et la construction de sa personnalité et subséquemment à son intégration en qu'acteur locale et mondiale. Il n'en demeure pas moins que l'analyse des manuels produits dans une société donnée, indiquerait la vision éducative escomptée par ce système éducatif et l'image souhaitée de citoyen qu'elle entend construire.

D'un point de vue interculturel, les apprenants ne se trouvent pas en contact direct avec le monde réel de la langue étrangère, mais tout d'abord avec un monde représenté par le manuel. En d'autres termes, ce document détermine des types de connaissances et d'expériences auxquelles les apprenants seront exposés et transporte inexorablement la culture véhiculée par cette langue. C'est un espace de rencontre de deux systèmes socioculturels « *ils mettent à plat la relation à l'étranger qu'une société veut offrir en modèle à ceux qu'elle éduque* » (Zarate, op.cit., p.11). Les manuels apparaissent donc, comme des lieux de contact par excellence de la diversité culturelle et d'échange entre les langues et les identités culturelles locales et/ou étrangères.

L'apprentissage d'une LE via le manuel permet même à l'apprenant étudiant dans son pays d'en tirer profit en lui livrant les connaissances et les compétences de base nécessaires pour une meilleure rencontre avec l'altérité. L'association des aspects particuliers de la culture-cible et des configurations identitaires et culturelles des thèmes utilisés dans le processus d'enseignement/ apprentissage,

influencent et révèlent la perception de l'apprenant quant à sa propre culture et à la culture de l'autre, dans un mouvement interculturel.

En effet, dans un monde assez interconnecté, les échanges interculturels sont devenus la forme la plus ordinaire des échanges. Ils comportent des dimensions langagières et impliquent des individus ou groupes sociaux ne partageant pas la même culture ou la même vision du monde dans des situations virtuelles, sans que cela empêche la collaboration, notamment avec l'usage abondant des technologies de l'information et des réseaux sociaux. À cet égard, la valorisation de l'apprentissage interculturel à travers l'exploitation du manuel dans la classe de langue serait pertinente, si tant est qu'il permette à l'apprenant de faire face aux exigences des futures communications avec des porteurs de cultures et identités différentes.

3.3. Le manuel du FLE : un contenu riche et varié

La DI dans le manuel scolaire se présente par le biais d'un contenu accompagné de supports d'apprentissage ; transporteurs de visions du monde, souvent sous-jacents. Dans la foulée, nous allons mettre le point sur ces différents éléments qui constituent également des repères pertinents pour la démarche que nous allons envisager dans l'analyse du manuel.

3.3.1. Manuel scolaire et représentations

L'établissement d'une meilleure description scolaire implique le recours à un instrument pédagogique primordial, à savoir les représentations. Elles sont omniprésentes dans les langues et dans le discours didactique (Moore, 2001, p.10). C'est pourquoi, il est profitable d'analyser le manuel du FLE pour voir comment est-elle problématisée la relation entre les deux cultures (maternelle et étrangère).

En effet, la plupart des apprenants dans le contexte algérien n'ont eu que de rares contacts avec des français ou ne sont jamais allés en France. Leurs connaissances sur l'autre (France, français et autres) sont acquises de par leur environnement

familial, social et notamment scolaire où le manuel scolaire constitue le moyen commun véhiculaire des représentations. Ainsi, lors de rencontres interculturelles, on crée dans notre imaginaire une « *vision intérieure de l'autre* » (Neuner, 2003), que ce soit par contact direct ou par les médias, en l'occurrence le manuel, créant par là même un monde intermédiaire qui représentant les deux altérités. À partir de là, il devient nécessaire de s'interroger sur la notion de représentations, son émergence et son intérêt didactique dans l'analyse des manuels scolaires.

3.3.1.1. Émergence, évolution et définition des représentations

C'est le sociologue E. Durkheim (1858-1917) qui utilisa le premier le terme de "représentation collective" et qui en donne l'impulsion théorique et épistémologique par son entrée dans l'analyse contemporaine des phénomènes sociétaux, à travers l'étude des religions et des mythes. Dans une analyse sociologique, Durkheim place au-dessus des faits individuels, les faits sociaux, voulant souligner que l'unité de base est incontestablement la société, régie par un système de nature spirituelle : la conscience collective qui forme le ciment de la société. Dans son esprit « *la conscience collective suscite des représentations (collectives elles aussi) diversifiées par leurs objets (techniques, économiques, politiques, moraux, religieux...) et par leur nature (matérielle ou idéale)* » (Roussiau et Bonardi, 2001, p.11). Il met la distinction entre les représentations individuelles, états mentaux propres à l'individu et les représentations sociales, états collectifs.

Très utilisé en psychologie sociale, le concept de représentation a connu un certain développement avec Moscovici (1961), Jodelet (1989) et Doise (1990). Dans le domaine de la psychologie sociale, les psychologues ont requalifié le terme de « représentation collective » au profit de celle de « représentations sociales » (désormais, RS) pour mettre l'accent sur le fait que la représentation est avant tout une pratique sociale relevant de procédés cognitifs. A partir de ses travaux pionniers sur la psychanalyse et les images, Moscovici (1989), le père

fondateur de la théorie des RS définit ce concept comme étant « *des éléments de la conscience sociale extérieurs aux individus et s'imposant à eux* » (p.62-86). En effet, les RS sont perçues en tant que savoirs du sens commun qui jouent un rôle dans le maintien des rapports sociaux. C'est un concept transversal, si l'on considère sa richesse, sa vitalité scientifique et son caractère réunificateur des sciences humaines.

Afin de répondre à notre propos, nous pouvons donc adhérer aux définitions suivantes :

Les représentations naissent de la nécessité éprouvée par l'être humain de connaître le monde dans lequel il vit, afin de maîtriser son environnement physique et social. Elles expriment donc la façon selon laquelle on découpe le réel. Les représentations sociales se situent également au carrefour des dimensions psychologiques et sociales, parce qu'elles sont produites par l'individu mais déterminées par les valeurs et modes de pensées des groupes auxquels il appartient. Calame-Griaule (1984) les conçoit en tant qu'une vision du monde qui « *à travers laquelle un groupe humain donné perçoit la réalité qui l'entoure et l'interprète en fonction de ses préoccupations culturelles* » (Cité dans Auger, 2007, p.19). Selon Bonardi et roussiau (op.cit., p.25), les représentations remplissent certaines fonctions primordiales dans leur rapport avec les individus et conséquemment dans la société. Elles exercent une fonction du savoir, en ce qu'elles servent aux individus à expliquer, à comprendre et à avoir des actions concrètes et cohérentes sur le réel. Elles jouent aussi une fonction identitaire, dans la mesure où elles permettent de distinguer le groupe qui les produit des autres.

Patrick Charaudeau a montré que toute rencontre avec l'autre est fondée sur des représentations qui témoignent des imaginaires collectifs qui se rapportent au temps, au corps, aux relations sociales, à la langue, à l'espace, etc., voire à des valeurs recevables par les membres de la société. (2006, p.51-52).

Ces caractéristiques distinctives du groupe exercent par conséquent une fonction justificative en permettant aux individus de justifier leurs comportements socialement élaborés. En s'appuyant sur la description de Bourdieu ; Zarate nous révèle une autre fonction des représentations : Elles « *construisent les limites entre le groupe d'appartenance et les autres, définissent "des proximités et des affinités, des éloignements et des incompatibilités.* » (2016, p.30).

Définir le concept de représentation, nous conduit conséquemment d'aborder des concepts qui lui sont proches, à savoir les préjugés et les stéréotypes. Ils apparaissent comme des manifestations de la mentalité collective.

3.3.1.2. Le stéréotype

Le Centre National de Ressources Textuelles Et Lexicales (CNRTL) définit le stéréotype comme étant « *Opinion acceptée sans réflexion et répétée sans avoir été soumise à un examen critique, par une personne ou un groupe et qui détermine, à un degré plus ou moins élevé, ses manières de penser, de sentir et d'agir* » (Consulté sur : www.cnrtl.fr)

Il n'existe pas de définition généralement acceptée du terme « stéréotype », étant donné que chaque discipline traite de cette question (sociologie, psychologie, linguistique, etc.) en élaborant sa propre définition. Celle utilisée par les sociologues semble la plus adaptée à notre sujet. Pour eux, les stéréotypes sont fondés sur la classification et l'établissement de catégories de propriétés et de comportements attribués à des groupes de personnes. Ils sont toujours porteurs de charges affectives et impliquent un jugement (Neuner, 2012, p.28). Les stéréotypes ont maintes fonctions, ils consistent à : « *Coller une étiquette* » sur certains groupes d'individus ou à les « *classer dans des cases* », avec une connotation généralement négative, et en fonction d'idées préconçues ou de généralisations très larges» Byram, Gribcova, & Strakey, 2002, p.30).

Le plus souvent, les stéréotypes sont considérés comme l'un des obstacles à la communication, car les hommes entrent en relation par des généralisations et des

étiquettes préconçues (fausses) qui définissent à l'avance tels ou tels comportements. Les stéréotypes entraînent de l'ethnocentrisme et de l'intolérance à l'égard des autres peuples (Cité dans Colles, 2006, p.11-12). Selon Dufays (2006), ils sont omniprésents dans les discours, et véhiculent une vision généralisante et réductrice de la réalité, voire simplistes et erronée. Néanmoins, ils sont nécessaires à la compréhension et à la production des discours.

3.3.1.3. Le préjugé

Le préjugé indiquerait simplement un jugement qui précède l'expérience. A cette signification initiale s'est ajoutée l'idée qu'il constitue un obstacle à la connaissance de la vérité. Pour De Carlo, il se réfère généralement aux images négatives à des groupes sociaux pour les dévaloriser. (1998).

En sciences sociales, le stéréotype apparaît comme une opinion, voire une représentation concernant un groupe et ses membres, tandis que le préjugé renvoie à l'attitude adoptée envers les membres du groupe en question : c'est donc la composante affective qui fait partie de la notion du stéréotype. (Cité dans Amossy, Herscherb-Pierrot 2007, p.34). Auger (2003) de son côté précise que « *Le préjugé, [...], a pourtant évolué vers le sens d'un jugement défavorable porté d'avance* » (p.29). Il rejoint le stéréotype en tant que généralisation non fondée, rigide et automatique. Les stéréotypes et les préjugés ont un fondement plus émotionnel que rationnel (Byram et al., 2002).

3.3.1.4. L'intérêt didactique de l'analyse des représentations dans les manuels

Dans le contexte algérien, les manuels de FLE sont des produits locaux. Ils transportent les représentations de leurs auteurs dans leur conception des outils didactiques. Ces représentations sont les témoins privilégiés de ce que la société algérienne montre de la société française et d'elle-même à travers le cours de langue. D'après Boyer (1986), les façons dont les manuels traitent de divers sujets sous-tendent (représentations de soi et de l'autre) des conceptions appréhendées dans la société vont produire à leur tour des infléchissements au

niveau des comportements et perceptions des apprenants (attitudes, préjugés, opinions), souvent de l'ordre du symptomatique, notamment au cours de leur socialisation. (Cité dans Auger, 2003, p.27). De son côté, Boyer (2003) a montré que les représentations induisent chez les apprenants des comportements (attitudes, préjugés, opinions) souvent de l'ordre du symptomatique. « *C'est pourquoi, l'étude des manuels de langue est un matériau intéressant pour comprendre le fonctionnement de rencontre et de représentation de l'autre.* » (Auger, 2007, p.15).

De ce point de vue, Auger (2007, p.23) avance que le manuel du FLE va représenter l'autre dont l'élève apprend la langue et va conjointement valoriser l'appartenance collective de ses auteurs. « *Appartenir à un groupe étendu ou encore à un groupe historiquement constitué, c'est posséder et/ou exprime certaines dimensions qui sont susceptibles de manifester ou signifier que l'on se situe, ou se conçoit, dans le cadre collectif d'intérêts* » (2007, p.23). Le problème réside selon Auger, lorsque les manuels influencent les apprenants et engendrent en eux des représentations valorisantes de leur culture nationale au détriment d'une vision dévalorisante et des sentiments de rejets à l'égard du pays étranger. (ibid., p.27). Dans la perspective interculturelle, Dervin (2010) préconise la connaissance des représentations qui circulent sur l'Autre dans nos sociétés car elles forgent parfois des images déformées de la réalité. Pour ce faire, on devrait être « *conscient des influences des médias mais aussi des institutions officielles et politiques dans notre propre société, qui nous conduisent à voir l'Autre d'une certaine façon* ».

Le travail sur les représentations du pays étudié, (en l'occurrence la France) n'exclut en aucune façon celles qui circulent localement dans le pays de l'élève. L'étude des représentations identitaires est donc pertinente pour identifier le groupe mis en discours et rendre compte de sa culture. (Ibid., p. 43). L'objectif étant également d'apprendre à objectiver son propre système de références.

Des travaux basés sur l'analyse des stéréotypes dans les manuels expliquent que les stéréotypes peuvent se cacher dans les phrases les plus anodines dans les manuels scolaires au sujet de la France, des Français et du français, ce qui conduit à penser que tous les membres du groupe en question pensent et se comportent de la même manière (Auger, 2003, p.30).

En psychologie sociale, on a démontré que l'idéologie véhiculée dans les différents outils didactiques « *influe d'une manière consciente et inconsciente sur les représentations que nous faisons de notre culture, notre langue, notre façon de réagir et de nous mouvoir* » (Hamidou, 2009). Cela veut dire que les apprenants se réfèrent implicitement ou explicitement à leurs manuels de langue, lorsqu'on les interroge sur leur vision du pays dont ils apprennent la langue.

Un manuel de FLE est en grande partie fait des textes. De ce point de vue, Dufays (2006) souligne qu'il est impossible de produire et de recevoir des textes sans y projeter un certain nombre de structures langagière, narratives, thématiques, idéologiques préétablies et des connaissances communes. Ainsi, la pratique d'une langue-culture est liée fortement à la simple maîtrise des expressions et des représentations les plus usuelles (p.69).

De ce point de vue, l'étude des représentations des manuels de langues nous permet de repérer (de manière non exhaustive) les différents stéréotypes et préjugés qui s'y logent. « *Il faut donc comprendre que les représentations des manuels vont éventuellement induire des comportements chez les apprenants et qu'il est d'un intérêt majeur d'étudier les images qui circulent dans de tels ouvrages* ». (Auger, op.cit., p.27). Ces documents rendent compte non seulement de la façon dont le savoir culturel est vulgarisé à l'intention des apprenants, ils sont également des témoins privilégiés de ce qu'une société montre d'une autre à travers le cours de langue. Incontestablement, la notion de représentation participe indirectement à l'amélioration de la description scolaire ; de ce point de vue, Zarate affirme qu'elle :

«Problématise la relation entre l'élève et la culture étrangère enseignée, entre l'élève et son identité. Elle permet de tenir compte davantage des différents contextes d'enseignement, elle contribue à la qualité de la description scolaire en rendant compte de la complexité des rapports sociaux, elle est opératoire dans la conception des outils d'enseignement (op. cit., p.36).

Dans son ouvrage intitulé « *Construction de l'interculturel dans les manuels de langue* », Auger (2007) admet fortement l'analyse des représentations interculturelles dans les manuels des langues étrangères, et ce pour rendre compte des représentations que les communautés linguistiques portent les unes des autres. Le travail d'analyse permettrait également de repérer les images que se forgeront les apprenants de cette langue, de ses locuteurs natifs (les Français) et de leur pays (la France) et vice versa. Dans leur ouvrage, intitulé « *Manuels et altérités dans l'espace méditerranéen : Enjeux institutionnels et linguistiques* ». Denimal, Diabate et Verdelhan-Bourgade (2011) ont mis l'accent sur le jeu institutionnel, notamment sur la difficulté de concilier ouverture aux autres et maintien de l'adhésion aux idées nationales. Elles ont attiré l'attention sur l'impact des relations entre pays, notamment lorsque la langue à enseigner se trouve dans une position sensible, voire la langue de l'ex-colonisateur (dans notre cas, la France). Autrement dit, cette langue ne peut s'enseigner exactement comme la langue étrangère issue d'un pays qui n'est pas entré dans un rapport de domination avec le pays de l'apprenant. En fait, il existe une multitude de procédés révélateurs des représentations existantes dans les manuels scolaires. Selon Auger (2011, p. 315), elles peuvent aussi être appréhendées dans les discours par les toponymes, les ethnonymes, les langues, et leurs dérivés adjectivaux, que ceux-ci concernent les communautés du même ou de l'autre. Il n'en reste pas moins que l'analyse des représentations et stéréotypes des manuels de langues est incontestablement d'une grande utilité.

3.3.2. Manuel scolaire et apport des documents authentiques

L'une des grandes innovations de l'approche communicative est la place centrale attribuée aux documents dits "authentiques". Leur utilisation dans l'enseignement/ apprentissage du FLE a pris naissance du caractère indissociable entre langue et culture. Nous commençons d'abord avec le mot « document » ; il

englobe une variété de supports. Il peut être « *fonctionnel, culturel, authentique ou fabriqué* » (Cuq, 2003, p.75).

Cuq ajoute que les DA sont extrêmement divers ; ils peuvent se présenter sur des supports divers et de genres bien différents : un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvre toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc. (op.cit., p.29)

L'authenticité ne relève pas uniquement du niveau formel d'un énoncé, mais aussi du niveau contextuel : les conditions de sa production, ses objectifs, son public cible... C'est un document brut, non fabriqué dont la destination habituelle est l'usage par des natifs. En effet, « *La caractérisation d'authentique [...], est généralement associée à "document" et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle* » (ibid., p. 29).

Zarate (2016, p.100) a démontré qu'un document qu'il soit audio, vidéo, papier revêt de l'authenticité s'il est reconnu en tant que document extrascolaire, donc il n'est pas conçu dans l'intention d'être destiné à un public d'apprenants et dont la source est le pays de l'autre dont l'apprenant étudie la langue.

Les DA qui s'inscrivent dans un enseignement communicatif des langues constituent pour l'enseignement du FLE un matériel privilégié car ils témoignent du quotidien d'une culture et présentent aux apprenants un pays francophone, dans son actualité et son quotidien. Autrement dit, ils contextualisent la langue telle qu'elle est dans les pratiques quotidiennes en fournissant aux apprenants les éléments langagiers et socioculturels nécessaires pour se trouver en mesure des contextes réels de communication. Dans le même ordre d'idées, Cuq et Gruca les répertorient en :

« [...] documents de la vie quotidienne (plan d'une ville, horaires de train, etc.) documents administratifs (fiche d'inscription, formulaires, etc.) [...] médiatiques écrits, sonores, télévisés

(articles, bulletins météorologiques, etc.) oraux (interviews, chansons, etc.) ou iconographiques (photos, tableaux, etc.)» (2005, p.432).

En effet, un texte qu'il soit à visée informative, explicative, démonstrative ou narrative, est à visée sociale et communicationnelle. Il comporte dans son essence une dimension culturelle, où l'élève ayant l'opportunité d'être confronté à plusieurs facettes de la réalité socioculturelle vécue par les natifs de la langue cible. C'est un support adéquat si l'on considère ses atouts dans la promotion de la DI. Il « *présente l'avantage d'apporter un acquis réel dans son usage et son contenu* » (Windmüller, 2015, p.93). Avec ce document, on met les élèves face à une motivation vivante et vraie car cela fait partie des choses vraisemblablement existées, voire « *Des objets, des discours empruntés directement à la culture étrangère viennent témoigner du quotidien d'une culture* » (Zarate, 2016 p.76). En outre, ce type de document illustre la manière dont les français envisagent certaines thématiques universelles comme l'amour, la liberté, la mort, etc. « *Avec le document authentique, le quotidien, l'ordinaire et le banal deviennent objets légitimes d'enseignement [...] le document témoignant du quotidien des natifs de la langue étudiée est présenté comme un concentré de réalité* » (Zarate, op.cit., p.101). Dès lors, l'apprenant aura d'une part l'opportunité de comprendre et d'interpréter la société étrangère et d'une autre part, de relativiser ensuite son propre système de références.

La lecture des DA implique de veiller à ce que les apprenants en saisissent bien le contexte et les intentions. (Byram et al., 2002, p.27)¹⁰. Zarate (2016) tend à développer une didactique de l'enseignement/apprentissage des DA, elle insiste sur l'actualité, l'authenticité, la contextualisation (date, lieu, sources, public cible, etc.) des documents. « *Plus un document est contextualisé, plus la réflexion personnelle de l'élève est sollicité* » (ibid, p.110). Faute de quoi, il offre des ressources souvent négligées et permet la distanciation aisée d'une réalité à laquelle on n'adhère plus. Il convient donc de bien exploiter du matériel

¹⁰ Selon Byram et ses coauteurs (2002), **Le contexte** comprend la date de conception du texte en question ; le type et le lieu de publication ; le lectorat ou public visé ; les événements extérieurs majeurs ayant pu influencer sur sa conception, etc. **L'intention** : s'agit-il, par exemple, de persuader, d'argumenter, de divertir, ou encore de vendre quelque chose (intention publicitaire).

d'origines différentes portant des points de vue différents, afin de permettre aux élèves de mobiliser leur capacité d'analyse; c'est-à-dire d'avoir la capacité de comparer et de procéder à une analyse critique des documents en question.

Quant à la relativisation des documents, selon Zarate, elle s'effectue par un va-et-vient entre l'individuel et le collectif, entre l'institutionnalisé et le non-codifié, entre le silence et la parole. Quant aux démarches de décodage des documents, l'auteure suggère une approche thématique des faits culturels et une démarche fondée sur la recherche d'indices, la formulation d'hypothèses à partir de matériaux pour développer un « *savoir interpréter* » de la part des apprenants, un regard croisé, mais aussi critique pour observer une réalité étrangère (cité dans Wang, 2017, p.60). Néanmoins, il n'est pas toujours facile de trouver des DA dont les contenus (thématique, textuel, socioculturel, etc.) répondent aux besoins jugés nécessaires pour les apprenants à un niveau précis, car ces contenus sont destinés à priori à un public visé des locuteurs natifs. Mais il vaut mieux avantager les supports qui apportent à la fois des renseignements sur le caractère culturel présent dans la langue, les comportements usuels, les usages sociaux, les traditions et tous ceux qui révèlent des convergences et des divergences socioculturelles dans les deux contextes culturels, objets de l'apprentissage.

Comodi (1995) fait une distinction entre deux catégories de DA, selon le public visé : adultes ou enfants. Le premier ensemble est consacré pour des documents tels que les débats, les enregistrements audio, les transmissions télévisées, les textes littéraires, les conférences, les journaux, etc. Tandis que le deuxième ensemble concerne des documents plus adaptés aux enfants tels que les fables, les contes, les photographies, les dialogues, les chansons, etc. (Cité dans Gavris, 2020, p.133).

Par ailleurs, les DA peuvent perdre leur authenticité originale (documents tronqués ou simplifié, etc.). Dans ce cas, l'enseignant doit adopter une démarche pédagogique qui respecte « *les éléments de la situation dans laquelle s'insère son énoncé* » (Cuq et Gruca, op.cit., p.434).

Dans cette variété des DA, il existe un document incontournable dans le domaine de l'éducation interculturelle, à savoir le "texte littéraire". Participant à l'acquisition de l'écrit au même titre que les produits médiatiques, ce genre textuel est devenu l'objet de plusieurs recherches et thèses de doctorat, compte tenu non seulement de son apport considérable dans l'enseignement /apprentissage des langues et cultures mais aussi de sa dimension interculturelle.

3.3.2.1. Le texte littéraire : lieu emblématique de l'interculturel

Les rapports qui existent la littérature et l'enseignement de français sont historiquement déterminés par des allées et venues. Plusieurs études ont été menées pour cette problématique. Nous citons Séoud (1997), Colles(2006), Bourgarde (2002), Dé Carlo (1998), Gruca (2010), pour ne citer que ceux-ci.

Nous n'allons pas nous attarder sur l'évolution de l'enseignement de la littérature au cours de l'évolution de la didactique des langues et cultures, mais nous pouvons souligner succinctement qu'elle connaît un rayonnement pour la méthodologie traditionnelle ; un dépérissement avec l'émergence du mouvement SGAV et une renaissance avec l'avènement de l'approche communicative. Le texte littéraire occupe désormais une place légitime ; il réintègre la classe du FLE et devient un support incontournable dans la découverte des spécificités socioculturelles des groupes. Il est, comme le souligne de nombreux spécialistes est un « *laboratoire de langue* » (Gruca, 2010, p.172). Contrairement aux documents fonctionnels et médiatiques qui livrent généralement un message précis et transparent, le texte littéraire, par son discours marqué et caractérisé par la polysémie, « *livre les possibilités d'une lecture plurielle et sollicite la coopération du lecteur pour partager ou pour construire son sens* (ibid.) ». En fait, le regain d'intérêt à ce genre, s'explique par sa charge culturelle dont l'étude informe pleinement le lecteur sur la vie et la pensée du peuple étranger. Il « *...a de par sa nature propre une fonction anthropologique* » (Séoud, 2010, p.65). D'un point de vue interculturel, le texte littéraire, incarne les rencontres

interculturelles, c'est « *l'exercice artificiel de la rencontre avec l'Autre* » (Abdallah-Preteceille et Porcher, 2001, p.138).

Il est crédité de potentiels dont l'enseignement permettrait de favoriser l'esprit critique et la liberté de jugement, ainsi que de solliciter les capacités d'analyse et de réflexion et d'ouverture dans la classe de langue. Tout le monde s'accorde à le percevoir comme le lieu de croisement entre langues et cultures, comme savoir existentiel sur l'homme et le monde. (Ibid.) et qu'à ce titre, il dévoile les modes de vie d'une société, distingue ses caractéristiques et représente son idéologie. Il « *est le lieu de la connaissance de l'homme* ». (Séoud, 1997, p.15). Vu sa richesse et sa qualité informative ; le texte littéraire permet de comprendre la complexité de l'homme et d'explorer une pluralité de personnages, de situations, d'appréhender d'autres modèles culturels. Dans cette optique, l'intérêt de la présence de la littérature française et francophone dans le manuel scolaire consisterait à permettre à l'apprenant à réfléchir sur les perceptions, les comportements sociaux partagés par des Français. En effet, c'est bien grâce à la médiation de ce genre que les représentations de l'altérité et des identités aussi bien linguistiques que culturelles pourraient être interrogées. Dans ce sens, Séoud avance que « *le contact avec les textes, grâce à leur polysémie, est le terrain le plus favorable, le plus propice à l'expression interculturelle* » (ibid., p. 45). Ce genre crée une intimité avec le lecteur qui s'y plonge, lui fait vivre des sentiments par le biais des personnages et permet au lecteur des interprétations, des interactions affectives avec un univers différent.

La diversité des pensées, de mœurs ou de situations reflétées par les auteurs dans leurs œuvres, peut d'ailleurs amener les apprenants à confronter leurs représentations vis-à-vis des différentes cultures apprises. Elle bâtit des passerelles entre porteurs de cultures différentes ; permettrait également cette confrontation de valeurs qui devrait aboutir d'une part à l'affirmation de sa propre identité et en même temps à un apprentissage de la diversité.

3.3.2.2. Didactique et choix du texte littéraire

Dans une visée interculturelle, le choix des documents littéraires qu'on doit proposer en classe de FLE est une question primordiale. De Carlo(1998) rejoint Zarate (1993) en évoquant le grand intérêt que présente la qualité informative de ce genre. Elle est «*garantie par la présence d'éléments permettant la mobilisation de plusieurs représentations de la même réalité*» (De Carlo, p.63). Gruca de son côté a montré que le choix des textes à enseigner est d'un intérêt didactique et ne devrait pas être aléatoire. Cette auteure déplore l'usage des textes généralement très courts et éparpillés qu'on se borne toujours, par crainte que la longueur des extraits puisse être perçue comme un obstacle pour l'apprenant. Pour tirer davantage parti des potentiels des textes littéraires, l'auteure incite à les rassembler en groupements pour permettre à l'apprenant de cerner les correspondances. Il est donc judicieux de former les apprenants à « *lire des textes développés et consistants [...] qu'il existe une gamme très étendue de textes courts complets appartenant à des domaines registres variés (conte moderne, nouvelle, policier, science-fiction, initiation, aventure, etc.)*»(2009, p.174-175).

Ces auteures insistent sur l'usage exclusif de ce genre dans lequel se manifeste particulièrement la multiplicité des perspectives sur une même réalité qui ne sont pas forcément partagés. Une spécialiste de la didactique de ce genre décrit les mécanismes de ce type de lecture comme suit :

« *l'apprenant étranger lit le texte en référence à sa propre culture et c'est cette posture qui peut être source de contresens* » (Gruca, 2010, p.179).

« *Il est donc nécessaire [...], de faire sentir des symboles universaux et singuliers, afin que l'apprenant puisse devenir metteur en scène de son sens en croisant l'univers créé par le texte de fiction et son univers personnel constitué par sa propre culture, ses connaissances et sa sensibilité* » (ibid.,).

De Carlo(1998) ajoute que les textes à proposer aux apprenants devraient présenter des situations conflictuelles, de tensions et enjeux inattendues, contradictoire ; raconter le passage d'une culture à une autre et se prêter à des lectures multiples. Elle a bien illustré ces aspects dans son ouvrage « *L'interculturel* » par le biais de trois extraits tirés du Roman "*La Goutte d'or*", de Michel Tournier (Le regard distancié, l'espace réel et l'espace utopique et la langue des autres). Un tel choix est une invitation à vivre de nouvelles expériences, à mettre en scène une multiplicité de regards sur la même réalité. On y problématise l'expérience altéritaire de personnes provenant de milieux différents, mettant en question la quête et la remise en cause identitaires. Savoir exploiter ces écrits pourrait aussi aider les apprenants transcender les limites de leurs identités, à construire un sentiment d'empathie envers l'étranger, à reconnaître de nouveau leurs comportements et leurs modèles identitaires, non plus comme innés, naturels, mais comme un découpage différent de la réalité. Par exemple, dans l'extrait, le regard distancié, à travers les yeux des touristes, les objets qu'Idriss considère comme naturels, acquièrent un nouveau regard. Il est amené à revaloriser les éléments de sa culture quotidienne (ibid., 1998, p.69).

La littérature incarne emblématiquement l'universalité au même titre que la singularité, car les auteurs s'adressent à tout le monde et sont reçus différemment par chacun. « *C'est la présence du particulier dans l'universel et la dimension universelle présente dans un particulier* » (Porcher, 1994, p.11). Autrement dit, l'apprenant aura l'opportunité de saisir deux situations différentes : l'universalité du thème chez tout individu ou groupe et cette multiplicité des regards sur la même réalité. C'est pourquoi, on recherche avant tout une articulation entre des sujets quotidiens qui soient en même temps de type universel. L'eau par exemple est universelle, mais ses significations varient d'une culture à une autre, elle est donc singulière. On peut aborder par exemple la géographie de l'eau, les produits de l'eau, les professions reliées à l'eau, les proverbes, les contextes évoquant l'eau et ainsi de suite (ibid.).

Plusieurs études ont montré que la lecture du texte littéraire serait fructueuse, s'elle est exploitée pertinemment (De Carlo, 1998, Gruca, 2010 ; Defays, 1997). Cependant, ces mêmes travaux ont en constaté un usage non adéquat. En effet, la démarche retenue semble une lecture de surface, sans tenir compte de certaines spécificités littéraires et culturelles. Tout en reconnaissant son efficience dans le champ de l'interculturel, on suggère le recours à des stratégies lectorales et savoirs dont le recours favorise la compréhension du fonctionnement culturel dans le monde de l'autre et de soi, connaître ainsi les représentations y circulantes, car les difficultés résident principalement dans le décodage de certains phénomènes et aspects culturels.

Dufays (1997) a mis au clair les multiples lectures possibles et pertinentes des textes littéraires. Pour lui la compréhension du texte littéraire est le mode de lecture ordinaire ; celle qui se contente de se limiter au niveau des sens dénotés directement perceptibles. Quant à l'interprétation, selon le même auteur, elle vise un au-delà du texte « *pour faire apparaître des significations qui n'étaient pas décelables du premier coup, et qui apparaissent des lors comme des connotations, des sens seconds, de symboles, voire des sens cachés qu'il revient au lecteur de débusquer* » (ibid., p.32).

Ces deux étapes s'avèrent complémentaires et participant à l'enrichissement aussi bien linguistique que culturel de l'apprenant. Quant au questionnaire, comme le précise Gruca, il doit amener l'apprenant « *vers des points incontournables sur lesquels il l'incitera à ralentir sa lecture et à aiguïser sa réflexion ; il doit également favoriser l'éveil de ses connaissances et sa sensibilité pour construire du sens et l'inciter à le faire partager aux autres* » (op.cit., p.175).

Pour ce faire, la médiation de l'enseignant s'y impose, il devrait accompagner ces jeunes apprenants pour se ressourcer et s'emparer des potentiels offerts par les différents types des textes et du genre littéraire en particulier. D'où la nécessité d'entraîner nos apprenants à des stratégies de lecture plus appropriées.

3.4. Les documents fabriqués

En didactique des langues étrangères, face à une difficulté de trouver des DA correspondant aux objectifs attendus, on fait recours à un autre type de documents à savoir le document fabriqué (désormais, DF). Donc, contrairement au premier type de document, le DF est conçu à des fins d'apprentissage de la langue étrangère en se concentrant sur des aspects bien déterminés pour être enseignés.

Depuis les méthodologies de type SGAV des années soixante jusqu'aux récentes approches communicatives, les DF font partie des manuels de langues. Les supports audiovisuels portent principalement sur des genres conversationnels privilégiés (les dialogues en particulier) pour préparer les apprenants à des échanges informels avec des personnes du pays étranger. « *L'idée était de susciter de l'attention par la découverte de deux locuteurs natifs, qui se distinguent par leur origine, leur accent, leur discours et la façon dont ils le délivrent* » (Vogrig, 2021). Cependant, parfois, la situation inauthentiques présentée ne facilite pas la compréhension, elle est toujours décontextualisée et dépouillée de sa situation socioculturelle au profit d'une démarche centrée sur les structures à acquérir.

Le manuel scolaire est un document conçu essentiellement des textes dont leur étude amène les apprenants à s'imprégner l'environnement socioculturel de la société étrangère. En effet, « *Les textes, quelle que soit leur typologie, qu'ils soient préfabriqués ou authentiques, constituent, selon nous, un matériau didactique de premier choix pour qui veut entreprendre une démarche interculturelle* » (Boudjadi, 2012, p.67). En outre, tout texte de lecture est accompagné le plus souvent par des questions de compréhension qui travaillent l'objectif visé et à partir desquelles « *L'apprenant peut librement penser, donc mettre en œuvre, des opérations cognitives qui lui permettent de produire un discours sur son rapport à l'altérité* » (Auger 2003, p.136).

Par ailleurs, l'activité de production repose majoritairement sur les textes de lecture qui alimentent l'apprenant en connaissances qu'il pourrait mobiliser lors des activités de production notamment celles de la production écrite. Plusieurs auteurs ont mis l'accent sur la problématique de l'écrit et ont constaté sa forte relation avec les contenus à enseigner. El Baki (2014) en étudiant la place de l'altérité et de l'interculturalité dans les productions écrites des apprenants de 1^{ère} AM, a pu montrer que « *Les textes de lecture ne proposent pas des modes culturels différents, ceux des natifs de la langue cible pour faciliter à l'apprenant l'interprétation des activités langagières* » (p.143). Les apprenants éprouvent également des difficultés linguistiques lors de la production et de l'organisation de leurs récits. Dans le même ordre d'idées, Bouazri (2014) travaillant sur la compétence rédactionnelle (linguistique) a montré que les apprenants éprouvent des difficultés relatives au savoir thématique et linguistique. Selon l'auteure, les apprenants à la fois guidés par ces contenus scolaires et par la démarche suivie pour leur exploitation ne seraient pas en mesure de développer leurs acquisitions linguistiques de manière autonome et d'atteindre l'objectif fixé par les programmes, celui d'apprendre à s'exprimer librement dans des situations de productions différentes. Pour pallier ces faiblesses, l'auteure suggère un contenu adéquat car « *La culture qu'ils véhiculent n'a aucun lien avec la langue étrangère* » (ibid., p.270). En fait, toute activité en classe fait appel à la médiation de l'enseignant dont le rôle est de rendre la démarche didactique plus rentable et plus significative.

3.5. Le rôle de l'enseignant

La classe de langue étrangère offre de vastes possibilités d'acquérir des aptitudes, connaissances et attitudes via le manuel, à condition que cette acquisition soit guidée par l'enseignant. Enseigner la DI s'avère donc une tâche qui n'est pas facile, elle nécessite de la part de l'enseignant (censé promouvoir et intégrer cette dimension dans sa tâche didactique), un ensemble de savoirs et de savoir-faire pour qu'il puisse jouer pleinement le rôle d'éducateur et de médiateur culturel. A ce propos, Denimal, (2013) expliquant que « *L'enseignant et le manuel, sources*

d'informations et de connaissances, se contentent de représenter la culture étrangère ; ils ont un rôle de divulgation et de vulgarisation de savoirs savants de référence, élaborés ailleurs à d'autres fins que celles de l'enseignement des langues » (p.46).

Dans un document pratique destiné aux enseignants de FLE, des chercheurs ont proposé certaines démarches susceptibles de développer la DI chez des apprenants ne bénéficiant pas d'un contact direct avec des locuteurs de la langue cible, tel que le contexte algérien ou l'enseignant se trouve impliqué dans un cadre méthodologique qui lui est imposé. Dans cette optique, Byram, Gribcova et Strakey ont montré que l'enseignant de langues vivantes a pour fonction « *de faire développer des capacités, des points de vue et une prise de conscience tout autant que la simple transmission d'un savoir sur une culture ou un pays donné* » (2002, p.15). Dans le contexte algérien, c'est l'enseignant qui guide l'action éducative en utilisant un matériel didactique déjà existant et est contraint à suivre une certaine méthodologie.

Par ailleurs, plusieurs études ont montré que l'interculturel est banni dans la classe de langue et relégué toujours en arrière-plan. Ce qui a été à l'origine de l'existence d'un énorme fossé, voire l'absence d'un intérêt à l'égard de la formation spécifique des enseignants de LE à des fins interculturelles (kerzel, 2002 ; Guillén Díaz et Castro Prieto, 2009). Par conséquent « *Ils ne peuvent donc s'appuyer sur aucun souvenir, aucun vécu, aucune expérience alors qu'ils doivent assurer, dans le même temps, leur formation personnelle et celle de leurs élèves* » (Cité dans Wang, 2017, p.66).

Si les activités interculturelles ont souvent été réduites, comme le déplore Abdallah-Pretceille (2013), aux manifestations les plus immédiatement perceptibles (cuisine, artisanat, fêtes), c'est sans doute parce que les enseignants ont manqué d'outils et de moyens et surtout d'une formation appropriée. Pour jouer le rôle de médiateur ou de passeur de langue et de culture, ces derniers devraient marquer une décentration culturelle qui leur permet de prendre

conscience des systèmes de référence socioculturels en contact, une telle compétence va « *aider l'apprenant à entretenir des relations positives avec les personnes appartenant à d'autres cultures et ayant des identités différentes* » (Byram et al., op cit., p.19).

De Carlo de son côté, a parlé d'un modèle de construction de savoir culturel partant du soi vers l'altérité pour revenir à un soi modifié. D'après elle, il existe des rapports complexes entre les composants affective et cognitive dans notre éducation à l'altérité, entre les informations et la façon dont elles sont présentées et des perceptions concernant les cultures natives et étrangères (ibid., p.8). D'autres chercheurs ont mis l'accent sur la capacité de l'enseignant médiateur à motiver ses apprenants et de faire émerger leur sens de curiosité à l'égard de l'étranger afin de prendre conscience de l'existence des regards provenant de l'extérieur sur eux et de rapport dialectique oscillant les deux systèmes culturels en question. Byram et al., op.cit., p.10-11).

D'où s'impose la nécessité de former les enseignants de langues étrangères et de les outiller de savoir théorique et pratique afin de posséder des mécanismes d'analyse et de tirer avantage des contenus des manuels du FLE pour une meilleure sensibilisation à la problématique interculturelle.

3.6. L'éducation aux valeurs par le biais du manuel de FLE

Les valeurs déterminent pour une large part nos choix, guident nos attitudes et gouvernent nos actions. Elles sont intégrées dans le système culturel qui nous oriente lorsqu'on interagit avec d'autres personnes. (Arif, 2020). Etant une composante essentielle de toute culture, les valeurs représentent un facteur principal de rapprochement, de résistance ou de rejet de l'autre. Elles sous-tendent toute communication que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur du groupe (Arif, ibid., p.13). Dans le dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles « *Une valeur désigne une manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité se reconnaissent comme idéale et qui rend*

désirables ou estimables les individus, les groupes ou les conduites auxquels elle est attribuée ». (Ferréol & Jucquois, 2003, cité dans Arif, ibid., p.15).

Promouvoir l'éducation interculturelle sans songer à une éducation aux valeurs ne semble pas admis. En ce sens Verbunt (2001) admet que « *Le système de valeurs est le talon d'Achille de rencontre interculturelle* » (p.165). En effet, les malentendus, les réactions de peur, se produisent lorsque des personnes se trouvent heurtées par d'autres valeurs étrangères qui ne sont pas les leur. La problématique du savoir vivre ensemble a pour point de départ certes le contexte local ou national, mais cette éducation ne devrait pas être perçue comme unique. Avec la mondialisation, l'essentiel, c'est d'avoir cette élasticité relationnelle, de reconnaître la dignité de chaque culture, de bâtir des passerelles avec l'autre, de vivre l'hétérogénéité et de tolérer la diversité. Autrement dit, il est quasiment impossible de forger les mêmes mentalités d'un même groupe social. En ce sens, Dakhia avance que :

« Vivre ensemble exige donc qu'on parvienne à un consensus interindividuel qui admette les diverses manières de voir de notre communauté d'appartenance et auxquelles nous adhérons. [...], L'univers interculturel doit comprendre toutes les sphères culturelles qui manifestent l'unité dans la diversité » (2008, p.148-149)

Dans le contexte éducatif, les valeurs y constituent une composante fondamentale de la cohésion nationale. Elles reflètent les attentes d'un projet de société et constituent pour cela les premiers pas d'une vision de respect de soi et d'appréciation mutuelle. Dans ce sillage, la loi de l'éducation nationale du 23 janvier 2008, précise 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* » (Cité dans Programme de la 4^{ème} AM, 2013, p. 6).

Nos apprenants sont les futurs promoteurs de la société. Ils ont besoin à une croissance personnelle et sociale fondée sur des valeurs essentielles à leur apprentissage et à leur épanouissement. En vue de contribuer à la formation

équilibrée de ce futur citoyen, le discours officiel a consenti des efforts en vue d'aider les établissements scolaires à mettre en place des projets visant à éduquer au « savoir vivre ensemble ». Il va s'en dire qu'«*Aucun système sociétal ne se prolonge sans être soutenu par un vouloir vivre-ensemble* » (Abdallah-Pretceille, 2013, p.73). Toutes les disciplines et au premier chef, l'enseignement des langues étrangères doivent contribuer à la réalisation de ce projet humanitaire qui ne peut s'effectuer sans la construction de connaissances visant cette finalité. La dimension axiologique s'inscrit au sein de la politique nationale. Elle sous-tend la valorisation du pays, l'amour de sa patrie, l'attachement à son héritage civilisationnel en rapport avec l'Islamité, l'Arabité et l'Amazighité. Elle est perceptible dans les termes du discours institutionnel, comme l'indique le programme de la 4^{ème}AM « *l'enseignement du français prend en charge les valeurs identitaires, les valeurs intellectuelles, les valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles* » (Cité dans Arif, op cit., p. 18). D'après la loi de l'éducation citée-supra, la variété des objectifs assignés à l'enseignement-apprentissage des LE semble considérable et répond à plusieurs défis internes et externes. D'un côté, ces objectifs reposent, sur l'affirmation et la consolidation des composantes de l'identité nationale (valoriser l'héritage civilisationnel, la préservation de l'identité, développer les valeurs morales, religieuses et civiques, etc.) qui expriment l'intégrité du territoire algérien et l'unité politique du pays. D'un autre côté, ils préconisent l'ouverture et l'intégration au mouvement universel de progrès par le développement de l'enseignement des LE. Dans leur ensemble, ces objectifs consistent à munir les jeunes d'une réflexion interculturelle basée sur la connaissance du vécu et des aspirations des jeunes d'autres coins du monde et comment cela pourrait leur offrir des opportunités non négligeables. Dès lors, il est utile d'identifier les besoins éducatifs des jeunes apprenants algériens en leur assurant un accès équitable à des programmes et des contenus adéquats.

En fait, certains pays exigent dans les cahiers des charges relatifs à la production des manuels des valeurs (valeurs scolaires, relationnelles, individuelles,

nationales...) jugées indispensables à la formation de l'élève (Bourgade et Auger, 2011, p.310). Cela s'explique par le fait que le manuel est perçu tant qu'instrument majeur de changement social et de construction du processus du système des valeurs. Apprendre à vivre ensemble à l'école est au centre de l'attention éducative et peut être considéré pour cette raison comme l'objectif global de l'apprentissage interculturel. (Neuner, 2012, p.36).

L'apprenant algérien devrait désormais connaître certains droits et certains devoirs pour mieux appréhender son futur rôle de citoyen du monde, à travers la reconnaissance et l'appréciation des différences et des droits de l'homme, notamment avec la nouvelle structure de la scène sociopolitique mondiale qui relève d'une vision optimiste du monde environnant. C'est ainsi que l'affirme le discours officiel :

« La prise en charge par les programmes des préoccupations liées au respect d'autrui et à la reconnaissance de ses droits, à travers notamment la connaissance et la disposition à défendre les droits humains dans toutes leurs composantes, constitue une garantie essentielle pour l'acquisition du savoir-vivre ensemble » (RGP, 2009, p. 7).

Le manuel scolaire (de français notamment), en tant que support éducatif doit désormais intégrer dans son fonctionnement comme principe directeur « *l'éducation au vivre ensemble* » conforme à la politique éducative et l'univers dans lequel évolue l'élève. Par ricochet, il ne serait nullement approprié de penser au savoir vivre ensemble sans songer à la question du contenu à enseigner et des valeurs à inculquer. Pour ce faire, il paraît indispensable de concevoir des programmes et des contenus spécifiques. A ce propos Cromer et Hassani-Idrissi précisent dans leur étude, intitulée « *Échanges humains et culturels en Méditerranée* » que le manuel scolaire adhère indubitablement à la diffusion des valeurs et des comportements modèles sur lesquelles insiste tout système éducatif. Il demeure un instrument majeur de construction du système des valeurs. « *Connaissances et valeurs sont bien intrinsèquement liées, au cœur de ce « bien commun », de toutes les sociétés qu'est le manuel, miroir symbolique de la construction et de l'expression de l'image de soi et de l'autre, à titre collectif comme à titre individuel* » (2011, p. 3). Cela ne peut être atteint sans

remédiation des idées erronées que les préjugés avaient ancrées dans les esprits au sujet des autres cultures. Pour ce faire, l'enseignant pourrait tirer profit des activités envisagées dans le manuel du FLE en essayant d'en puiser les informations qui aident à apprécier les uns les autres dans un contexte multiculturel. Il s'attacherait à faire comprendre aux jeunes apprenants leur statut d'enfant-citoyen, les accompagner, les orienter et les guider au mieux dans leur appréhension des valeurs civiques et dans leur processus de socialisation.

Conclusion

Le manuel de FLE est un moyen très important et très pratique. Il constitue l'un des piliers sur lesquels repose l'enseignement/apprentissage du FLE. Il fournit à l'enseignant une aide précieuse pour la construction des savoirs et des représentations. La richesse d'un document réside en fait dans son contenu et son exploitabilité aussi bien du point de vue linguistique que du point de vue culturel. Il est attendu que les manuels visés dans notre recherche soient des supports révélateurs de la culture française, capables d'aider les apprenants à découvrir d'autres cultures et à développer un sentiment de relativité vis-à-vis de leur propre culture. En effet, la qualité de la conception et de l'élaboration des manuels ainsi que leur concordance avec la situation socio-culturelle de la société cible et de celle du pays de l'apprenant sont des paramètres à ne pas négliger pour s'en servir à une meilleure sensibilité à la problématique interculturelle.

Deuxième partie :

Méthodologie, Analyse
des Manuels et Résultats
de Recherche

CHAPITRE I :

Méthodologie et Techniques de l'analyse

Introduction

Le présent chapitre se penche sur la description de la méthodologie retenue pour la réalisation de cette étude. Nous définirons tout d'abord nos objectifs de recherche, nous présenterons le type d'analyse retenu, à savoir l'analyse de contenu. Nous évaluerons ensuite à décrire et à justifier le choix du corpus de recherche ; composé de deux manuels conformes aux exigences du programme d'enseignement national (4^{ème}AM et 1^{ère}AS). Il serait également avantageux de présenter les documents auxiliaires des manuels ainsi qu'une mise au point des limites de cette étude.

L'évaluation des matériels de langue étrangère est toujours un processus complexe. (Skopinskaja, 2005), d'où la nécessité de concevoir deux grilles d'analyse pouvant nous aider à trouver des réponses à nos questionnements de recherche. En effet, il serait pertinent de décrire l'organisation et la structure de chaque manuel pour en dégager les convergences et les divergences.

1.1. Objectifs de la recherche

Cette étude s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'interculturel, notre objectif étant de déterminer si les manuels de FLE élaborés selon les objectifs de la Réforme du système éducatif algérien sous-tendent la promotion de la dimension interculturelle chez les apprenants algériens. Autrement dit, nous chercherons ici à évaluer dans quelle mesure les contenus des manuels de FLE pourraient favoriser/défavoriser l'interculturel. Notre ambition n'est pas de comparer ces deux manuels, mais de vérifier par la suite le profil de continuité (processus) assigné à l'enseignement du FLE de la quatrième moyenne à la première année secondaire (tout en manifestant si nécessaire, des points de divergence y existants). Par conséquent, la présente étude a opté pour une évaluation rétrospective, puisqu'une telle évaluation fournit aux enseignants des

informations nécessaires pour que les matériels existants soient plus acceptables du point de vue interculturel.

1.2. Les méthodes d'analyse des données

Nos analyses et nos instruments sont centrés explicitement sur des contenus à enseigner. Pour répondre à notre problématique et vérifier par la suite nos hypothèses ; la stratégie d'analyse privilégiée ici est l'analyse de contenu. Une démarche tout aussi descriptive et analytique. 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, voire une vérification de contenu des manuels scolaires. Puren (2013, p. 37) avance qu'une recherche en didactique des langues et cultures ayant pour objet le processus conjoint d'enseignement/apprentissage « *ne peut pas négliger ces outils constamment utilisés par les enseignants et par les apprenants* ». En ce sens, Mucchielli (1984) explique que : « *Tout document parlé, écrit ou sensoriel contient potentiellement une quantité d'informations sur la personne qui en est l'auteur, sur le groupe auquel elle appartient, sur les faits et événements qui y sont relatés [...], sur le secteur du réel dont il est question* » (Cité dans Illourmane, 2019, p.6).

En vue de d'atteindre nos objectifs, nous envisagerons l'utilisation combinée de l'analyse quantitative et qualitative. La méthode qualitative, révèle des présupposés sous-jacents non mesurables : que nous dit un texte, quels messages transmet-il ? La méthode quantitative touchant à ce qui doit être mesuré. Elle fournit des données statistiques et significatives pour l'analyse de contenu. Selon Mucchielli (1988), l'analyse de contenu est « *un ensemble de techniques d'analyse des textes utilisant des procédures systématiques et objectives de description permettant le traitement méthodique du contenu implicite et explicite des textes en vue d'en classer et d'en interpréter, par inférence, les éléments constitutifs* » (Cité dans Simard, 2007, p. 184).

Dufour (2007) met au clair quelques avantages de cette approche, voire l'analyse de contenu en ces termes :

« Dès la première lecture, le texte nous capture : somme d'informations (...), le contenu textuel occupe le devant de la scène. La rencontre avec les textes est une interaction dont nous ne sortons pas indemne. [...], l'analyse de contenu étant mise au service de la compréhension des textes et, à travers eux, des réalités dont ils traitent... » (Cité dans Denimal, 2013, p.179).

Tout travail de recherche implique la précision des sources, des modalités et le bornage du corpus (Chardenet et Blanchet, 2011, p. 449). Dès lors, il convient de préciser que ces manuels, corpus de notre recherche s'inscrivent dans les mouvements de rénovation de la réforme du système éducatif algérien mise en œuvre depuis 2003. Ils reflètent un contexte politico-social, surtout sur le plan de l'enseignement de français langue étrangère.

Un manuel scolaire constitue un objet de recherche considérable (Auger, 2009, p.313). Pour Byram (2011, p. 257) « *L'innovation peut s'effectuer à travers les manuels* ». Il est le seul support dont disposent les apprenants pour pouvoir apprendre le français qu'il leur est nécessaire au même titre que les autres disciplines.

Nous avons déjà évoqué dans le premier chapitre que l'appropriation d'une culture étrangère se fait toujours graduellement, donc par étape voire un processus. Dans un esprit de cohérence, nous avons décidé en premier lieu de procéder, dans un ordre croissant ou vertical à l'analyse de contenu du manuel de la 4^{ème} AM et de celui du manuel de la 1^{ère} AS. L'analyse se déroulera suivant la progression poursuivie dans chaque manuel. Nous essayerons d'identifier en deuxième lieu, le processus dans lequel s'inscrit leurs contenus (dans l'ensemble) ; s'il relève d'une progression, régression ou rupture, ou absence de la DI d'un palier à un autre.

Notre analyse de contenu abordera textes, images et activités pédagogiques qui en découlent. L'enquête à mener se veut majoritairement qualitative, car elle tiendra à décortiquer et décrypter le contenu selon les types de documents (textes

et activités) proposés qui sont en relation avec l'enseignement/l'apprentissage de la langue française. Selon Bardin (1977), c'est aussi «*la présence ou l'absence d'une caractéristique de contenu donnée ou d'un ensemble de caractéristiques, dans un certain fragment de message, qui est prise en considération*» (cité dans Wang, 2017, p.152). Selon Mennecke (1993), l'évaluation des manuels scolaires doit porter sur différents niveaux : les exercices linguistiques, les textes fictifs pas spécifiquement culturels, les textes et matériaux sur un thème culturel sous forme d'iconographies ou de documents, la disposition typographique et les styles visuels (Cité dans Wang, 2017, p.117).

L'attention sera portée donc sur la présence ou l'absence d'éléments significatifs de la DI. Cela nous permet d'évaluer la place des différents aspects des composantes de la CI, en nous référant au CECRL (2001) et aux travaux de spécialistes du domaine de l'enseignement des langues étrangères et de l'interculturel.

Ce versant qualitatif est destiné à appuyer les constats effectués grâce à l'analyse, notamment la signification du contenu et l'interprétation des données pour dégager une vue d'ensemble sur sa qualité.

Il est aussi intéressant d'aller vérifier sur quoi portent les activités pédagogiques qui complètent tous ces thèmes (abordés dans les textes). A cet égard, Philippe Blanchet avance (2005, p. 6-7), que toute langue transmet par l'arbitraire de son lexique, de sa syntaxe, de ses idiomatismes, les schèmes culturels de son groupe. Autrement dit, les contenus culturels (la culture, les règles, les traditions, les coutumes...) retenus comme matière d'enseignement n'existent pas indépendamment des contenus linguistiques. Ici, l'objectif est de voir s'il existe à travers les manuels des activités qui aident les apprenants à connaître des comportements langagiers, des modes de pensée, des stéréotypes, d'utiliser les bons mots, de produire les énoncés adéquates dans des situations relatives à la culture française, sans perdre de vue la place de la culture locale. Nous tiendrons aussi en compte des images (illustrations, photographies, etc.) car leur

choix par les concepteurs des manuels scolaires n'est pas fortuit, mais coïncide avec le message ou l'intention visée par leurs auteurs. Choppin (1992), a fait remarquer que tant les textes y compris leurs titres, que les phrases détachées (incluses dans les exercices, les énoncés et les questions), que l'iconographie d'un manuel portent le message idéologique et culturel de celui-ci, et que leur choix n'est pas neutre. Dans le même ordre d'idées, Kridech (2008, p.107) admet que « *Les manuels de français du cycle moyen et secondaire sont des « albums » d'images, magnifiques quelquefois et dont il est intéressant d'interroger la fonction précise* ». Il est important d'aider les apprenants à décoder, à comprendre et à saisir le sens, d'autant que l'image montre de manière plus évidente les aspects socioculturels d'une communauté.

Quant au versant quantitatif, il nous fournit des éléments d'identification et de mesure. Il consiste à étudier le document en repérant, dénombrant, classant les différents éléments d'analyse pour les faire corrélérer avec le versant qualitatif.

Par conséquent, notre analyse traitera les différents manuels l'un après l'autre, pour aboutir à des conclusions qui seront mis en commun.

Il est admis qu'aucune discipline scolaire ne peut réellement atteindre ses objectifs sans dessiner préalablement l'ensemble des finalités à escompter. Celles-ci déterminent en aval les contenus ainsi que les démarches et les approches à utiliser en classe (Legros, 2000 ; Canvat, 2000 ; Chartrand & Simard, 1996, cité par Simard, 2006, p.183).

Il serait donc profitable de procéder en parallèle à l'analyse des instructions officielles chargées d'exposer en détails les orientations méthodologiques officielles issues de la réforme éducative. Cette démarche s'avère utile pour identifier ensuite le degré de conformité du contenu du manuel avec les objectifs soulignés par la tutelle.

Nous tenterons d'organiser les éléments de l'analyse dans deux grilles bien conçues, répondant aux exigences de notre enquête. Nous envisagerons

humblement dégager les critères à prendre ultérieurement en compte dans l'élaboration de nouveaux manuels du FLE.

1.3. Description du Corpus de la recherche

1.3.1. Niveaux et critères de sélection des manuels

Les manuels choisis sont ceux des cours obligatoires des programmes du français. Ils sont destinés aux apprenants adolescents (de 14 à 16 ans). Nous avons déjà étayé dans le premier chapitre la notion de processus. La tâche de l'enseignement repose sur la « *connaissance graduée d'éléments significatifs* » (Schutz, 1987, Cité dans Abdallah-Preteceille, 2015, p.261). En effet, le manuel de 1^{ère} AS Lettres, constitue une prolongation du niveau précédent. Il est basé sur les acquis de l'enseignement moyen. (2009, p.28), l'enseignement secondaire reçoit les admis de du cycle moyen selon une transition des enseignements sécurisante, assurant un enchaînement vertical et progressif avec la scolarité antérieure, Donc, dans un souci d'assurer les cohérences.

Dans le contexte scolaire, ce souci est validé par le recours aux évaluations pour assurer un parcours d'enseignement/apprentissage sans rupture des acquis et des compétences. « *un renforcement des liaisons et de la coordination entre les cycles doit être instauré* » (RGP, 2009, p.9).

De plus, Puren (1998, p.9) explique qu'il est toujours intéressant (dans l'analyse des matériels didactiques), de jouer sur les différences et les contrastes, plutôt que d'analyser un manuel unique, il est plus aisé d'analyser une série de manuels ; à titre d'exemple : un manuel de premier cycle et un manuel de second cycle. Ce choix répond aussi bien à la structure suivie dans l'enseignement scolaire et qui prévoit ce cheminement vertical entre les différents paliers scolaires.

1.3.2. Manuel de la quatrième année moyenne

Le manuel « *Mon Livre de Français, 4ème Année Moyenne* » de la première édition (2014-2015) contient un programme qui va couronner les acquis prévus

pour le cycle moyen de l'enseignement du FLE. Il s'adresse aux collégiens algériens, dont leurs âges varient entre 14 à 16 ans. Cette année représente le troisième cycle ou cycle d'Approfondissement et d'Orientation. La réussite à l'évaluation sommative de toutes les matières y comprise le français en fin de cette année permettrait à l'apprenant l'obtention du Brevet de l'enseignement Moyen (BEM).

L'élaboration et la conception du manuel de 4^{ème}AM comme l'indique le guide du manuel se veut adéquat aux directives et orientations introduites par la tutelle et les finalités de l'enseignement du français dans le cycle moyen. Cet ouvrage est donc défini par la loi d'orientation de l'Éducation nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008), intégrant l'approche par compétences et de la pédagogie du projet.

L'usage effectif de ce manuel débute avec l'année scolaire 2014/2015. C'est un manuel d'État, édité par le Ministère de l'Éducation Nationale ; conçu dans un contexte un peu particulier, dominé essentiellement par le discours réformateur du système éducatif algérien. Il semble nécessaire que la décision en matière de contenus réponde à plusieurs exigences politiques, pédagogique, méthodiques. Le présent manuel est élaboré par des auteurs dont le français n'est pas leur langue maternelle. C'est une équipe pédagogique formée d'une inspectrice de l'Éducation et de l'Enseignement Moyen, avec la collaboration de deux professeurs du même cycle. L'élaboration d'un manuel scolaire n'est jamais une tâche aisée. La désignation de la tutelle de ce groupe pour cette mission reflète son insigne honneur et la compétence dont il dispose.

1.3.3. Manuel de la première année secondaire

Ce nouveau manuel de 1^{ère}AS, (édition 2013/2014) concerne toutes les filières. Il est essentiellement conçu afin de répondre aux exigences du discours réformateur du système éducatif algérien. Nous devons admettre que la décision en matière de contenus est aussi une décision à prendre sur un long ou moyen terme, car les contenus ne seront pas révisés tous les jours et leurs effets porteront sur un terme éloigné. Ce manuel a été conçu de façon telle qu'il s'inscrive dans la continuité

avec celui de 4^{ème} année moyenne. Il constitue une prolongation du niveau précédent.

L'une des constantes dans les manuels est le décalage parfois important entre déclarations des préfaces, la réalité du matériel didactique et la méthodologie que son usage peut induire. À cet égard, Puren (op.cit.) apprécie le recours aux documents d'accompagnement. Il admet qu' « *Il est pratiquement indispensable et profitable, pour analyser un manuel sans trop risquer d'hypothèse hasardeuses sur les intentions de ses auteurs, de consulter simultanément le guide pédagogique ou le programme officiel* ». Dès lors, l'analyse des préfaces des Guides pédagogiques est particulièrement utile à cet effet, car celles-ci s'adressant à la fois aux élèves et aux enseignants. Ce même auteur voit que leur analyse comparative avec les manuels peut aussi être instructive, en particulier sur la perception du processus d'enseignement/apprentissage (ibid.,).

Dans cet ordre des choses, le recours aux documents auxiliaires du manuel serait également profitable. Zarate (1993) précise qu'il d'un grand intérêt de déterminer les objectifs gouvernant le choix des textes dans le cadre d'une perspective didactique. Pour elle, il s'agit de déterminer les systèmes de valeurs les uns des autres, les règles du jeu selon lesquelles un groupe social se reconnaît et de montrer pourquoi ce qui est insignifiant pour ceux qui sont extérieurs au groupe, à force de régler pour ceux qui y participent ».

Après avoir justifié l'apport des documents auxiliaires au manuel scolaire, il est opportun de citer ceux qui sont liés à notre étude.

1.3.4. Documents associés au manuel scolaire

-Guide méthodologique d'élaboration des programmes (désormais, GMEP) : il se fonde sur trois textes de base : La loi d'orientation du 23 janvier 2008, le Référentiel général des programmes et la constitution modifiée en novembre 2008.

-Référentiel général des programmes(RGP) : c'est « *un document d'orientation qui guide les grands axes de la politique éducative et les principes qui les guident* » (Guide méthodologique d'élaboration des programmes, 2009, p. 6). En outre, ce document nous précise davantage les fondements des programmes dans le cadre de la réforme.

-Les documents d'accompagnement de 4^{ème} AM et de 1^{ère} AS : chacun de ces documents est spécifique au programme, il constitue un précieux outil de travail pour l'enseignant. Il est structuré de façon à constituer un véritable outil de référence et de consultation permanente. Il est étayé par des éclairages, des orientations et des commentaires didactiques venant expliciter la mise en œuvre du programme.

-Guide du manuel de la 4^{ème} AM : élaboré par Ayad Hamraoui Melkhir (inspectrice de l'enseignement moyen), mis en œuvre à partir de l'année scolaire 2013 / 2014. Ce document a été conçu pour servir de feuille de route à l'enseignant. Il explicite les profils et les objectifs et les compétences attendues. Il comprend ainsi des fiches détaillées des leçons et des activités accompagnées des corrigés.

-Guide du professeur de 1^{ère} AS : Ce document a la particularité de servir d'auxiliaire didactique en vue de la mise en œuvre du programme de 1^{ère} AS Lettres, mise en œuvre à partir de l'année scolaire 2004/2005. Il est consacré à la description du programme et propose ainsi des pistes d'analyse et des orientations pour répondre au mieux à l'esprit des programmes. Il renforce l'activité de l'enseignant pour mener à bien ses leçons de façon méthodique. Il propose des situations d'apprentissage pour chaque séquence du projet.

-Programme de Français de 4^{ème} AM : c'est un ouvrage clé, dont le contenu est orienté par la loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale n°08-04 du 23 janvier 2008. Il trace les finalités de l'enseignement du français dans le cycle fondamental, tout en explicitant les objectifs attendus, le profil de sortie du cycle moyen (valeurs, compétences transversales disciplinaires, profil d'entrée et de

sortie de la 4^{ème}AM). Il détermine les savoirs ressources, situations d'apprentissage ainsi que les compétences et les activités correspondantes, l'évaluation.

-Programme de Français de 1ère AS (2005 et 2018) : Ce document constitue une référence disponible aux enseignements pour une mise en œuvre optimale de leurs tâches d'enseignement.

1.4. Présentation des instruments de l'analyse

1.4.1. Grilles d'analyse

En tant qu'activité de recherche, l'analyse de la DI dans les manuels devra être véhiculée par deux étapes de recherche, guidées par deux grilles d'analyse qui faciliteront le travail de sélection et de présentation des données. Une grille est *« un outil fréquemment utilisé dans l'étude des manuels scolaires. Ces grilles sont utilisées pour l'analyse de contenu, et se présentent sous la forme de listes de pré-catégorisations, correspondant aux objets recherches par l'analyste »* (Denimal, 2013, p. 175).

Cependant, il n'existe pas de grille spécifique pour l'analyse des manuels ou des supports pédagogiques. En conséquence, *« Chaque chercheur doit construire son propre modèle d'analyse, même s'il s'inspire des essais réalisés et publiés auparavant, dont certains sont restés célèbres »* (Bertoletti et Dahlet, 1984, cité dans Auger et Verdelhan-Bourgade, 2011, p.312). Nous avons donc cherché de l'inspiration chez différents auteurs et avons retenu l'apport de leurs travaux.

Il est évident que la qualité du manuel comme matériel (forme) et sa qualité comme document (contenu) jouent un rôle important dans l'enseignement/apprentissage du FLE. En effet, la description ne se limite pas seulement au contenu, mais prend également en compte le contenant. La macrostructure comme l'indique Verdelhan-Bourgade (2002, p.38), regroupe l'organisation générale du manuel, le découpage, la progression, ainsi que les éléments particuliers du manuel conçus comme outils d'aide au travail scolaire, lexique, tableaux de conjugaison, etc. La microstructure concerne le découpage

thématique des leçons : ses étapes, rubriques, les activités proposées. L'analyse de ces parties, nous fournira des éléments d'identification des caractéristiques des manuels : leur sélection, leur présentation, etc.

Pour ce faire, nous avons conçu une grille spécifique à ce type d'analyse. Elle s'est inspirée principalement des travaux d'Auger et Verdelhan-Bourgade (2011) et de Gérard et Roegiers (2003) où ces auteurs listent un certain nombre de points constitutifs de l'objet-manuel. Cette étape s'avère importante pour vérifier si les deux manuels se rejoignent dans leurs formes et leurs découpages de contenus.

01	Informations générales sur le manuel scolaire
	<ul style="list-style-type: none"> -Les références éditoriales ainsi que leur emplacement : noms des auteurs, date d'édition, date de dépôt, l'imprimerie chargée de sa publication. -Conditions de production (réforme par exemple), Public visé, Tranche d'âge -Niveau d'apprentissage situation d'utilisation -Enseignement en situation de scolarisation ou non, s'agit-il d'un manuel d'État ou d'un manuel d'édition privée ? -Apprentissage du français langue étrangère, Zone géographique : territoire national ou régional.
02	La macrostructure (ou organisation générale)
	<ul style="list-style-type: none"> -Présentation de la couverture, l'illustration de la couverture est-elle attirante ? - Est-elle en adéquation avec la nature du contenu ? Articulations des contenus Le choix des couleurs est-il pertinent ?
	L'intitulé du manuel
	<ul style="list-style-type: none"> La table des matières fait elle ressortir clairement le découpage du contenu ? Aide-t-elle à comprendre la progression ? Est-elle suffisamment explicite ?
	Pagination et lisibilité
	<ul style="list-style-type: none"> -L'endroit de la pagination ; est-elle lisible ? Toutes les pages sont numérotées ? -Les références à d'autres passages du manuel indiquent-elles s'il s'agit d'une page ou d'un chapitre. -Lisibilité liée aux aspects typographiques et mise en pages (taille de caractères, espace entre mots...)
	Format-volume- prix
	<ul style="list-style-type: none"> -Le manuel, permet-il un maniement aisé par l'élève ? est-il aisément transportable ?
03	La microstructure

	<ul style="list-style-type: none"> -Les rubriques : intitulés, ordre, régularité, ... -L'oral et l'écrit, aussi bien en compréhension qu'en production -La mise en pages couleurs, typographie, rapport texte-image) -L'iconographie (place, type, rôles...) -Lien entre chapitres -Lisibilité liée aux aspects typographiques : la police de caractère est-elle bien choisie ?
	<ul style="list-style-type: none"> -Pages spécifiques (présentation tableaux de conjugaison, lexique, bilans. -Structure générale, découpage en chapitres, unités... -Présentation ou avant-propos : quelle démarche préconisée ?

Tableau n° 2 : Grille d'identification des manuels

Dans un deuxième temps, nous procéderons à l'analyse de contenu en nous référant à une deuxième grille (grille principale). Elle est le produit de lectures fertilisantes en lien avec notre domaine de recherche. La grille à proposer ici réunissant différents critères, voire les savoirs sollicités pour promouvoir la DI. Elle s'est inspirée principalement des travaux du CECRL (2001) en termes de compétences générales de l'apprenant utilisateur d'une langue étrangère. Le CECRL constitue une référence incontournable en matière de l'enseignement de langues et cultures. Cela ne nous empêche pas de clarifier certaines démarches en nous appuyant sur des contributions fournies par de chercheurs éminents du domaine de l'interculturel, entre autres, Abdallah-Preteuille et Porcher (1996) ; Auger, (2007) ; Byram et al.,(2002) ; De Carlo (1998), Neuner (2003), Lazar (2005), Zarate (1993, 2003) dont les travaux comportant de précieux points de référence et constituant des sources à partir desquelles le CECR puise et consolide sa plateforme. Cette deuxième grille mettra en valeur le rôle de médiateur, de transmetteur de vision et d'intentions que joue possiblement le manuel du FLE dans la transmission des savoirs à de jeunes générations d'apprenants. Elle ne prétendra plus à l'exhaustivité, car nous ne pourrions jamais concevoir toutes les interrogations qui relèvent de la DI ou trouver une classification thématique précise des éléments de l'analyse. Pour décrire les éléments de l'évaluation, nous présentons le tableau suivant, élaboré aux fins de

cette recherche. Elle comprend des critères d'évaluation suivis de leur description détaillée.

Altérité externe	Altérité interne
<p>-Le savoir : La connaissance du monde englobe la connaissance des lieux, institutions et organismes, des personnes, des objets, des faits, des processus et des opérations dans différents domaines. La connaissance factuelle du pays dans lequel la langue en cours d'apprentissage est parlée. Cela recouvre les principales données géographiques, démographiques, économiques et politiques (CECRL, 2001).</p>	
<p>-Analyse des potentiels (inter)culturels dans les deux manuels : 1-Place des altérités en question : Connaissance du monde</p> <p>Comment se présentent et se représentent les deux altérités : Sous quel état apparaisse les deux cultures (culture étrangère et locale) : informations, aspects sociaux, représentations (professionnelles, religieuses, régionales, sexuelles, etc.), représentations interculturelles, autres Quels sont les aspects privilégiés pour le pays de la langue cible ? Pour le pays de l'apprenant ?</p> <p>-Aspects valorisants et dévalorisants :</p> <p>-Dans quelle mesure la perspective sociale /historique /géographique /politique /démographique/économique/touristique est-elle présente pour expliquer certains aspects du caractère national de la culture de la langue cible ? Par exemple, l'apprenant doit savoir que la France a été/est un pays d'accueil pour beaucoup d'immigrés de différentes nationalités ; statut des beurs ou deuxième génération.</p> <p>-Le manuel présente-t-il des ressortissants français d'origine étrangère (comme par exemple : Zinedine Zidane.</p> <p>-Événements nationaux, Symboles et emblèmes nationaux, etc. Quelques repères géographiques, urbains, les villes, les musées, etc.</p> <p>-Culture savante (cultivée) : monuments et patrimoine culturel, les arts (musique, arts visuels, théâtre, musique, célébrations, festivals, bals, etc.,</p> <p>-Culture scientifique, culture littéraire ? etc.</p> <p>-Quels sont les domaines (personnel, familial, public, professionnel) d'expériences sollicités par les auteurs des manuels :</p> <p>-Quels messages transmettent-ils ? sont-ils pertinents ?</p> <p>-Les manuels donnent-ils un aperçu des problèmes sociopolitiques de la (des) culture(s) de la langue cible (chômage, pollution, etc.) ? (Cité dans <i>Skopinskaja</i></p>	

<p>2005).</p> <p>-Dénombrer et catégoriser les auteurs (francophones) des textes selon la nationalité.</p>	
<p>2-Savoir-socioculturel : Les apprenants sont-ils amenés à connaître des traits distinctifs caractéristiques de la société étrangère/pays d'appartenance, voire des aspects socioculturels de la culture française et/ou de leur culture ? Quel sont les thèmes socioculturels traités par le manuel ?</p> <p>-Comment se présentent et se représentent les deux altérités : Sous quel état apparaissent les deux cultures (culture étrangère et locale) : informations, aspects sociaux, représentations (professionnelles, religieuses, régionales, sexuelles, etc.), représentations interculturelles, autres Quels sont les aspects privilégiés pour le pays de la langue cible ? Pour le pays de l'apprenant ?</p>	
<p>-Est-ce que différents individus de différents milieux sociaux sont-ils présents dans les manuels ?</p> <p>-Les manuels nous présentent des gens de différents statuts sociaux, d'âges et de sexes différents (étudiants, gens célèbres français : (Cité dans Ashim-Yetiş et Elibol, 2014)</p> <p>-La vie quotidienne et les modes de vie, par exemple :</p> <p>-Les horaires d'ouverture et de fermeture des magasins, les fêtes en France, les repas en France, manières de table, les plats préférés des habitants de l'Hexagone, congés légaux, les habitudes de vacances des français, les cadeaux, la mode, conditions de logement,</p> <p>- Les français et les médias, l'utilisation du téléphone portable des réseaux sociaux en France, horaires et habitudes de travail, activités de loisir, les pratiques sportives en France, les animaux préférés des français, les emblèmes nationaux, quelques exemples de manifestations traditionnelles. etc.</p> <p>-Les relations au travail, les relations interpersonnelles, les relations entre générations, la tradition, les minorités</p>	<p>La culture de l'apprenant natif/local est-elle prise en compte ? Si oui, de quelle manière ? Le manuel évoque-t-il des variétés intraculturelles ?</p> <p>-Est-ce que différents individus de différents milieux sociaux sont-ils présents dans les manuels ?</p> <p>-Le manuel présente-il des spécificités culturelles régionales ?</p> <p>-Idem</p>

<p>ethniques ou religieuses.</p> <p>Subcultures : dans quelle mesure le manuel donne-t-il un aperçu d'une variété de sous-groupes culturels (tels que des professions, communautés linguistique, etc.) ?</p> <p>-Dans quelle mesure le manuel donne-t-il un aperçu des problèmes sociopolitiques de la société française (chômage, pollution, etc.) ?</p> <p>-Culture partagée : Est-ce que la culture et la langue sont mises en relation ?</p> <p>Au niveau de la communication :</p> <p>-Présence des différents registres de langue pour mettre en évidence la variété des groupes sociaux en France.</p> <p>-Dans quelle mesure le manuel enseigne-t-il les différents registres appropriés aux besoins des communications (formel-informel, argot, etc.) ?</p> <p>-Le manuel contient-il des locutions ou tournures langagières (mots à charge culturelle partagée, expressions idiomatiques : proverbes, etc. caractérisant les usages de la culture au quotidien.</p>	<p>- La communauté de la langue maternelle bénéficie-t-elle d'une image diversifiée ? Arabes et Amazighs, Chaouis, Touaregs, étrangers, etc.)</p> <p>-Dans quelle mesure les manuels tiennent-ils compte des perspectives identitaires, idéologiques et religieuses de la culture locale ? (arabité, islamité, amazighité, etc.)</p> <p>-Idem</p>
<p>-Mentionne-t-on des locuteurs de la langue cible ou des interlocuteurs potentiels de l'apprenant ? Soit par des personnages soit par des activités proposées.</p> <p>-Figurent-ils des relations entre communautés, entre individus ? Echange entre des personnes, soit de la même culture, soit originaires de deux pays différents.</p> <p>3-Représentations sociales et Stéréotypes : Aspects valorisants et dévalorisants</p> <p>-Dans quelle mesure les manuels donnent-ils un aperçu d'une variété de sous-groupes culturels (tels que des professions) ?</p> <p>-Les manuels donnent-ils un aperçu des stéréotypes de culture / de race / de sexe ?</p> <p>-Dans quelle mesure les manuels donnent-ils un aperçu de la culture des apprenants ?</p>	

-Les français sont-ils représentés de façon stéréotypée ?

-Le Français, par exemple, est-il représenté par le trio cliché : baguette de pain, camembert et béret ? Par exemple : Les Français restent de grands amateurs de fromages.

-**Représentations interculturelles** : regard de l'autre sur soi et vice versa.

-Dans quelle mesure les manuels proposent-ils des représentations, images et stéréotypes mutuels de la culture de l'apprenant et de la culture étrangère ?

-Quelle relation envisagée entre les deux pays ou entre les deux cultures ? Les inter-sociétales sont-elles évoquées ou discutées.

-Quelle vision de la culture-cible semble finalement privilégiée (coloniale, touristique, économique, etc.)

-Les désignants relatifs à l'identité algérienne ou à l'identité de l'autre : les anthroponymes ayant, dans le manuel de langue, un statut de représentant de sa communauté, des marqueurs spatiaux (toponymes), etc.

4- L'éducation aux valeurs : valeurs locales partagées (inspiré de l'Arabité, l'Islamité et l'Amazighité), valeurs patriotiques, religieuses, morales, civiques et même démocratiques inspirées de l'identité algérienne. Valeurs françaises, étrangères et valeurs universelles

- Les valeurs sont évoquées implicitement ou explicitement.

- Dans quelle mesure les manuels développent-ils un sentiment d'identité nationale ?

- Dimension interculturelle de l'éducation aux valeurs. (Echange/Malentendu au sujet des valeurs)

- Les manuels développent-ils la tolérance envers l'altérité ?

-Le manuel inclut-il l'éducation à la citoyenneté (éducation à l'environnement, à la santé, etc.

5- Choix des documents authentiques

- Critère d'actualité, qualité informative, critère de contextualisation, choix pertinent
- Lecture des textes : Les documents authentiques présents pour chaque leçon permettent une meilleure compréhension des règles d'utilisation du français et de la culture française.
- **Choix des textes littéraires**
- Qualité informative ;
- Situations conflictuelles ou inattendues ;
- Lecture des textes obéit-elle à une démarche de découverte de l'autre

6-Savoir-faire

-Il comprend « *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* ». (CECRL, 2001, p. 83).

-Ces manuels servent-ils à mettre en évidence des similitudes ou des différences entre les cultures de l'apprenant et celles du pays de la langue cible ? Les textes et activités proposent-ils des comparaisons des habitudes ou coutumes françaises avec celles des algériens. Par exemple la comparaison des habitudes alimentaire, vestimentaire, de vacances, etc.

- Les apprenants sont-ils invités à présenter leurs propres cultures grâce aux activités/questions « Et chez vous ? », « Dans votre pays. ».

- Existe-t-il des tâches dans les manuels pour lesquelles l'apprenant a besoin de connaître des éléments de la culture cible pour leur donner un sens. Par exemple, s'il est traité de racisme, l'apprenant doit savoir que la France a été/est un pays d'accueil pour beaucoup d'immigrés de différentes nationalités.

- Dans quelle mesure les manuels préparent-ils les apprenants à se comporter de façon adéquate dans le contact avec des membres d'une autre culture ? Est-ce que le manuel présente des tâches qui permettent le travail de malentendus interculturels ?

-Dans quelle mesure les manuels encouragent-ils les apprenants à comparer la culture étrangère avec la leur (notamment à observer et analyser des similitudes et les différences entre leur propre culture et la culture étrangère) ?

7 -Lecture et activités pédagogiques

- Quels types d'activités sont proposés pour l'apprentissage de la culture française ?

<p>-La lecture du texte met-elle l'accent sur le contexte et l'intention : persuader, argumenter, informer, etc.</p> <p>-Les questions donnent-elles des pistes de réflexion à propos des aspects socioculturels des deux altérités en question ?</p> <p>8-Processus liant les deux manuels</p> <p>- Comment se manifeste le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE ? linguistique et/ou culturel ?</p> <p>- Existe-il une cohérence thématique entre ces deux contenus ?</p> <p>- Critère de progression du contenu socioculturel et de la dimension interculturelle (représentations, stéréotypes, valeurs, etc.).</p> <p>-L'apprenant est-il appelé à mettre en relation ses connaissances antérieures (du cycle moyen) relatives à la culture cible avec les tâches pour les comprendre et les effectuer ? Autrement dit : Est-ce que le manuel présente des tâches qui requièrent des connaissances antérieures (du cycle moyen) relatives culture cible.</p> <p>-Existent-ils des thèmes récurrents avec un traitement différents et explicite dans le manuel de 1AS.</p>
--

Tableau n°03 : Grille d'analyse de contenu

Cette grille ne constitue pas un model fini de l'analyse. Cela veut dire qu'il n'est pas forcément de trouver toutes les données prescrites. Tout dépendrait des résultats et de la qualité des contenus.

L'éducation interculturelle ne vise pas seulement l'acquisition des connaissances, elle a une vision éthique, fortement humaine. Notre contribution s'articule également autour de la dimension axiologique. A cet égard, l'analyse des valeurs transmises par les manuels de français est une partie prenante de cette étude. Elle nous permettrait de voir s'ils contribuent à une prise de conscience des valeurs d'ouverture dont la prise en considération permettrait à travers l'échange, une meilleure perception du savoir « *vivre ensemble* ».

1.5. Limites de la recherche

La diversité d'aspects qu'englobe la notion de culture fait d'elle une entité hétérogène. Il en ressort que la quête de tous les éléments de la DI s'avère un travail difficile « *il est très difficile, voire impossible d'un point de vue*

méthodologique, d'appréhender l'ensemble d'une culture véhiculée par les discours (dans notre cas des manuels) » (Auger, 2007, p. 21).

Les manuels de FLE utilisés sont avant tout conçus en vue de faciliter l'apprentissage de français. Mais, ils présentent aussi un intérêt sociologique dans la socialisation des apprenants. Nous prendrons en considération lors de l'analyse, les aspects socioculturels de deux cultures (locale et étrangère) relative particulièrement à l'identité collective permettant à tout sujet à se forger sa propre identité, car :

« nous sommes inévitablement intégrés à des structures et à des groupes sociaux qui non seulement déterminent les conventions, les habitudes et les rituels de notre vie quotidienne mais qui marquent également le système de normes et de valeurs auquel nous nous référons pour émettre des jugements sur ce que nous percevons et observons dans le monde qui nous entoure » (Neuner, 2003, p.59).

Nous tiendrons aussi en compte le degré d'appropriation de la DI par des apprenants (adolescents de 14 à 16 ans) dont leurs niveaux ne leur permettent pas un accès direct à ces questions interculturelles.

Dans cette recherche, l'accent est mis sur la valeur théorique du manuel renseignant sur les matériels en tant que tels, c'est-à-dire sans faire référence à leur usage effectif en classe. Nous nous contenterons de relever les potentiels culturels/ interculturels présents dans notre corpus à l'aune des composantes de savoir et de savoir-faire qui suffisent à elles seules à répondre à notre questionnement.

Pour ce qui est des illustrations, nous les aborderons brièvement dans un cadre didactique (sans recourir à la sémiologie) car leur examen exigerait un traitement approfondi et spécifique.

En ce qui concerne la « prise de conscience interculturelle », associé à la composante de « savoir », le CECR n'en donne aucune démarche ou élément explicitant cette composante. Plusieurs auteurs ont décelé certaines ambiguïtés dans le champ conceptuel : Dénimal (2013), Byram (2002) et Zarate (2003)

quant à l'ordre de ces compétences¹¹. En effet, la prise de conscience interculturelle se distingue des savoirs, voire même y fait contre poids (Zarate, 2003, p. 104). C'est une compétence spécifique, centrée sur le développement d'attitudes d'ouverture en direction de l'étranger, attestées par des stratégies d'interprétation, dont l'évaluation ne peut être associée à la seule maîtrise de savoirs (ibid., p104-105). C'est pourquoi, Zarate (2003, à la différence du CECR, estime que sa place serait dans les savoir-être.

Les deux types de savoir constituent les axes de la recherche. Ils sont dépendants de l'apprentissage de la langue enseignée (Zarate, ibid., p.113). Nous essayerons de relever tout élément susceptible d'initier les apprenants à leur acquisition. Contrairement à celui du savoir être « *Il reste un peu dans l'ombre par rapport au savoir, au savoir-faire* » (Binon, 2006, p.126). Son acquisition exige des habiletés et un niveau de réflexion avancés dépassant l'expérience scolaire.

Nous devons ajouter davantage qu'il est fort probable que nous reprenions certaines informations, que nous avons déjà insérées dans le cadre théorique (dans la phase de discussions, notamment). Cela pourrait en effet paraître redondant, mais loin d'être dérisoire. C'est dans le souci de renforcer cette cohérence de notre problématique, notamment la mise en adéquation de l'analyse avec la discussion des résultats.

1.6. Présentation et organisation des manuels

1.6.1. Présentation du manuel de la quatrième année moyenne

Selon Verdelhan-Bourgade (2002, p.39), le manuel doit attirer l'attention de ses destinataires, en l'occurrence apprenants. En fait, la couverture est simple, mais réussie au niveau esthétique. Elle est attrayante avec différentes couleurs (vert pomme, vert clair, bleu marine, bleu ciel...). Cette tendance à la modernisation des manuels scolaires s'accroît avec l'arrivée des technologies de l'édition. Elle

¹¹ Zarate (2003) a mis l'accent sur les ambiguïtés du champ conceptuel relatif aux savoirs requis pour l'acquisition d'une compétence interculturelle, indiqués dans le CECR(2001).

témoigne le souci de la tutelle de présenter un produit attrayant avec un contenu qui répond aux finalités soulignées. « *Or il est désormais admis que le manuel scolaire, en s'enrichissant au plan de sa forme et de son apparence extérieure, est devenue, au plan de l'organisation de son contenu, un objet de plus en plus complexe* » (ibid., 2002, p.25).

Nous distinguons au milieu de la couverture une image à méditer ; un globe soutenu par un arbre, entre deux mains et plongé dans un reflet en bleu. Nous pouvons aussi contempler les petites fenêtres circulaires qui nous invitent à penser à plusieurs angles de la nature. Elle revêt une dimension profondément humaine ; l'homme d'aujourd'hui, qui défend la nature et protège son environnement. Car pour l'enseignement obligatoire le développement et le renforcement des valeurs vont de pair avec la dimension universelle touchant la citoyenneté, la préservation de la vie et du milieu. Cette préoccupation rentre dans les finalités d'un projet mondial des nations unies "*Apprendre à vivre ensemble*". Il obéit au programme d'éducation à la citoyenneté mondiale qui poursuit des finalités qui englobent celles de l'éducation interculturelle » (Ouellet, 2002, p.157).

À l'intérieur de l'image de couverture, en haut de la page, nous distinguons le sceau de l'Algérie écrit en langue nationale arabe, « *République Algérienne Démocratique et Populaire* », accompagné de l'autorité dont dépend l'enseignement dans notre pays « *Ministère de l'Éducation Nationale* ».

Depuis la déclaration du 1^{er} novembre 1954 jusqu'à la dernière de 2008, l'ensemble des textes fondateurs de la Nation stipulent que l'État National est Républicain, Démocratique, National et Populaire. Cette mention a pour but de promouvoir le sentiment et l'unité d'appartenance à « L'ALGERIE », telle qu'elle est affirmée dans le RGP « *Il y est affirmé, d'une part, que le système éducatif est national, démocratique, scientifique, ouvert sur la modernité et sur le monde* » (2009, p. 2).

L'intitulé du manuel «Mon livre de français » est écrit lisiblement en caractère gras, ainsi que le niveau auquel le livre s'adresse « 4^{ème} Année Moyenne». Quant aux noms des auteurs, ils figurent sur la troisième page du manuel. Ils sont des auteurs algériens : Melkhir Ayad Hamraoui (Inspectrice de l'Education et de l'Enseignement Moyen), Saliha Hadji Aouadia (Professeur d'Enseignement Moyen PEM) et Ourida Mouhoub Bentaha (PEM).

Sur la quatrième couverture, (le dos du livre), nous pouvons lire, des références éditoriales : Date de dépôt, l'imprimerie chargée de sa publication : l' « O.N.P.S » : l'office national des publications scolaires ; une institution de tutelle, voire une imprimerie qui en assure sa diffusion, mais sans la mention de son adresse. Il obéit certainement à des conditions réglementaires, techniques et économiques exigé dans son cahier de charge.

Le manuel est de grand format de 20 x 28 cm. Il regroupe 192 pages. Il est aisément transportable et utilisable par l'apprenant. Il est aussi un produit commercial au niveau d'un marché institutionnel. Néanmoins, son prix mentionné couverture sur le dos du livre (230.00 DA) ne semble pas abordable par les familles algériennes. Car l'apprenant algérien doit avoir entre ses mains le manuel de chaque discipline étudiée. « *Procurer à ses enfants scolarisés des manuels à n'importe quel prix et par tous les moyens est devenu une charge supplémentaire et difficile pour les parents* ». Consulté sur : <http://www.liberte-algerie.com/dossier/le-prix-de-la-reforme-16120/print/1>, le 10/05/2018.

-La pagination : elle est lisible, inscrite en bas des pages, toutes les pages sont numérotées. Les références à d'autres passages du manuel sont indiquées clairement ; soit pour l'objet d'étude avec les thématiques, soit pour les séquences. Quant aux aspects typographiques, la taille des caractères est bien choisie pour mettre en évidence les titres, sous titres, paragraphes....

-La présentation : elle s'adresse en premier lieu à l'apprenant mais aussi à l'enseignant qui en découvrira l'articulation de façon simplifiée. En consultant le sommaire et la présentation du manuel, nous distinguons que la démarche y sous-

tendue est véhiculée par la pédagogie de projet. C'est une nouvelle façon de gérer les apprentissages « *Le projet est le cadre fédérateur des intentions, des activités et des moyens utilisés dans la classe* ». Ainsi, les changements apportés par la réforme quant à l'aspect pédagogique s'opère selon un nouveau paradigme éducatif, à savoir l'approche par les compétences. « *On se réfère plutôt à la possibilité pour un apprenant de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources (savoirs / savoir-faire / savoir-être), en vue de résoudre une famille de situations* ». (Guide du manuel de la 4^{ème} AM, 2013, p.6). L'essentiel n'est pas uniquement de donner des connaissances, mais aussi et surtout d'utiliser ses capacités dans des situations quotidiennes.

1.6.2. Structure du manuel de la quatrième année moyenne

Le manuel est scindé en trois projets. Chaque projet est organisé en séquences qui se démultiplient en objectifs d'apprentissage. Chaque séquence est subdivisée en six rubriques. Les activités sont agencées de manière linéaire :

La première rubrique est consacrée à la réception et la production de l'oral. Nous devons signaler que les activités de compréhension de l'oral visent à éduquer et développer l'écoute et les capacités de compréhension des apprenants. Dans une visée communicative, elle est considérée la première compétence en jeu dans l'apprentissage du FLE. Les activités orales exigent la mise en place d'un matériel adéquat à partir d'un document audio, d'une vidéo ou de la voix du professeur.

De la sorte, l'apprenant saura repérer des informations et de construire du sens, ce qui l'aidera à mieux appréhender les locuteurs natifs. Cette activité sous-tend l'éducation de l'écoute la construction du sens. À son tour, l'apprenant va exprimer son point de vue sur un problème posé oralement en présentant des arguments.

La deuxième rubrique est destinée à la réception et la production de l'écrit. Elle comprend les activités de compréhension et de production de l'écrit.

La troisième rubrique comporte principalement des activités de langue. Cette phase met en exergue la forte relation entre l'objectif formatif et l'objectif linguistique en se servant des outils pour dire, lire et écrire; Elle permet à l'apprenant de mobiliser tous les acquis de la séquence en cours et plus particulièrement les points de langue(vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe) nécessaires.

La quatrième rubrique est réservée au moment de l'évaluation. À ce stade, l'apprenant aura la chance de travailler individuellement ou en groupe pour la mise en œuvre d'une démarche de résolution de problème. Cette activité est en liaison avec l'approche par le constructivisme et le socioconstructivisme dans les apprentissages. Elle est orientée par une grille d'auto évaluation et de co-évaluation permettra à l'apprenant d'améliorer sa production. Dans cette séance, on propose à l'apprenant diverses activités qui l'invitent à produire un écrit dans lequel il devra mobiliser tout ce qu'il a appris précédemment. Pour les activités de l'atelier d'écriture, elles suivent le même cheminement pour la production d'un écrit :

La sous-rubrique, intitulée « *Je me prépare à l'écrit* », propose trois à quatre activités pour entraîner progressivement l'apprenant à la tâche d'écriture. La deuxième sous-rubrique «*J'écris* », l'invite à produire un écrit (relativement court) en mobilisant les acquis correspondants en se servant d'une boîte à outils et d'une grille d'auto-évaluation pour répondre à la consigne d'écriture.

Quant à la cinquième rubrique, elle regroupe les différentes étapes de la réalisation du projet, répartie en différents moments séparés dans le temps (Station documentation, et rédaction, Station rédaction et Station finalisation). Cette organisation des apprentissages obéit certainement à une logique de progression graduelle dans l'apprentissage.

Enfin, la sixième rubrique, même si son activité est indépendante des précédentes, elle constitue une pause intermédiaire entre les différentes séquences ou projets. De nouveaux textes leur font écho et les prolongent ; c'est

le moment de la lecture récréative. C'est une initiation à la lecture d'œuvres, de textes longs. Elle favorise le plaisir de lire, contribue à élargir l'horizon culturel de l'élève et à développer sa sensibilité et son imagination. Ces lectures forment l'esprit critique par la confrontation entre les idées, les valeurs et les croyances.

- **La passerelle** : Avant d'entamer le premier projet, nous avons constaté une micro-séquence « *passerelle* » ayant pour but de préparer et faciliter l'entrée dans le premier projet. Selon le Guide du manuel de Français (2013, p.11), elle comporte trois activités préparatoires. Les textes proposés y sont à la portée de l'apprenant ; ils servent véritablement de voie d'accès vers les thématiques de l'année courante comme par exemple *la nature et l'écologie* en s'appuyant sur les acquis de l'année précédente, voire la 3AM à travers la thématique du *patrimoine* étudiée dans le dernier projet. Nous pouvons remarquer aussi qu'il existe des pages spécifiques offertes par le manuel ; organisées sous forme de tableau de conjugaison (p.190-192). L'apprenant revient à cette partie pour l'emploi correct des verbes insérés dans les activités de langue et de production écrite.

-Les thèmes proposés sont en lien étroit avec les compétences visées. Cet ouvrage prend en charge recommandations du nouveau programme de français. On y vise à développer et d'exercer des compétences argumentatives en mobilisant, à chaque étape, des acquis antérieurs. Selon le guide du professeur, les textes choisis abordent des sujets d'intérêt général relatifs aux préoccupations quotidiennes des apprenants adolescents tels que l'éducation à l'environnement, l'éducation à la santé, la lutte contre les fléaux sociaux, l'éducation à la santé, etc.

Après avoir feuilleté le manuel maintes fois, nous avons constaté qu'il est bien structuré, à la fois au niveau de sa macro et de sa micro. Les rubriques sont en nombre de huit. Seuls, les séquences, les thématiques et les contenus changent. Ils sont variés et riches. Cette organisation facilite son utilisation. Outre, les textes et les activités de langue, le présent manuel comporte aussi plusieurs illustrations ; elles accompagnent des textes réservés à la compréhension de l'oral

et de l'écrit ; et même introduites dans les activités de langue et de production orale, elles jouent le rôle d'éléments déclencheurs et de facilitateurs de leur compréhension.

Concernant l'usage du manuel, en se référant au guide du manuel de français ; l'enseignant est autorisé à exercer pleinement son rôle en tant que médiateur et gestionnaire des apprentissages ; il jouit d'une certaine liberté lui permettant d'introduire des supports qu'il estime convenable pour l'aboutissement des objectifs escomptés.(Guide du manuel de Français, 2013/2014, p.2).

1.6.3. Présentation du manuel de la 1^{ère} année secondaire

La photo de couverture du manuel doit offrir au lecteur un aperçu significatif de son contenu. Nous avons constaté que la maquette et la couverture ont été réalisées par les auteurs du présent manuel. La couverture nous fait penser que l'aspect interculturel est pris en considération. En effet, c'est une image d'un pont traversant une rivière et reliant deux rives, soutenu par des supports sous forme d'arcade plongé dans un contraste entre deux couleurs : blanc et bleu azur. Cependant aucune légende n'est accompagnée. Le pont nous amène à penser que toute rencontre entre deux cultures, voire deux individus ou deux groupes, comme l'Algérie et France, nécessite le passage obligé par des étapes bien déterminées ; un ensemble de connaissances et de compétences facilitant l'accès à l'autre.

À l'intérieur de l'image de couverture, en haut de la page, nous distinguons le sceau de l'Algérie écrit en langue nationale arabe. « *République Algérienne Démocratique et Populaire* » accompagné de l'autorité dont dépend l'enseignement dans notre pays « *Ministère de l'Éducation Nationale* ». Cette mention marquant l'enracinement de l'identité Algérienne.

La matière « Français » écrite lisiblement en caractère gras, ainsi que le niveau auquel le livre s'adresse. « 1. Première Année Secondaire ». Ce manuel s'adresse aux apprenants de toutes les filières.

C'est un ouvrage officiel, élaboré par l' « O.N.P.S » censé obéissant aux mêmes conditions de son cahier de charge. Ce manuel est l'œuvre d'un collectif

d'auteurs ; une équipe composée de trois membres dont les noms figurent sur la troisième page du manuel. Ce sont en fait des auteurs nationaux, une inspectrice de l'Enseignement de Français (PEF) : Keltoum Djilali et deux professeurs de l'enseignement secondaire (PES) : Amal Boulouf et Allel Lefsih. « *Il y a également une forte intentionnalité communicative, même si les auteurs du manuel ne sont pas face à face aux public visé. Ils ne connaissent pas forcément les apprenants mais ils s'en fabriquent une image mentale* » (Auger, 2003, p.30). Lesdits auteurs ont pu donc concevoir ce manuel à partir de leur propre expérience d'enseignants qui pourrait être différente de la réalité de la classe.

La pagination est lisible, inscrite en bas des pages, toutes les pages sont numérotées. Les références à d'autres passages du manuel sont indiquées clairement ; soit pour l'objet d'étude avec les thématiques, soit pour les séquences.

Le manuel est de format de 17 x 22 cm. Il regroupe 192 pages. Il est aisément transportable et utilisable par l'apprenant. Néanmoins, son prix mentionné à la 4ème de couverture (dos du livre) ne semble pas abordable par les familles algériennes. Quant à la lisibilité, notamment linguistique et typographique « *Elle participe à l'aboutissement pédagogique et didactique des finalités initiales du manuel ; elle peut également être un sérieux facteur d'échec scolaire* » (Gérard et Roegiers, 2003). La taille des caractères est bien choisie pour mettre en évidence les titres, sous titres, paragraphes des textes de départ, etc. Cependant, les activités de lecture analytique et d'expression écrite ne le sont pas, l'apprenant ne serait pas à l'aise dans la lecture de ces passages.

Comme le démontre le sommaire ; ce manuel propose une entrée de l'enseignement par projets. La démarche adoptée est la pédagogie de projet. Le choix des moyens didactiques s'accommode avec les choix méthodologiques et pédagogiques. Conformément au projet de la réforme et comme l'annoncent ses auteurs « *Votre manuel répond au nouveau programme de français par la prise en compte des principes méthodologiques, pédagogiques et des contenus* ». (Ibid.,). La pédagogie de projet en ce sens, représente à la fois le cadre et le

véhicule des apprentissages. Elle sert à munir les apprenants des connaissances et des ressources nécessaires à mobiliser pour effectuer telle ou telle tâche. Par exemple, dans le projet « *Rédiger une lettre ouverte à une autorité...* », l'apprenant devrait maîtriser au préalable quelques règles liées à la correspondance comme la mise en page, l'orthographe, la syntaxe... pour s'en servir lors d'une des situations problèmes proposées ou rencontrés dans leur vécu quotidien.

1.6.4. Structure du manuel de la première année secondaire

Ce manuel comprend un avant-propos, un sommaire et un contenu de programme. Comme indiqué dans l'avant-propos, ce manuel est le produit de la réforme. Écrire et parler sont des activités indispensables pendant le processus d'apprentissage pour s'interroger de façon motivée et approfondir sa réflexion sur le fonctionnement de la langue. Comme celui de 4^{ème} AM, le programme de la 1^{ère}AS est élaboré principalement dans le cadre de l'approche par compétence, il établit l'ensemble des résultats d'apprentissage que les élèves devront maîtriser à la fin de l'année. L'approche par le constructivisme et le socioconstructivisme dans les apprentissages suppose la mise en œuvre d'une démarche de résolution de problème qui engage les apprenants dans des activités individuelles ou de groupes « *vous devez selon le cas travailler seul(e), avec un(e) camarade, en petit groupe ou avec l'ensemble de la classe* » (Manuel de 1^{ère}AS, 2014, p.2). L'avant-propos du manuel semble conforter essentiellement l'aspect linguistique « *Les compétences linguistique doivent être travaillées en permanence, quelle que soit l'activité et la discipline* ». (GMEP, 2009, p.56). On y vise l'aspect instrumental de la langue sans la moindre allusion de l'aspect culturel ou l'ouverture à l'autre.

Par ailleurs, dans le dernier paragraphe de cette préface, à travers un discours destiné à l'apprenant, les auteurs du manuel expriment leurs intentions à ce dernier vouvoient en le sensibilisant à sa future personnalité d'adulte et à sa nouvelle responsabilité. Cette prise de conscience souhaitée chez l'apprenant est également évoquée par les concepteurs des programmes. « *...Il importe, à cet*

égard, d'assurer à chaque élève, à l'issue de son cursus, une qualification attestée, lui permettant une participation active dans le fonctionnement de la société ». (RGP, 2009, p.27).

Le contenu du manuel est constitué majoritairement par un outil pédagogique facilitateur d'apprentissage, à savoir, les documents authentiques. Les textes et les thématiques proposés sont choisis en fonction de leur situation de communication pour permettre à l'apprenant d'appréhender les aspects du discours et leurs structures à partir d'une typologie textuelle. Il comporte par ordre : La vulgarisation scientifique, l'interview, le discours argumentatif et le littéraire composé du fait divers et la nouvelle.

L'usage de ce manuel est dirigé par l'enseignant du FLE. On lui accorde une marge de liberté dans l'exploitation des textes et des activités à faire à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe. Ce dernier joue le rôle de médiateur et de facilitateur visant l'autonomie de l'apprenant. *« La démarche proposée (...) vous dotera également d'attitudes positives qui vous rendront graduellement autonome dans votre travail »* (Manuel de 1^{ère} AS, édition, 2014, p.2).

Le manuel de 1AS s'articule autour de trois projets pédagogiques : ils sont évoqués dans le sommaire comme suit :

Projet 1: Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée (Manuel de 1AS, *ibid*, p.1)

Projet 2 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions (*ibid.*).

Projet 3 : Écrire une petite biographie romancée (*ibid.*).

La consultation du sommaire nous informe sur le contenu du manuel mais aussi sur sa répartition ; il est d'une utilité pratique. En ce sens, *« Il faut que l'enfant puisse retrouver dans le manuel ce qu'il a repéré dans le sommaire et qu'il puisse savoir à chaque moment de l'apprentissage où il en est, par rapport à l'organisation d'ensemble »* (Verdelhan-Bourgade, 2002, p.41).

Dans cet ouvrage, le sommaire comprend quatre rubriques organisées de façon linéaire à l'ordre suivant : des intentions communicatives, des objets d'étude, des séquences et techniques d'expression. Les séquences didactiques combinent diverses activités autour d'un objet commun. Chaque séquence vise un certain nombre d'objectifs participant à l'installer de compétence. Toute séquence est délimitée par le nombre de pages qu'elle occupe dans le manuel ; elle contient des activités orales, des activités de lecture et des activités d'expression écrite.

Pour bien mener le déroulement de chaque séquence, on y présente à la page 4 succinctement la démarche suivie de chaque étape de la séquence ; elle s'effectue en cinq étapes : projets (feuilles de route), fiches méthodologiques, recherches documentaires, exercices et auto-évaluations.

Chaque chapitre débute par une phase d'évaluation diagnostique. (Pages : 6-68-98-122-152). Il s'agit d'une situation problème à résoudre et qui consiste à mesurer ce que les apprenants savent déjà par rapport à l'apprentissage visé.

-Des activités orales : Ces activités constituent un support pour bien mener celles de l'écrit. « *La pratique de l'oral bien menée peut avoir une incidence positive sur la pratique de l'écrit par les apprenants* » (Guide du professeur de 1^{ère} AS, p. 5). Elles sont travaillées au moyen des documents iconiques. Ex : p.52 (moyens de transport), soit pour le thème et les structures syntaxiques qu'ils obligent à utiliser. Ex : p.36 (transformation du lait).

- Des activités de lecture : des textes suivis de questions sont proposés pour développer les capacités de lecture (construction des hypothèses, rapport texte-image, reformulation des textes et élaboration de significations, évaluation).

- Des activités d'expression écrite : elles portent sur la production de courts énoncés ou de textes selon l'objectif. L'enseignant en tant que gestionnaire des apprentissages a pour tâche de contrôler les prérequis des apprenants, de remédier aux lacunes antérieures pour que les apprenants puissent faire les exercices proposés par le manuel (ibid., p.8-9).

On y répertorie aussi des moments d'évaluation formative qui représentent le fil conducteur des apprentissages ; l'évaluation permet à l'enseignant de mesurer les acquis et d'estimer les besoins qui restent à combler chez les élèves. (Pages : 22-33-42-76-104-11-133-138-164-182).

À la fin de chaque chapitre, on propose une évaluation certificative. C'est une situation problème qui permet d'intégrer ou de mobiliser les ressources acquises pendant l'apprentissage (Pages : 57-90-116-142-186). Il s'agit d'un texte écrit à travailler sur le plan de la réception et la production de l'écrit. Cette évaluation est accompagnée d'une grille d'auto évaluation. Ce que nous pouvons remarquer, c'est que cette évaluation ne concerne que l'écrit, alors que les instructions officielles préconisent l'exploitation des deux domaines « *langue orale et écrite sont étudiées de façon complémentaire* (Manuel de 1^{ère} AS, p.4). Le manuel ne possède ni un glossaire ni un lexique ; nous notons aussi l'inexistence d'une bibliographie et une répartition annuelle des activités sur laquelle l'enseignant pourrait organiser ses tâches.

Après avoir déterminé le découpage (macrostructure et microstructure) de chaque manuel ; nous tâcherons de procéder dans un deuxième temps à identifier les thèmes traités et les domaines de connaissance choisis. Cette étape de l'analyse est d'une importance cruciale car elle nous renseignerait sur les choix didactiques et servirait en tant que matière première dans l'analyse de la place de la dimension interculturelle. Avant de décrire les thèmes sur lesquels repose le contenu de chaque manuel, nous trouvons judicieux de rappeler quelques finalités de l'enseignement du français.

Conclusion

La connaissance scientifique est soumise à des règles et des principes méthodologiques qu'on devrait respecter. En effet, dans cette étape charnière, nous avons mis au clair les objectifs de cette étude. Nous nous sommes interrogés ensuite sur le corpus, sa sélection et le type de recherche qui semble le plus convenable pour vérifier nos hypothèses. Ce travail d'analyse nécessite que

nous prenions préalablement en considération l'analyse de la microstructure et de macrostructure de chaque manuel et déterminer les thèmes et sujets culturels choisis via un certain nombre de points constitutifs de l'objet-manuel, tel est l'objectif du chapitre suivant.

CHAPITRE II :

Identification des contenus didactiques des manuels

Introduction

Dans ce chapitre, nous nous attellerons à une analyse qualitative et quantitative des manuels. Nous tâcherons à identifier les thèmes traités et les domaines de connaissance choisis en procédant au découpage thématique de chaque manuel. Il serait aussi judicieux d'identifier les différents documents porteurs de discours authentiques et faire apparaître leur diversité. Nous rappelons bien qu'un tel traitement est d'une importance cruciale car il nous renseignerait sur les choix didactiques liés aux contenus des manuels et servirait en tant que matière première soutenant l'analyse des contenus du point de vue interculturel.

2.1. Rappel des finalités de l'enseignement du français

Le programme de français des niveaux étudiés s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif, visant un enseignement de qualité, dans une optique de modernité. Il porte en lui les attentes prévues par l'institution, lors de son élaboration pour devenir à la taille de nouveaux défis édictés par l'adhésion inévitable du pays à l'ère de la mondialisation. Ses objectifs apparaissent souvent dans les avants propos des manuels de l'apprenant, dans les guides pédagogiques, les documents de réaménagement et dans les textes de quatrième de couverture.

Au premier chef, nous devons signaler que l'élève algérien « *est placé au centre des préoccupations de la politique éducative.* » (Loi de l'éducation, 2008). Le rôle de l'éducation au sein de l'école algérienne est considérable.

Cela signifie que toute catégorie de publics « apprenants » a été préalablement l'objet d'une étude minutieuse des besoins éducatifs et langagiers et une adaptation des contenus mis en œuvre dans la réalisation des objectifs assignés.

Au terme du parcours moyen, il est attendu que l'apprenant sera « *capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce en adéquation avec la situation*

de communication. » (*ibid.*,). Cette compétence devrait à son tour s'harmoniser avec les objectifs de l'enseignement du français de la 1AS.

Poursuivant les mêmes finalités de l'enseignement du Français en 4^{ème} AM, le programme de français de 1^{ère} AS est censé prendre le relais du précédent. Le français constitue désormais un point d'appui parmi autres pour la réalisation des objectifs d'un enseignement de qualité et modernisé. L'aspect utilitaire ne devrait pas être distingué de l'aspect culturel. (Programme de français de 1AS, 2005, p.4). On s'attache à doter les apprenants d'outils linguistiques transférables dans la vie quotidienne par la prise en considération de toutes les composantes de la compétence de communication (*ibid.*,).

La langue française jouit d'une place considérable dans la diffusion et la construction des savoirs. Elle est reconnue également en tant qu'un outil mobilisable dans l'accès à la documentation et permettant de faire face à des situations relatives à la réussite professionnelle. (Programme de 1AS. p.5). Son enseignement prend en compte d'autres dimensions au-delà de l'aspect linguistique. «*Une langue maîtrisée est [...] et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/Altérité.*» (Programme de 1AS. p.5).

En tant que moyen d'ouverture sur le monde, l'élève algérien s'inscrit inévitablement dans un projet d'éducation dont le français constitue un facteur performant dans la recrudescence et l'élargissement des relations inter sociétales. Partant de cela, l'enseignement du FLE est devenu le premier pas d'une reconnaissance et d'appréciation de la diversité et des interactions fructueuses avec des personnes ou des groupes ayant des capitaux culturels et des visions du monde différents de ceux des algériens.

Nos apprenants sont les citoyens du demain. Ils ont besoin d'une croissance fondée sur le développement des comportements positifs et des valeurs essentielles à leur apprentissage des langues et à leur épanouissement personnel, intellectuel et social. En vue de contribuer à leur formation saine et équilibrée, le

discours officiel a accordé une valeur importante à la dimension axiologique et consenti de ce fait des efforts en vue d'aider les établissements scolaires à l'aboutissement de ce double objectif :

-De consolider le sentiment d'appartenance et de l'unité nationale à travers une éducation fondée sur des valeurs et des repères identitaires de référence auxquels l'école algérienne se doit se référer « *Arabité, Islamité et Amazighité* » (RGP, 2009).

- De promouvoir des valeurs universelles visant la construction des relations d'échanges mutuels avec le reste du monde, axées sur un savoir « vivre ensemble ».

Selon les indications exprimées dans les premières pages de la commission nationale des programmes, ces valeurs sont les suivantes.

- *des valeurs communes à tous ses membres : valeurs politiques et sociales, culturelles et spirituelles, dont l'objectif est de consolider l'unité nationale (GMEP, 2016, p.21) ;*

- *des valeurs plus spécifiquement individuelles : valeurs affectives et morales, valeurs esthétiques, valeurs intellectuelles, valeurs humanistes ouvrant sur l'universel. (ibid.,).*

« prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix » (Programme de français de IAS, 2005).

2.2. Découpage thématique des manuels

2.2.2. Manuel de 4^{ème} AM

2.2.2.1. Les types de textes et de domaines de connaissance choisis

Ce présent manuel est réparti en trois projets différents. Chaque projet comprend une panoplie de textes traitant une thématique précise. Le contrat d'apprentissage s'articule autour de l'argumentation.

En ce qui concerne le premier projet, ce dernier présente une diversité de typologie textuelle : des textes de vulgarisation scientifiques traitant le thème de l'environnement, occupant un espace de 79 pages du volume livresque ; soit un taux de 41.14%. L'objectif poursuivi est de sensibiliser les apprenants aux problèmes affectant l'environnement en s'appuyant sur l'explication. Quant au deuxième projet, l'objectif poursuivi est l'argumentation dans le récit ; il comprend des textes littéraires avec des genres variés (roman, poésie, théâtre, fable...) dont le thème principal est la lutte contre les fléaux sociaux et l'espace livresque occupé égale à 51 pages, soit un taux de 26.56%. Pour ce qui est du troisième projet, l'objectif dominant est l'exaltation du pays de l'apprenant d'un point de vue touristique. Il comporte une variété de supports : dépliants touristiques, textes littéraires, articles de presse. On lui accorde un espace de 51 pages, soit un taux de 26.56% de l'ensemble des textes.

Pour ce faire, nous procéderons à une analyse répondant à la progression adoptée par le manuel, car chacun de ces projets véhicule des valeurs bien distinctes. Nous dresserons un tableau statistique, voire quantitative et synthétique comportant les occurrences de différents domaines de connaissance et d'expériences que les auteurs dudit manuel ont choisi pour transmettre leur vision didactique.

Thèmes	Occurrence	Locale	Française	Universelle	Taux
Eduction à l'environnement	17	01	03	15	32.07%
Lutte contre les fléaux sociaux	09	01	03	05	16.98%
Tourisme et voyage	12	09	01	02	22.64%
Métiers et études	06	00	02	00	11.32%
Evènements ordinaires	02	01	01	00	3.77%
TICE	02	01	00	01	3.77%
Loisirs et sport	02	00	00	01	3.77%
Sentiment d'appartenance	01	01	00	00	1.88%
Total	53	15	10	24	100 %

Tableau n°4 : Domaines de connaissance choisis dans le manuel de 4AM

D'après ce tableau, ce manuel détient une variété de sujets traitant plusieurs sous-thèmes relatifs à « l'éducation à l'environnement », avec dix-sept occurrences ; soit un pourcentage de 32.07 % de l'ensemble des textes.

Le domaine d'expérience occupant la deuxième position est le thème du tourisme. Il a bénéficié d'un traitement avec douze occurrences ; soit un pourcentage de 22.64%.

La troisième place concerne la lutte contre les fléaux sociaux, combinés avec des textes sur les métiers et les études, avec neuf occurrence ; soit un pourcentage de 16.98%.

La quatrième place est occupée par les thèmes de métiers et d'études, avec six occurrences ; soit un pourcentage de 11.32%.

Les thèmes des TIC, de loisirs et sport et évènements ordinaires ; chacun d'eux représente un pourcentage égale à 3.77 %.

En fin, le thème relatif au sentiment d'appartenance a bénéficié d'un seul texte, soit un pourcentage de 1.88%.

-Analyse des textes et activités du premier projet :

Quantitativement, nous avons dénombré seize textes scientifiques Pour convaincre le lecteur (l'apprenant) et l'amener à partager son point de vue ; on fait usage des arguments développés illustrés par un ou plusieurs exemples d'ordre explicatif. Ce projet s'articule autour d'un thème d'actualité, voire l'environnement. Il représente une problématique majeure. Il est abordé dans ce manuel par le biais des textes de vulgarisation scientifiques.

Les textes examinés s'attachent à veiller l'apprenant des risques entraînés par la dégradation de l'environnement. Ce faisant, nous remarquons le recours abondant aux divers procédés explicatifs et linguistiques pour s'assurer de fournir une explication claire et précise de phénomènes et doter les élèves progressivement des connaissances spécifiques et savoirs liés au thème de l'environnement. Parmi les problèmes dévastateurs de l'environnement, nous notons la désertification, la déforestation qui touche essentiellement les forêts tropicales en l'occurrence l'Amazonie « poumon vert de la planète », les incendies. En effet, des milliers d'hectares de forêt ont été ravagés soit par des incendies soit par des usages industriels incontrôlés. (p.27, p.31). Nous citons aussi l'industrialisation incontrôlée, l'acidification et la pollution des océans (p.83, p.44), le réchauffement climatique et l'érosion de la couche d'ozone, l'appauvrissement massive de la biodiversité, de l'écosystème, la disparition des animaux (p.27, p.65), les déchets (p.47, p.61), la chasse intensive et la perte massive de ressources halieutiques. Sans compter les différentes formes de pollution qui ont considérablement altéré les éléments vitaux de la nature.

Toutes ces facettes de la dégradation environnementale deviennent fortement tangibles à cause des activités irresponsables et nuisibles de l'homme liées

généralement au trafic très lucratif dont l'indifférence aurait de graves conséquences sur la survie de la planète Terre.

En effet, le thème de la biodiversité et d'écosystème sont est les plus fréquents. L'extrait (p.18) de l'ouvrage « *Pour la nature et l'Homme.* » du journaliste et écrivain, français « Nicolas Hulot » explique que l'avenir de l'humanité dépend du respect de la biodiversité. Elle est fondamentale pour la santé de l'homme. En plus, elle assure plusieurs fonctions biologiques et écologiques. « *les insectes comme les abeilles, les bourdons ou les papillons sont nécessaires à la pollinisation des plantes à fleurs* » ; « *Plus de la moitié des médicaments proviennent de substances naturelles* »

-Robert Barbault (1943-2013) est un biologiste français, spécialiste de la biologie des populations et de l'écologie. Son texte (p.25) tiré du magazine « *Géo* » aborde aussi le thème de la biodiversité. Elle est indispensable au bien-être des êtres humains. C'est un patrimoine naturel que nous devons garder en héritage aux générations futures.

Lise Barnéoud, une journaliste scientifique nous explique également dans l'extrait « *Et si les oiseaux venaient à disparaître ?* » (p.67) tiré de « *Science actualités* », l'importance de l'espèce d'avifaune dans la protection de la biodiversité. Des oiseaux utiles dans le processus de pollinisation, d'autres « *servent de lutte antiparasitaire naturelle* » ou de barrières contre certaines maladies. En revanche, de nombreuses espèces d'oiseaux se sont vues grandement menacées par l'homme. Étant le principal responsable, nous devons réagir en urgence à préserver ce patrimoine naturel.

La détérioration de la biodiversité représente une grande menace pour l'être humain. L'auteur condamne l'activité érosive de l'homme, car, elle est à l'origine de la dégradation de nos moyens de subsistance, de la santé, de l'environnement, de la disparition des espèces et de la qualité de vie en général. Ce texte est un appel pour sensibiliser l'apprenant à la préservation de la nature. L'image qui accompagne le texte illustre la diversité des formes de vie, voire la biodiversité.

Le texte (p.27) tiré du magazine scientifique français « *Ça m'intéresse* » traite le thème de la déforestation en Amazonie appelée aussi « *poumon vert de la planète* ». Elle a aussi de lourdes conséquences sur la biodiversité. En effet, ses deux causes principales sont le défrichement et le commerce du bois tropical, quant aux conséquences, nous citons les inondations et l'effet de serre.

Dans le texte « *La méditerranée est malade* » (p.44), tiré du magazine *In Éducation*, Paul Evan Rese nous informe sur la pollution de la mer Méditerranée en accusant l'homme, premier responsable. Il nous alerte sur la gravité de la situation en utilisant pour cela un vocabulaire adéquat pour décrire les causes de ce désastre. « *Les eaux usées ; les pesticides ; les métaux lourds ; le pétrole* » et leurs conséquences : « *l'odeur et le goût de pétrole qui imprègnent le thon* ». Plus inquiétant encore, ces dégâts portent atteinte à la vie aquatique mais également à l'Homme. Nous sommes tous confrontés à un véritable danger qui demande des actions rapides et radicales. Ce texte est accompagnée d'une image illustrant ce problème ; un homme nettoyeur des océans en face d'une mer polluée avec des boules de goudrons.

Le texte (p.61) montre que les déchets jetés dans la nature prennent beaucoup de temps à se décomposer. La durée de vie de déchet dépend de la nature de la matière utilisée (verre, plastique, etc.). Ce texte est illustré par une grille démontrant le temps nécessaire pour la biodégradabilité d'une substance. Par exemple la décomposition du papier dure trois mois, et les plastiques de 10 à 100 ans. Ce texte est accompagné d'une image en couleur ; elle illustre une variété d'espèces d'oiseaux afin de renforcer la compréhension.

Le réchauffement climatique (p.75) entraîne la disparition des espèces végétales et animales et par conséquent il perturbe les écosystèmes. Les transports sont les premiers émetteurs de gaz à effet de serre et contribuent par conséquent au réchauffement climatique. (p.77).

A ces textes, s'ajoute la nouvelle de Jean Giono, écrivain français (1895-1970). « *L'homme qui plantait des arbres* ». Elle est répartie dans ce manuel en trois textes occupant successivement les pages (38-63-85). L'auteur décrit les

paysages, la nature et la vie provençaux. Ce récit est une œuvre humaniste et écologiste ; il illustre les valeurs écologiques et morales des rapports de l'Homme avec la nature.

La notion du développement durable se manifeste dans la reproduction des hêtres, des bouleaux pour les fonds. Nous pouvons aussi relever une mosaïque de valeurs humaines ayant un grand effet sur ces réalisations ; des valeurs universelles : telles que l'exaltation du travail, l'hospitalité, la convivialité, la générosité, l'amour de patrie, l'espoir, la citoyenneté et la paix. Cette dernière repose grandement sur l'opposition entre la folie des hommes incarnée par les deux guerres mondiales et la sagesse du berger qui construit, au moment que l'autre homme détruit. « *les hommes pourraient, s'ils le voulaient être très efficaces dans d'autres domaines que ceux de la destruction* » (p.62). Cette histoire est un portrait émouvant et un hymne à la nature. Son exploitation va sans doute inciter les apprenants à :

- Prendre en charge des aspects de l'environnement et développer une conscience citoyenne, sociale et écologique.
- Se sensibiliser au développement durable et à l'idée de transmission d'un patrimoine naturel d'une génération à une autre.
- S'interroger sur les relations et les représentations entre l'Homme et la nature.
- développe un sentiment d'appartenance et de vénération envers la Terre.
- Reconnaître les efforts fournis par l'autre.

Les micro-textes proposés au niveau de ce projet (activités pédagogiques) sont compatibles avec la thématique visée. Ils servent aussi de support aux points de langue dans le but de maîtriser la structure textuelle visée. Ce projet comprend trois séquences. Les activités sont regroupées selon les besoins langagiers de chacune d'elles.

Par exemple, en grammaire (p.23-24), l'apprenant devrait maîtriser les types de phrases (déclarative, interrogative, impérative), la forme passive. L'apprenant est censé connaître également les formes de phrases emphatique (avec l'emploi des

présentatifs) et impersonnelle et savoir utiliser plusieurs outils tels que les adverbes de négation (ne...pas /plus/point/guère/jamais/rien/personne), etc. En conjugaison, il est essentiel de se familiariser avec le présent de l'indicatif, le présent d'énonciation et de vérités générales (p.27). Concernant les activités de préparation à l'écrit, elles traitent de la structure argumentative en s'appuyant sur l'explication. Pour mener à bien son texte, l'apprenant est doté à chaque fois d'une grille d'évaluation accompagnée d'une boîte à outils rassemblant un vocabulaire adéquat ou des illustrations pour étoffer son écrit.

-Analyse des textes et activités du deuxième projet :

Quant au projet n°2, il y est attendu que l'élève serait capable de comprendre et de produire un texte argumentatif qui s'appuie sur la narration. Il a pour thème principal, la lutte contre les fléaux sociaux. Ce projet se compose majoritairement de textes littéraires de tout genre (théâtre, récit, fable, poème), cela signifie également la présence d'une variété d'auteurs qu'on devrait connaître (à détailler dans la partie réservée aux choix des auteurs). Nous soulignons des thèmes traitant des phénomènes dangereux qui troublent toute société et empêchent par conséquent sa promotion, des fléaux tels que le tabagisme (p.90, p.113), la violence (p.96), la mendicité (p.125) et la drogue (p.136). Il s'agit donc ici d'une intervention liée à la protection générale du bien-être des citoyens, la santé publique, l'hygiène du milieu, la lutte contre toutes les formes de violence. En outre, ce projet aborde des sujets les études, les métiers, ou le travail, l'impact des moyens de communication sur les adolescents.

L'extrait (p.91) de cette série raconte l'histoire familiale et sociale de Monsieur Pasquier et ses cinq enfants. Il constitue un dialogue entre les parents et leur fils aîné « Joseph » sur l'importance des études. « *Les études sont absolument nécessaires* ». Joseph considère qu'il est inutile pour lui de continuer ses études. Il essaie de convaincre ses parents « *je ne suis pas fait pour les études* », mais eux refusent ses arguments qui paraissent non significatifs.

Le texte comporte des valeurs qu'on pourrait les utiliser dans une visée interculturelle, telles que l'importance des études pour l'avenir ; l'importance du dialogue au sein de la famille. C'est grâce à la communication avec leurs enfants que les parents réussissent à exercer leurs devoirs de façon constructive ; ils peuvent prévenir certains comportements adoptés par les enfants soit par ignorance, soit par de mauvais conseils des tiers.

-La fable « Le loup et L'agneau » (p.93) est un récit de Jean de La Fontaine (1621-1695). Dans ce dialogue, on met en évidence l'hypocrisie de celui qui croit à sa violence sur le plus faible. Le loup apparaît affamé, soumis à ses pulsions agressives. L'agneau est innocent, respectueux et vulnérable.

La sensibilisation aux dangers de Tabac s'opère à travers la BD. Son usage est significatif et moralisant. La BD (p.90) est produite par une association française « *la Ligue nationale (française) contre le cancer, 1991* » ; inspirée de la fable de La Fontaine. L'histoire racontée est bien illustrée (des images accompagnées par des séquences narratives). Elle vise à faire prendre conscience des dangers qu'entraîne la consommation du tabac. Elle illustre également les activités et les efforts fournis par ces associations dans l'éducation et la protection des populations. L'argumentation étant forte et persuasive.

Parmi ces dangers ; nous notons la dépendance physique et psychologique à la nicotine ; les fumeurs sont vulnérables aux maladies telles que le cancer. De surcroît, ce même problème a été visionné dans un dialogue par un groupe d'étudiants algériens (Nabil, Samir et Samia). On s'y évertue à sensibiliser les apprenants des dangers du tabac pour les faire prendre conscience de l'importance de la santé dans la vie de l'homme. L'accent est aussi mis sur le rôle du métier de « médecin » qui s'avère considérable dans la lutte contre ces maladies. Un autre problème ennuie la société, c'est "la drogue".

Dans le texte (p.136), l'auteur s'adresse à son fils pour le prévenir de ses dangers. Il la qualifie d'« un faux refuge ». Elle présente de nombreux dangers pour ceux

qui les consomment notamment chez les jeunes. Elle limite leurs capacités autant physiques qu'intellectuelles : Dépendance, diminution de l'appétit, pertes de mémoire, dépression, psychose toxique, etc. Par conséquence, le toxicomane connaît une marginalisation sociale et économique. « *Elle enlève... sa dignité* » et « *une dégradation mortelle de son état de santé* ». La violence et le harcèlement sont aussi une menace en train de proliférer dans le secteur scolaire (p.96). Elle pourrait avoir des effets dommageables sur la santé physique et psychologique de l'adolescent (des brimades, des actes de répression). Or, elles sont évitables.

Sur un autre plan, ce projet comprend d'autres textes relatifs aux études et métiers qui inquiètent en particulier les parents. En fait, les métiers dépendent des études. L'extrait (p.115) tiré de l'ouvrage « *Grammaire du texte au mot* » de Guy Fouillade et Michel Moulin est un dialogue (un débat) entre un père et son fils. Ils discutent à propos de l'avenir et du choix du métier. L'enfant veut devenir Clown. Alors, non convaincu ; le père essaie de l'orienter ; il pense que son fils doit faire des études et avoir un métier sérieux apprécié par la société comme par exemple : « *tu deviendras un homme en vue* ». L'insistance de l'enfant à son choix « *je veux éblouir ; je sèmerai des étoiles* » ; nous fait penser aux autres métiers d'arts, d'artisanat, etc. Cette attitude implique en fait l'encadrement de l'enfant en lui fournissant les informations pertinentes pour bien choisir son futur métier.

Parmi les autres domaines d'expérience étudiés dans ce projet, nous notons le thème des « moyens de communication ». L'activité d'écriture (p.134), a pour thème l'usage des TIC. La consigne est la suivante « *Rédige un texte comportant une argumentation dans laquelle tu tenteras de convaincre ton père de te laisser utiliser l'internet* ». Cette activité met en exergue cette vision moderne relative à l'usage des TIC, en mettant à la disposition de l'apprenant un vocabulaire spécifié (Internet, connexion, sites, culture, chatter, naviguer, accepter, se connecter, découvrir, etc.) pour enrichir son produit écrit. L'activité est accompagnée d'une grille d'évaluation dont l'apprenant va s'en servir pour améliorer sa production.

Dans un dialogue (à visée argumentative) sous forme d'un fichier « MP3 », on décrit l'importance du téléphone portable dans la vie des adolescents au point qu'ils ne peuvent pas s'en passer, en raison de nombreux services qu'il rend. Dans les activités écrites (p.132-133) ; on défend la thèse selon laquelle l'usage du téléphone portable ne devrait pas être abusif ou constituer un obstacle aux études. Ce récit (sous forme d'une BD) se déroule au sein d'une famille française comme l'indique le nom du personnage principal (Leslie). Il comporte des éléments adéquats avec le thème : le décor, les gestes, les mimiques et les actions qui interprètent le déroulement de l'histoire. Donc, on pourrait débusquer les différentes représentations qui y circulent, d'en faire comparer avec celles des apprenants ou de connaître également des images croisées. Néanmoins, ce support authentique iconique n'a été choisi que pour contribuer au développement de la compétence scripturale chez les apprenants. Elle est insérée dans l'activité de l'atelier d'écriture parmi d'autres activités visant dans leur ensemble l'argumentation. Ce faisant, l'apprenant devrait se conformer à la consigne suivante : *Complète les bulles de cette bande dessinée en respectant le thème et la thèse développée.*

Le texte (p.99) est un extrait (sans titre) tiré de la Revue « Je bouquine » lors d'une interview menée avec l'écrivain français, Michel Tournier (1924-2016). En réponse à l'une des questions posées : « *Quels conseils donneriez-vous à un enfant qui veut devenir écrivain ?* ». L'écrivain a donné clairement une véritable démarche initiatique pour s'engager à l'écriture. Selon lui, la lecture est un acte essentiellement continu « *...qu'il lise, qu'il lise beaucoup, qu'il se gave de lecture* ».

Dans le texte « *Les joies de l'instruction* » (p.105) ; inséré dans un courrier de l'UNESCO (auteur anonyme et sans source) ; l'auteur sensibilise ses lecteurs aux vertus de l'instruction, ex : « *l'instruction est source de bonheur* ». Elle forge l'esprit de l'homme pour atteindre la clairvoyance et les compétences essentielles à son avenir ainsi que pour le rendre utile dans la société. Ex :

Concernant la première séquence, les points de langues visés sont les verbes d'opinion et la proposition subordonnée complétive, conjonctive. Ils sont utilisés pour expliciter l'opinion de l'auteur ou son point de vue. Pour ce faire, les élèves devraient apprendre des verbes tels que penser, croire, estimer, trouver, apprécier, affirmer, etc. afin de les utiliser dans des phrases correctes (p.95). En conjugaison, l'accent est mis sur l'emploi du subjonctif présent. En orthographe (p.102), l'élève est censé connaître certains homophones grammaticaux comme les adjectifs indéfinis et les adverbes.

Pour ce qui de la deuxième séquence, l'accent est mis sur les niveaux de langue (familier, courant, soutenu) (p.120), les verbes de paroles (p.122) ; la ponctuation dans le dialogue, le discours direct et indirect (p.125-126) et la concordance des temps (p.128).

-Analyse des textes et activités du troisième projet :

Ce projet comporte un contenu visant la mise en valeur des régions du pays de l'élève ainsi que celles des autres pays du monde. Au terme de ce projet, les apprenants devraient réaliser un dépliant touristique valorisant les aspects attractifs de son pays pour inciter les gens à la visiter. Le déroulement du projet s'appuie dans un premier temps sur l'argumentation (séquence1) et sur la lettre dans un deuxième temps (séquence2) pour convaincre et persuader l'apprenant à découvrir son pays.

Les thèmes étudiés sont le tourisme, le voyage et le patrimoine naturel des régions algériennes (p.144, p.170, p.148, p.149). Ces textes sont choisis afin de mettre en valeur les richesses naturelles et patrimoniales du pays et susciter l'intérêt des futurs touristes. Le document (p.144) est extrait de Tassili Magazine n°34 correspond aux mois de juin-août 2003. Le journaliste exalte une région de son pays : le littoral algérien. En effet, les fonds marins du littoral algérien sont fascinants « *La faune et la flore marines y sont encore parfaitement préservés* ». Il est idéal pour les découvertes touristiques et culturelles ; leurs habitants sont accueillants ; la richesse de sa nature qui s'offre aux visiteurs. Les deux extraits

(p.146) décrivent El Oued, une ville du Sud algérien connue par ses dunes et ses coupoles. Elle attire le visiteur par sa beauté, sa tranquillité et l'hospitalité de ses habitants. « *Oued me fut une révélation complète ; beauté étrange* ».

Le texte « *L'Algérie vue du ciel* » (p.148) de Jean Grenier, décrit l'Algérie comme ressource patrimoniale et touristique. La description de cet immense territoire, ses paysages, ses villes. Alger : la Casbah avec ses « *maisonnettes et minarets* » ; Mitidja et ses terres fertiles ; Kabylie et ses montagnes majestueuses ; Ghardaïa la perle du désert, El Oued reflètent une pluralité culturelle dans ce pays et incite l'apprenant à découvrir davantage son territoire. Le texte « El-Bayadh » (p.149) est un extrait d'un essai intitulé « *L'Algérie* » d'Hubert Nyssen (1925-2011). Un écrivain et éditeur d'origine belge. Fasciné par la beauté d'El-Bayadh, l'auteur nous y invite à une promenade touristique. « *Ville surprenante* » qui porte en elle aussi des traces de l'histoire « *les tuiles romanes, les turbulences de l'histoire* ». Pour se rendre à Jijel (p.151), l'auteur (anonyme) invite ses lecteurs à voyager à des endroits côtiers du territoire algérien. Il joue le rôle d'un guide touristique. Il a parcouru par bateau des endroits magnifiques comme : Ziama-Mansouriah, commune côtière de la wilaya de Jijel, située dans le golfe de Béjaïa et El Aouana, Daïra de la Wilaya de Jijel qui s'étend sur 20 km. Enfin, le parc national de Taza, situé au nord-est de l'Algérie à 30 km de la ville de Jijel. Il est reconnu par l'UNESCO depuis 2004 en raison de sa richesse faunistique et floristique. Ce parc s'étend sur une superficie de 3807 ha. Il comprend plusieurs ensembles naturels à découvrir comme le massif forestier du « Guerrouche », de multiples grottes, falaises et gouffres, etc. Consulté sur <https://www.google.com/maps/place/Jijel>. consulté le 23/07/2019

Dans le même ordre des choses, la lettre (p.180, incluse dans une activité de conjugaison) ayant pour source l'ONT (Office National de Tourisme) partage la même intention touristique des textes précédents. Son destinataire (Mabrouk) suggère à son ami de passer ses vacances à la ville de Skikda. Pour le convaincre, il s'est fait passer pour un guide touristique en lui proposant un programme magnifique de toute une journée et en vantant les paysages naturels de cette ville.

« *la plage aux eaux limpides, Golfe de Stora, sable doré* ». Skikda détient aussi un patrimoine culturel « *antique théâtre romain* », « *l'hôtel de la ville* », considéré l'un des plus beaux bijoux du riche patrimoine culturel de Skikda. Il est incrusté de fresques orientalistes, telle que l'œuvre de José Ortega. Les extraits sélectionnés pour cet objectif sont des textes littéraires et dépliants touristiques. Ils sont chargés des connotations positives au profit du tourisme à l'intérieur du pays.

Par ailleurs, ce manuel incite à la découverte des merveilles du monde comme par exemple « Taj Mahal » en Inde (p.165), « la grande pyramide de Gizeh en Égypte » (p.164). Ce volet plaide pour la valorisation et la sauvegarde du patrimoine de l'humanité dans une perspective d'ouverture sur les civilisations universelles. Ces monuments constituent aussi des témoins des capacités des hommes sur le plan esthétique ainsi que leurs empreintes marquées indépendamment des appartenances culturelles ou ethniques qu'ils représentent. Ce projet comprend deux séquences. La première séquence vise les points de langues suivants : les marques de la subjectivité qui caractérisent ce type de description et permettent à l'auteur de présenter la réalité à travers son propre regard en utilisant des adverbes, des pronoms personnels, des adjectifs et des noms valorisants. Les autres outils linguistiques visés sont l'expression du but, le présent de l'impératif et l'accord dans le groupe nominal.

Concernant les activités de l'écrit, elles s'appuient sur des extraits ayant trait à la description touristique. Il est demandé à l'apprenant d'écrire de courts textes pour faire la promotion d'une région, d'une ville ou d'un monument de son pays. Dans l'activité de production écrite (p.159), on demande à l'apprenant de faire partager son émerveillement d'une région qu'il a visitée et ce en rédigeant une description valorisante de ce lieu en se servant des acquis linguistiques et du vocabulaire touristique appris.

Dans la deuxième séquence, l'accent est mis sur le vocabulaire de la correspondance, l'expression de l'opposition, les temps verbaux de la lettre et l'accord du participe passé.

L'activité de production écrite (p.184) a pour objectif la réalisation d'un exposé sur les ruines romaines en Algérie, ce qui implique les élèves dans un travail de groupe pour récolter les informations et la mobilisation des acquis linguistiques pour étoffer leur exposé.

2.2.2.2. La place des documents authentiques dans le manuel de 4AM

En classe de langue, Cuq admet qu'« *il importe de pouvoir classer les documents authentiques (...) pour mieux maîtriser la diversification de l'expérience discursive que l'on propose aux élèves* » (2003). En effet, nous avons déterminé un usage diversifié des textes littéraires, bandes dessinées (BD), dépliants touristiques, supports audio-visuels, l'affiche, l'affiche publicitaire et la lettre.

Commençons par la BD, ce support fait partie des documents authentiques privilégiés en classe de langue. Il est introduit dans le manuel pour argumenter via le dialogue.

N°	Activité	Titre	Source	Auteur	Pages
01	Production de l'oral	La cigale, le tabac et la fourmi	Delestre de la ligue nationale contre le cancer 1991	-	90
02	Atelier d'écriture	« c'est la vie Lulu ! mes parents ne veulent pas! »	Bayard jeunesse	Stéphanie Duval et Marylise Morel	132-133

Tableau n°5 : Présence de la BD dans le manuel de 4AM

Parmi les autres supports utilisés, nous citons la BD. C'est un art hybride mêlant le dessin et l'écriture. En effet, l'image et le texte tissent un lien indissociable et indispensable à la compréhension de son code. Rodolphe Töpffer le « père fondateur » et auteur de la BD voit qu'avec la BD, l'écriture littéraire et l'écriture graphique se renforcent mutuellement « *Les dessins, sans les textes n'auraient qu'une signification obscure, le texte sans les dessins ne signifierait rien. Tous*

ensemble forme un sort de roman d'autant plus original qu'il ne ressemble pas mieux à un roman qu'à autre chose ». Consulté le 07/07/2020 sur : https://fr.wikipedia.org/wiki/Rodolphe_T%C3%B6pffer. Par la diversité de ses genres, de ses styles esthétiques et graphiques ; la BD met les apprenants en face d'un usage quotidien de la langue, ce qui rend ces derniers plus motivés par le sens d'humour qu'elle procure notamment à travers une lecture ludique. Elle est également un outil efficace servant à développer les compétences intellectuelles et culturelles du jeune apprenant pour qu'il soit capable de s'exprimer oralement ou par écrit. Son introduction en tant qu'outil didactique nécessite que l'on accorde particulièrement un usage spécifique.

Le support audio- visuel (Vidéo et fichier MP3) fait également partie des moyens utilisés pour stimuler la réflexion analytique chez l'apprenant et accroître sa réceptivité. Il vise l'acquisition de stratégies d'écoute et de construction du sens de divers énoncés oraux. Le tableau suivant détaille le type et le thème de chaque support.

Projet 1	<p>Séquence 1 : Chanson pédagogique « <i>Monsieur Toulmonde</i> » (Monsieur Tout Le Monde) de Guillaume Aldebert.</p> <p>Séquence 2 : « Comment organiser un nettoyage de plage ».</p> <p>Séquence 3 : « L'ours blanc, le maître du Grand Nord ».</p>
Projet 2	<p>Séquence 1 : « La Fontaine en chansons : La Cigale et la Fourmi</p> <p>Séquence 2 : dialogue « <i>Pour ou contre le téléphone portable</i> », en fichier MP3.</p>
Projet 3	<p>Séquence 1 : Lettre d'invitation lue ; en fichier MP3. « Chère Racha ».</p> <p>Séquence 2 : Extrait d'un dépliant touristique : « <i>Un voyage au bout du rêve</i> »,</p>

Tableau n°06 : La variété des supports audio-oraux dans le manuel de 4AM

Genre littéraire	Narratif				Poétique		Théâtral	Total
	Roman	Fable	Conte	Nouvelle	Poème	Fable	Pièce de théâtre	-
Projet01	00	00	00	01	01	00	00	02
Projet02	11	02	02	00	01	02	01	19
Projet03	02	00	00	00	01	00	00	03
Total	13	02	02	01	03	02	01	24

Tableau n°7 : Les différents genres littéraires présents dans le manuel de 4A

Nous avons également répertorié plusieurs types du genre littéraire. Leur dominance se manifeste clairement dans le deuxième projet qui s'appuie sur la narration. Ce manuel comprend environ 24 textes dont la majorité est insérée dans des activités de points de langue pour faire consolider l'aspect linguistique de la langue.

Le genre théâtral est représenté par un extrait d'une pièce théâtrale de Labiche (p.117). Défini comme une forme particulière de la littérature ; le théâtre s'adapte aux modes et aux besoins de la société. Il présente également un intérêt pédagogique considérable en classe de langue. En plus de son apport linguistique, le théâtre détient plusieurs ressources susceptibles de perfectionner les mécanismes de l'apprentissage du FLE, notamment les interactions et les expressions gestuelles et verbales ainsi que leurs significations relatives à la culture étrangère.

En ce qui concerne l'activité de « lecture suivie » appelée aussi « lecture récréative », elle est introduite par un récit, voire la nouvelle de Giono « L'homme qui plantait des arbres » (p.38-63-85). Son choix n'est pas arbitraire ; elle est toujours d'actualité et converge très bien avec le projet n°01, tant sur le plan thématique (l'environnement) que sur le plan éducatif. Cette nouvelle exprime fortement la volonté de changer, de produire et d'évoluer. C'est un exemple idéal pour exprimer le sens de citoyenneté et du développement durable. Toutefois, ce récit semble désarmé de toute question de compréhension ou d'interprétation.

2.2.2. Manuel de 1^{ère} AS

2.2.2.1. Les types des textes et les domaines de connaissance choisis

Dans le cadre de la pédagogie de projet, les apprenants sont censés utiliser la langue étrangère pour mener à bien des projets clairement définis dans une grande variété de domaines relatifs à leurs besoins et à leurs centres d'intérêt. On s'attend donc à étudier des sujets dans lesquels les apprenants ont de l'expérience et qui servent de données de socialisation et de développement des éléments de communication.

A priori, ce manuel semble traduire les finalités de la réforme : « *Votre manuel répond au nouveau programme de français par la prise en compte des principes méthodologiques, pédagogiques et des contenus* ». (Manuel de 1^{ère}AS, 2005/2006, p.2). La répartition de son contenu est *indiquée* dans son sommaire (p.3) comme suit : La vulgarisation scientifique (La communication ; l'environnement, la ville), l'interview (Les métiers), le discours argumentatif (Les loisirs), le fait divers (La sécurité, les transports) et la nouvelle (L'homme et la mer). En effet, nous avons trouvé une difficulté d'adopter une classification thématique de son contenu qui se présente de façon dispersée au sein de chaque projet. Autrement dit, les textes proposés dans chaque chapitre ne traitent pas dans leur globalité une thématique précise évoquant des domaines d'expériences connexes. En fait, l'objectif discursif prime sur le choix des thèmes.

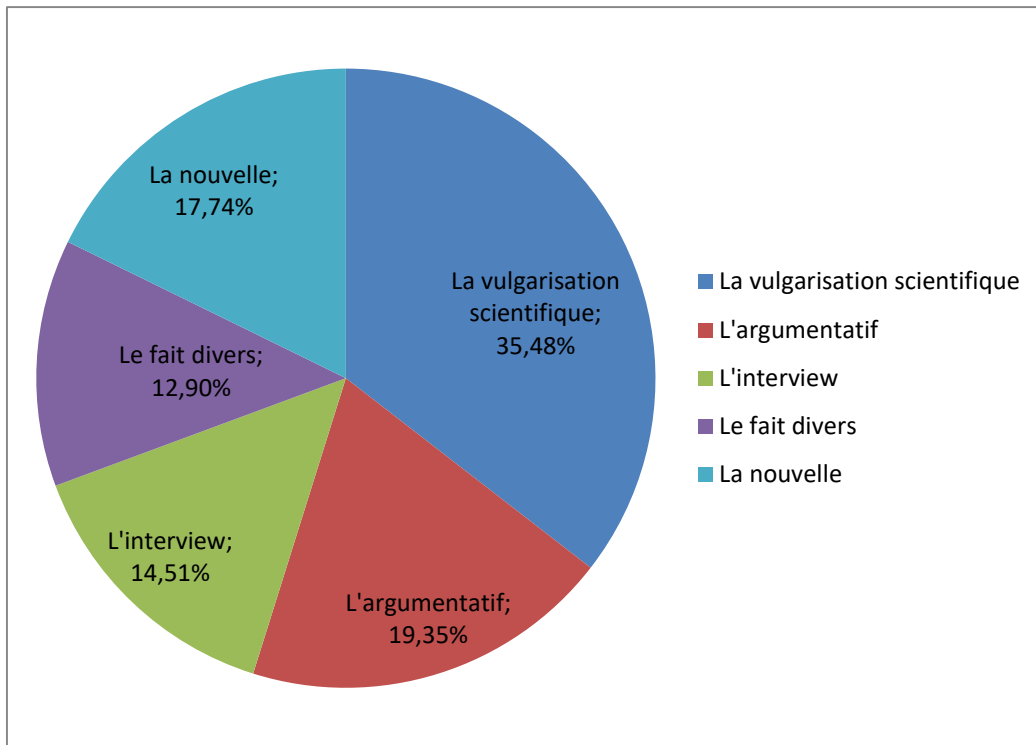
Pour ce qui est des activités pédagogiques, il est affirmé dans l'avant-propos du manuel qu'elles sont en rapport avec le propos de chaque séquence du chapitre. « A la fin de chaque chapitre, des exercices, en relation avec des points de langue rencontrés lors des études de textes, vous sont proposés » (Manuel de 1^{ère} AS p.2).

Le tableau suivant nous renseigne sur les différents types de discours ainsi que leurs proportions dans le manuel.

Chapitre	Chap1	Chap2	Chap3	Chap4	Chap5
Type de discours	La vulgarisation scientifique)	L'interview	L'argumentatif	Le fait divers	La nouvelle
Thèmes	La communication L'environnement La ville	Les métiers	Les loisirs	La sécurité Les transports	L'homme et la mer
Volume livresque	61p (p.5-p.66)	29 p (p.67 à 96)	23p (p.97 à120)	29 p (p.121 à 150)	41p (p.151 à192)
Nbre de textes	22	09	12	8	11
Taux	35.48%	14.51%	19.35%	12.90%	17.74%

Tableau n°8 : Les différents thèmes et discours abordés dans du manuel de 1AS

Nous pouvons visualiser autrement ces données selon la représentation graphique suivante :



Graphique n° 01 : Les types de discours visés dans le manuel de 1AS

Commentaire :

Comme nous pouvons le constater, l'espace imparti au discours expositif via la vulgarisation scientifique semble prédominer tous les autres discours avec un pourcentage de 35.48%. Il détient un espace de soixante et un (61) pages de (p.5-p.66) dépassant le quart du volume livresque. La deuxième position est occupée par l'argumentatif avec un pourcentage de 19.35 % de l'ensemble de textes. La troisième position est attribuée au récit fictif dont l'objet d'étude est « *la nouvelle* » avec un taux de 17.74% de la totalité des textes. La quatrième place est attribuée au dialogue avec un pourcentage de 14.51% de la totalité des textes. Quant à la dernière place, elle est donnée au fait divers. L'espace imparti à ce type de discours est de 12.90%. Nous devons signaler que la séance de lecture des faits divers rassemble deux à quatre récits, selon l'activité de lecture.

-Analyse des textes et activités du premier chapitre

Le premier chapitre a pour objet d'étude la vulgarisation scientifique : « *tout discours dont la visée est d'informer et de former le destinataire* » (Guide du professeur, sd, p.10). Le point commun des discours de vulgarisation est de combler des lacunes dans le domaine des connaissances, de rendre la science accessible à tous et de transmettre des informations de manière efficace. Ce chapitre comporte plusieurs textes portés sur des domaines de connaissances différents : *Les langues, l'écriture, l'environnement, l'eau, l'alimentation, l'urbanisation, les moyens de transport, l'eau de javel, le corps humain, les plans de villes ; etc.* Les critères de sélection des thèmes ne sont pas explicites. L'élément commun est la maîtrise de la structure du discours de vulgarisation scientifique. Il se donne essentiellement sous la forme d'un texte dont la vocation est la transmission des savoirs, ce qui implique le recours à plusieurs techniques de rédaction spécifiques.

Nous avons donc essayé de rassembler les thèmes sélectionnés du premier chapitre en citant leurs dates de parution qui semblent plus ou moins anciennes.

Thème	Sources	Page	Date de parution
Le Tiers Monde	Universalis		-
Le dénombrement des langues	Intelligent n°02292	7	2004
L'histoire de l'écriture	Pour une typographie arabe	10	2004
L'écriture	Encyclopédie Universalis	13	1980
L'histoire du Français		14	1975
L'étymologie du nom Alger	Encyclopédie Universalis	16	1980
Le langage et l'image	Lire le journal	18	1979
La planète Terre	L'homme et son environnement	26	1973
La terre et l'eau douce	L'univers de la science	29	1986
Le Rhône	Notre France/ Cours de géographie	31	1916-1934
La crise de l'eau douce	Courrier de l'UNESCO	33	1986
L'alimentation	L'homme et son environnement	34	1973

Je m'appelle squelette	ElWtan	37	2004
Les detritus	L'homme et son environnement	40	1973
Le saviez-vous?	Le Figaro	42	1990
Sans titre (les établissements dans le monde)	Initiation à la science	43	1983
La population d'Alger La population d'Alger XIX siècle	TopografiadeArgel	43	1872
Les plans de villes dans le Tiers Monde	Encyclopédie Universalis	47	1980
La ville d'Alger	D'Alger la romantique à Fez la mystérieuse/Mes voyages	48	1930/1989/1974
La ville de Tokyo	Le Monde, Cités géantes	50	1978
Les moyens de transport	Encyclopédie Universalis	53	1980
Villes géantes	Le Monde, Cités géantes	57	1978

Tableau n°09 : Les différents thèmes du premier chapitre du manuel de 1AS

Le thème de la communication détient quelques textes sans titres. Nous distinguons les sous-thèmes suivants : les langues (p.7), l'écriture (p.10), l'histoire du français (p.14), le langage de l'image (p.18), les types de communication (p.22).

D'après l'auteur (p.7), il y a environ 7000 langues utilisées à travers le monde, réparties dans les différents continents. Il importe de savoir combien de locuteurs parlent ces différentes langues et surtout, quel est leur statut dans le monde. Ce texte présente le statut des langues de manière général. Il est alors souhaitable de cibler et exalter le français en particulier afin de motiver l'apprenant à en apprendre. Dans ce même contexte, nous avons repéré deux extraits (p.14) d'un adolescent français relatant l'avènement du Français, produit de l'histoire de son pays. L'histoire raconte que les Gaulois parlent la langue celtique, soumis par les romains, ils commencent à parler le latin. Avec l'arrivée des francs qui parlaient le germanique, leur langue s'est transformée est devenue le français. Nous pouvons constater clairement que la structure ainsi que les marques d'objectivité

(tournures impersonnelles) caractérisant le discours scientifique constituent le vrai prétexte sur lequel s'effectue la lecture.

Un deuxième extrait de R. Lesseps a pour toponymie principale "Alger" (Manuel de 1AS, p.16). En fait, les transcriptions d'El-Djazair sont Argel pour les Espagnols, "Algieri" pour les Italiens, "Algiers" pour les anglais et les Hollandais, "Algier" pour les allemands et "Alger" pour les Français. Ces différentes appellations qui proviennent de transcriptions successives des géographes, traduisant aussi son origine provenant des rencontres et échanges effectuées sur cette aire. *«...telles sont les transcriptions d'El-Djazair dans les langues des peuples d'Europe qui ont eu des relations anciennes avec notre capitale ».*

Nous distinguons également deux textes décrivant « Le Rhône » (p.31) ; l'un des fleuves les plus importants en France. Le lexique utilisé est au service de la description du fleuve du Rhône. Avec une longueur de 800 kilomètres, il devient dénominateur commun de plusieurs régions de France (Lyon, l'île de la Camargue, Avignon, Doubs) et de rivières telles que : la Saône, l'Ardèche, le Gard, la Drôme et la Durance. Ces textes sont proposés pour distinguer le discours objectif caractérisant la vulgarisation scientifique (cours de géographie) du discours subjectif (comme le texte littéraire). Voici un échantillon des questions relatives à leurs lectures.

-Relève le champ lexical de l'eau dans chaque texte.

-Ces deux textes suivent-ils un même plan ?

-Comparez les informations données dans chaque texte.

La dichotomie entre le monde moderne et le Tiers Monde se fait sous l'angle de la colonisation. La vie citadine est valorisée (études, commerce, modernité, transport) ; elle est par conséquent l'origine d'une dynamique de désertification humaine démesurée vers les villes. Néanmoins, les inconvénients des villes sont aussi multiples et concourent à créer un environnement citadin désordonné et incontrôlable (p. 50, p.57).

Contrairement au manuel de 4^{ème}AM ; qui porte sur un thème central l'environnement (1^{er} projet) et qui débouche à son tour sur d'autres sous thèmes (biodiversité, écosystème, santé, pollution, citoyenneté, hygiène...) ; le manuel de 1^{ère}AS aborde ce thème superficiellement par trois textes. Le premier texte (p.26) essaie de nous faire comprendre que l'environnement n'est pas seulement l'environnement immédiat ; il est relatif à toute la planète. Le deuxième texte (p.4) explique le problème de déchets, alors que tous ces problèmes ont été évoqués de façon plus détaillée dans le manuel de la 4^{ème}AM.

-Le texte "*La terre et l'eau douce*" (p.29) l'auteur I. Asimov, sensibilise grandement le monde à la crise de l'eau douce ; l'homme n'en peut utiliser que moins d'1% du volume total présent sur Terre ; une ressource essentielle, rare et précieuse pour l'humanité. Ainsi, la consommation de l'eau douce (potable) a dépassé le taux de croissance de la population mondiale. Ce fléau s'accroît encore plus, avec l'effet de la pollution. Cela nous mène à s'inquiéter du futur de notre planète quant à sa quantité de réserve en eau potable. Pour remédier à ce problème mondial, le dessalement de l'eau de mer et la production d'eau douce par le transport d'icebergs est donc naturellement apparue comme la solution au problème, mais aussi par le recours à la désalinisation solaire (énergie renouvelable). En effet, ce texte nous démontre que l'eau porte une grande importance pour toute l'humanité ; elle est indispensable à la vie et à la santé. Le droit de toute personne à l'eau est donc fondamental pour qu'il puisse vivre une vie saine et digne.

Dans le texte (p.33), face à ce dernier problème, l'auteur présente des solutions techniques (désalinisation des océans) sans être accompagnées des illustrations ou des schémas facilitant leur compréhension. L'auteur nous explique davantage d'un point de vue économique, et technique que la production d'eau douce par le transport d'iceberg antarctique est le plus avantageux par son volume et sa forme (tabulaire) pertinents par rapport à l'iceberg arctique.

Cependant, le contenu de chacun des deux extraits n'offre réellement aucune opportunité pour promouvoir l'éducation à l'environnement.

Le thème de la « famine » est aussi présent (p.34). Il touche plusieurs pays sous-développés comme l’Afrique, l’Inde, l’Amérique de Sud. C’est un appel à faire prendre conscience de l’étendue de la crise de famine et de ses graves conséquences sur les populations victimes. Les informations retenues expliquent de façon scientifique les éléments nécessaires pour assurer une alimentation équilibrée. Toutefois, ce problème persiste à cause de mauvais équilibres des apports alimentaires, ce qui nécessite une mobilisation de la communauté internationale pour en atténuer les effets. Cependant, le manuel limite l’exploitation du texte à des fins discursives sans la moindre attention pour prendre conscience de l’ampleur du problème posé.

Nous présentons par la suite un échantillon des questions de lecture analytique du texte (p.35) :

-Quel est le champ lexical de "alimentation" ?

-Par quelle expression pouvez-vous remplacer "en outre" ans le premier paragraphe ?

-Dans le premier paragraphe, le scripteur parle de sous-alimentation. Parle-t-il du même problème dans le deuxième ? Quel terme pouvez-vous alors utiliser ? Relevez les propositions relatives

-Quelles sont les expressions qui structurent le texte ?

-Transformez les phrases contenant une tournure impersonnelle de manière à ce qu’elles n’en contiennent plus.

-L’emploi fréquent de l’impersonnel obéit à quelle intention de celui qi a produit ce texte ?

-Le texte « Le saviez-vous » (p.42) nous informe sur l’histoire de L’Eau de Javel qui tire son nom de l’ancien village de Javel (actuel Quai de javel à Paris). Ce désinfectant a été découvert par le Chimiste « Berthollet » en 1789. Ce texte comporte une dimension culturelle sur la France, une fenêtre ouverte sur ses savants : Louis Pasteur, Berthollet...etc.

Concernant les poèmes, leur classement dans ce manuel répond également aux objectifs communicatifs. Le poème de Cocteau (p.55) a une visée explicative, puisque le poète est en train d'expliquer pourquoi il "voyage bien peu". En effet, le contenu de ce chapitre semble immergé dans une culture technique et scientifique.

L'activité d'expression écrite (p.56) est un exercice de remue-méninges, il est demandé à l'apprenant de réécrire le poème « *Je voyage bien peu* » (p.55) sous forme d'une lettre à une personne de son choix. En fait, ce type de document fait partie de la « *communication différée* », il est abordé dans le deuxième chapitre. En plus, sa rédaction requiert une maîtrise de son paratexte et une compétence rédactionnelle de la part de l'apprenant.

Pour ce qui est des activités pédagogiques, les exercices (p.60-66) consolident les acquis de ce chapitre. Ils sont répartis selon le contenu de chaque séquence. Ils mettent l'accent sur les points de langue nécessaires à l'élaboration d'un texte de vulgarisation scientifique. Les consignes visent les acquis de ce chapitre et de nouveaux éléments de la langue dont l'acquisition nécessite le recours au dictionnaire ou à des ouvrages de référence pour identifier rapidement la signification de l'information.

Nous citons quelques consignes pour bien illustrer les propos de ces dernières/
Séquence1 (Manuel de IAS, p.60-61) :

-Dans l'énoncé suivant, repérez les éléments qui sont en relation avec le moment de l'énonciation.

-Voici une liste de verbes relatifs à la vue : apercevoir, contempler, découvrir, etc.

-Remplacez à chaque fois le verbe « voir » par l'un d'eux dans l'énoncé suivant.

-Utilisez correctement le dictionnaire :

-Que signifient les expressions figées suivantes : Dans quel article de dictionnaire faut-il chercher leur sens ?

Séquence2 (ibid.,) :

Complétez le texte par les expressions suivantes : beaucoup plus tard, quand, 30000 ans, au cours des siècles, 11000 ans. (p.63).

-Transformez les phrases suivantes pour obtenir des constructions impersonnelles (p.64).

-Réécrivez le texte suivant à la voix passive (p.65).

Séquence 3 (ibid.,) :

Les activités de cette séquence se focalisent sur la signification de la toponymie et la paronymie.

-Dans les textes que vous avez étudiés, au moins trois mots ont des paronymes : tract ; affluent ; pullule

-Analyse des textes et activités du deuxième chapitre

L'objet d'étude de ce chapitre est « l'interview ». Il s'agit de faire connaître les caractéristiques d'une catégorie de travailleurs en se basant sur le questionnaire dans l'interview (p.73) et l'entretien (p.69) en mettant en face à face deux interlocuteurs (questionneur ou questionné) clairement identifiés : « *Les objets d'étude "interview", "entretien" sont des moyens qui permettent de voir se développer la compétence de communication dans toutes ses composantes* » (Guide du professeur, op.cit., p.29). Ce chapitre est divisé en deux séquences. On y accède par une citation de « Lessing » « *Tant que deux hommes continueront à échanger, on ne pourra pas totalement désespérer de l'Humanité* » (p.67).

Le dialogue fait partie de l'art de la parole. C'est un processus d'échange entre des personnes et des groupes, dans le but de comprendre et se faire comprendre un esprit de respect mutuel.

L'interview paraît aussi un exercice fort profitable dans la mesure où elle permet à l'apprenant à : « *arrimer son propos au propos de l'interlocuteur* » (Programme de français, 2005, p. 15). Communiquer, c'est être en mesure d'engager une conversation, avoir une représentation claire de l'autre, de ses besoins, de son niveau intellectuel en général et de sa connaissance du référent extra-situationnel (connaissance de l'univers dont on parle) qui est l'objet de la

communication. Ainsi, le locuteur devrait développer des stratégies d'écoute et d'échange pertinentes à son discours.

Les métiers visés sont l'agriculteur (69), l'artiste (73) et le philosophe (p.75). L'accent est mis sur la nécessité d'une gestion rigoureuse de l'interview (objectif bien défini, questionnaire pertinent par rapport à l'objectif et l'information claire.). Au niveau de la langue, il est recommandé de faire remarquer aux apprenants que la langue utilisée est celle de l'écrit.

L'interview (p.69) menée avec l'agriculteur comporte des informations qui nous permettent de cerner Kamel (son itinéraire, ses motivations, sa façon de travailler, les rapports qu'il entretient avec certains membres de sa famille, etc.). L'accent est y mis sur la fonction phatique, elle se rencontre aussi dans les réponses de Kamel ("*vous savez*", "*comment j'avais dire ça ?*", "*vous comprenez...*"). Cette fonction est importante dans la communication précisément parce qu'elle manifeste le besoin ou le désir de communiquer en dépit des difficultés (psychologiques ou autres) que peut rencontrer le locuteur. Dans ce type d'enquête, il est judicieux de travailler avec des questions fermées (qui renvoient aux réponses susceptibles d'être données par le questionné) plutôt que des questions ouvertes.

Dans l'interview, entre Smaïn et le journaliste (première situation de communication), l'interview est coréalisée par les deux interlocuteurs pour des lecteurs (deuxième situation de communication). Il est nécessaire de faire remarquer aux apprenants qu'« *une interview est réécrite et réorganisée par le journaliste pour en faciliter la lecture* » (ibid., p.33).

L'interview réalisée avec Michel Serres (philosophe et historien français, 1930-1919), traite des questions variées (de la philosophie, les catastrophes naturelles, la bureaucratie, l'influence médiatique,..). On a tout simplement demandé à l'apprenant de relier des réponses de l'interviewé aux questions du journaliste.

L'examen des pages de ce chapitre révèle la présence de deux poèmes qui rejoignent l'intention communicative ; voire le dialogue (chap2). Le thème de voyage réapparaît dans ce chapitre, illustré par le poème (fable) de La Fontaine

« *Les deux pigeons* » (p.77). Le voyage est une sorte de quête, un rite de lecture et d'apprentissage du monde. Il est juché d'obstacles qui s'enchainent rapidement (*Zéphyr, rencontre funeste...*). C'est une invitation à la découverte, à vivre de nouvelles expériences et à ressentir le sens de liberté,

Dans le poème "*Demain dès l'aube*" (p.82), Victor Hugo représente la mort. Il exprime sa douleur du deuil causé par la perte de sa fille Léopoldine. Selon le poète, la mort ne détruit pas le lien d'amour. En fait, toutes les sociétés du monde sont confrontées aux mêmes évènements, ressentent les mêmes sentiments (*la tristesse, la joie, la peur, la mélancolie, la colère, la solitude, l'amour, etc.*), mais ils sont exprimées différemment selon la culture du milieu où ils se produisent.

Un autre support s'ajoute à l'objectif communicatif, c'est la lettre personnelle ou la communication différée (car les deux interlocuteurs ne partagent pas le même moment d'énonciation ou le même lieu). Nous avons dénombré trois lettres dont le thème du métier n'est vraiment pas problématisé. De la page 85 à la page 89, l'apprenant est confronté à la lettre, à la communication différée. « *On parle de "communication différée" quand les deux interlocuteurs ne partagent pas le même moment d'énonciation ou le même lieu* » (Guide du professeur, sd, p.37). (Ex : communication téléphonique). Ces textes sont des lettres personnelles qui vont « *de la plus littéraire à la plus "utilitaire"* » (ibid.,).

Le recours à la lettre personnelle dans ce chapitre vise en fait, deux types de modalités en lien avec la situation d'énonciation comme l'indique le guide du professeur (ibid.) :

-La modalité affective qui correspond « *à l'expression de l'affectivité et qui se matérialise dans le discours écrit par l'emploi des points d'exclamation, des interjections, d'un lexique particulier : les surnoms donnés pour exprimer la tendresse, la complicité ; les adjectifs ; les verbes exprimant un sentiment comme l'indique les questions relatives à la compréhension* ».

-La modalité évaluative qui correspond « à un jugement et qui se manifeste également par l'emploi de noms (à suffixe péjoratif par exemple), par le choix des adjectifs, des verbes (verbes exprimant une perception, une opinion, un jugement, une probabilité), des modes (ex : le conditionnel quand il exprime une probabilité) ». (*Ibid.*,)

Nous avons dénombré trois lettres. Les manuscrits se limitent à l'expression des sentiments des destinataires. Les thèmes de *la famille et de l'amitié* se répètent sans exception chez toutes les ethnies. Ici, une mère (p.89) décrit sa situation quotidienne à sa fille en pensant à ses retrouvailles avec elle. Toute trajectoire de vie comporte en fait des ruptures. « *Le mois prochain, je serai avec toi* ». L'amour, l'amitié et les liens familiaux sont absolument des relations indispensables.

Le manuscrit de Jeannot (Jean Amrouche), le destinataire exprime sa souffrance, d'être loin de sa mère, à travers l'évocation affectueuse de leurs beaux souvenirs « *Notre maison de Rades, je ne l'évoque jamais sans être ému jusqu'aux larmes* », « *maman, douce* », « *ton Jeannot n'est pas sorti de tes jupes* », « *qu'il ne sera jamais guéri de son enfance* » (p.85).

Ces manuscrits traduisent l'expression d'un sentiment universel, la séparation, un sentiment dur qui afflige les auteurs. En effet, nous appartenons aux mêmes souffrances, aux mêmes douleurs et bien sûr à la même réalité. La langue reste par excellence le moyen de l'expression des émotions universelles, mais aussi, à travers des niveaux de langue différents.

Pour ce qui est des activités de ce chapitre, elles sont variées. L'activité d'expression écrite (p.77) a pour support la fable « *les deux pigeons* ». On y demande à l'apprenant de construire un questionnement autour du thème de « voyage ». « *Imaginez un dialogue entre un(e) adolescent(e) et sa mère sur le même thème que la fable* ». Cette activité va permettre de repérer la diversité des représentations des apprenants sur le thème du « voyage ».

L'activité pédagogique (p.80) est relative au texte « *A la claire fontaine* ». La consigne est la suivante : « *Imaginez ensuite qu'une journaliste étrangère à notre culture ait interviewé une adolescente de ce village sur l'éducation des jeunes filles* ». Bien que cette activité représente un appel à la découverte de sa propre culture ; elle ne propose à l'apprenant aucune grille l'aidant à structurer son interview.

Les exercices (p.92-96) ne visent en fait que l'aspect fonctionnel de la langue. Ils visent la structure de l'interview et les types de phrases (interrogatives) à employer.

Les consignes reflètent en fait les propos des activités. Nous pouvons en citer quelques-unes.

Séquence1 : Les deux premières activités ont la même consigne :

-*Complétez les textes suivants par les verbes donnés dans la colonne de droite.*

-Sous forme d'un jeu, on demande aux apprenants (groupe de deux apprenants) de répondre aux questions par des phrases correctes comme s'il s'agit d'une l'interview (oral).

L'activité n°4 (p.93) porte sur le lexique. La consigne consiste à distinguer le terme péjoratif du terme neutre : *Dialoguer, converser, bavarder, parler, discourir, pérorer.*

L'activité n°5 porte sur des notions connexes à l'interview. L'apprenant est censé savoir les distinguer.

La consigne est la suivante :

-*Quel nom de la colonne de droite utiliseriez-vous pour caractériser chaque situation de communication donnée dans la colonne de gauche.*

.....	un dialogue
.....	une conversation
.....	un entretien
.....	une interview

.....	un débat
.....	un interrogatoire
	un colloque.

-Conjugez aux temps qui conviennent les verbes donnés à l'infinitif dans le texte suivant (p.96).

-Ecrivez le dialogue entre deux amis à partir du texte suivant (p.96).

-Activité n°09 : A partir d'un dialogue, l'apprenant devrait remplir une grille pour monter à qui renvoient les pronoms soulignés.

-Analyse des textes et activités du troisième chapitre

Selon le guide du professeur, ce chapitre vise à outiller l'apprenant de savoir-faire requis pour l'argumentation. « Cette dernière est définie comme « un discours qui met en scène une situation de communication dans laquelle un émetteur (locuteur, scripteur) exprime une opinion et sollicite de diverses manières le destinataire pour le persuader de la justesse de celle-ci » (ibid., sd, p.38). Ainsi, les textes et les activités y proposés, permettraient l'acquisition des ressources nécessaires à l'acquisition et à la production de textes argumentatifs selon un niveau textuel (caractéristiques de l'argumentatif) et le niveau phrastique qui implique l'emploi des outils linguistiques en fonction du texte.

Ce chapitre tend à doter l'apprenant de savoir-faire dans le domaine de l'argumentation à travers la lettre ouverte. Il s'agit de découvrir les principaux plans, de distinguer une prise de position d'un argument ou d'un exemple, de convaincre et d'estimer le degré d'implication de l'énonciateur dans son discours.

Le premier thème traité dans ce chapitre est le thème de « lecture » (p.99). Selon l'auteur personne ne peut ignorer ses avantages dans l'épanouissement personnel et culturel de l'individu. C'est un moyen de stimulation de l'imagination. Dans ce même contexte, l'activité d'expression orale exalte l'activité de lecture en introduisant une image ayant pour titre « Le bon train de lecture » (p.102). Ce support dépeint l'image d'un bonhomme attaché à la lecture pendant son voyage,

par train. Il a pour objectif de renforcer l'argumentation dans le texte. Lecture et voyage, deux modes de connaissance et de formation bien différents : Deux déplacements différents, le premier est physique ; le deuxième est imaginaire à travers le livre. Ils mènent vers la découverte, à la connaissance de l'autre. En effet, l'éducation à la lecture n'est pas une tâche aisée. Le facteur de motivation est déterminant ; plus l'apprenant s'intéresse à la lecture, plus il détient de références de plusieurs domaines et plus, il aura l'aptitude de se connaître, d'opter des choix qui lui sont convenables.

Le thème du « jeu » (p.101) est aussi présent. La thèse défendue par l'auteur est que « le jeu est nécessaire à l'équilibre de l'homme ». Il est un moyen de distraction physique et d'évasion des contraintes de la réalité. L'argumentation est introduite par plusieurs procédés. Par exemple, la conjonction "mais" dans ce texte, n'est plus en opposition avec l'idée évoquée précédemment, elle sert ici à introduire une idée supérieure dans la compréhension du jeu.

Sous la forme d'une évaluation certificative (p.116), les apprenants sont en face d'un autre sujet : le rapport du sport avec la télévision. En fait, la télévision constitue une mine d'audience gigantesque qui assure aux différentes chaînes des rendements considérables via les spots publicitaires et les émissions sportives notamment pendant les coupes du monde.

Pour ce qui est de la chanson « *Qui a tué Davy Moore ?* » (p.112), elle met en évidence la problématique de la responsabilité collective de la mort de "Davy Moore". Mais en tant que moyen de divertissement, elle n'a pas vraiment de place. Elle est présentée aux apprenants dans sa forme écrite. De la sorte, son auditeur est privé non seulement du sens musical qui touche l'émotivité, mais aussi des moments de partage entre ses auditeurs, car la musique représente une langue universelle.

Le thème du sport est évoqué sous un angle différent. Le texte (p.106) traite le phénomène du dopage. On dénonce la complicité entre les dirigeants du sport, les

sportifs, les journalistes et autres par rapport au problème du dopage. La position du journaliste est clair, il dénonce cet esprit mercantile de ces acteurs, influencés par l'argent et déplore cette situation en se référant aux scandales (l'affaire Balco). En fait, le dépistage a montré l'utilisation des substances et stimulants interdits par des athlètes intentionnés de cette manipulation de soi. En conséquence, ils ont été obligés de restituer les médailles gagnées lors des rencontres internationales (championnat du monde, jeux olympiques).

Le texte « Changez de refrain » (p.107), est un appel à la préservation du patrimoine culturel africain (musique africaine), en évoquant le phénomène de tricherie. La thèse que défend le journaliste est que la musique africaine porte une valeur sûre et reconnue, elle peut être la source d'une industrie culturelle et artistique très lucrative pour le continent africain ; mais elle souffre du piratage et de l'absence d'un marché organisé et réglementaire. « *Tout album est copié...en version bricolée* ». L'image jointe au texte est une caricature frappant les esprits, dévoilant la situation du patrimoine musical africain. Elle occupe un espace satisfaisant par rapport à l'article. Elle dénote en contrepoint la situation déplorable de cette musique. Deux personnages clandestins se négocient sur un produit musical. On y illustre le vol de ce patrimoine et la falsification de billets en plein jour, mais de façon humoriste et d'une ironie mordante.

Ces deux textes (p.106, p.107) servent de transition et d'enrichissement. L'objectif est de montrer que « *les scripteurs ne s'affirment pas en employant "je", ne s'impliquent pas directement* » ». (Guide du professeur, sd, p.42). En l'absence des actes de parole et par leur ton polémique, « *ils ne peuvent pas être questionnés sur leur appartenance éventuelle au texte d'exposition* » (Ibid., p.42).

Dans le même ordre d'idées, le texte « *le sport et la télévision* » (p.116) traite la dépendance croissante entre le sport et la télévision dans le temps moderne. L'apport du gain suscite l'escobarderie, l'escroquerie financière. Le sport est devenu une mine d'audience et de recettes pour la télévision. « *Certain évènement.....des chaînes payantes* », « *grâce à la télévision, le sport....de*

personnes considérables ». De nombreuses exigences formulées par les médias conduisent à des modifications de la règle sportive, comme par exemple, la détermination d'horaires en fonction de l'audience et non de l'intérêt des sportifs « *certain matches....aux téléspectateurs européens....de soirée.* ». L'éthique véhicule des valeurs humaines, cependant, le sport n'est plus une fin en soi, il est devenu un moyen. Il incombe aux dirigeants sportifs, de faire preuve d'honnêteté et d'opter pour une éthique sportive et logique financière.

Par ailleurs, le texte (sans titre) de J. Renard (p.109), défend fortement une échelle de valeurs basée différemment sur la raison et sur les liens de sang. Dans une atmosphère d'entente et de respect, chacun des membres de la famille défend son avis. Selon le personnage principal "*Poil de carotte*", « *l'affection* " doit être "*voulue, raisonnée, logique* ». Cette vision singulière qu'il porte ne correspond pas à celle (commune) des membres de sa famille, considérant que l'affection familiale est obligatoire ; elle est de l'ordre de l'"instinct". En fait, ce texte nous expose à une diversité de points de vue, d'un côté singulière et d'un autre côté plurielle, exprimant cette dimension psychologique de l'individu et du groupe. Certes, la famille constitue le principal lieu d'éducation et de solidarité, mais les relations d'amour, de fraternité, de l'amitié, d'entraide devraient être existées à l'intérieur ou à l'extérieur de la famille.

Sous un autre angle, le monde du sport caractérisé comme mystérieux, entaché de problèmes, voire de crimes. Le texte « *Qui a tué Davy Moore ?* » (p.112) « *Who Killed Davey Moore ?* » du chanteur Américain Bob Dylan met en évidence la problématique de la responsabilité collective de la mort de "Davy Moore". Pour se défendre, chacun des accusés présente à son tour son alibi (argument). La chanson fait le procès des principaux acteurs de la boxe (l'arbitre ? Son manager ? Le parieur ? Le journaliste ? Son adversaire, les spectateurs inconscients ...?). Tout le monde présente son argument de non coupable. Cependant, en tant que moyen de divertissement, la chanson n'a pas vraiment de place. Elle est présentée aux apprenants dans sa forme écrite. De la sorte, son auditeur est privé non seulement du sens musical qui touche l'émotivité, mais

aussi des moments de partage entre ses auditeurs, car la musique représente une langue universelle.

Tous ces textes argumentatifs ont pour fonction de faire apprendre aux apprenants comment planifier une argumentation et identifier sa fonction polémique. C'est à dire comment présenter une thèse respective au début du texte pour l'étayer ensuite par des arguments qui se différencient par la situation de communication. Nous présentons pour cela un échantillon des questions destinées à exploiter un des textes proposés.

Titre : La médaille cachée de l'athlétisme américain (p.106)

-Quel est le thème du texte ? Relevez son champ lexical.

-Quel argument a été avancé par le monde du sport pour justifier ce phénomène ?

-Que reproche le journaliste aux responsables sportifs ? Aux athlètes eux-mêmes, au reste des personnes intéressées par le sport (spectateurs, journalistes, etc.)

-Pour quelles raisons a-t-on recours au dopage d'après ce texte ?

-Quel est la position de l'auteur de l'article face à ce problème ?

En fait, l'objectif est de savoir la position de l'auteur (sa thèse) et son degré d'implication dans son écrit. (p.106, Manuel de 1AS). Les exercices (p.118-120) constituent une étape de consolidation des acquis de ce chapitre. Nous présentons quelques consignes reflétant les préoccupations didactiques au niveau de ce chapitre.

-Distinguez dans les phrases suivantes « que » conjonction de subordination et « que », pronom relatif.

-Classez les verbes dans la grille ci-dessous afin de montrer ce qu'ils expriment : dire, apprendre, penser, savoir, entendre, croire, juger, annonce, etc.

-Analyse des textes et activités du quatrième chapitre

Ce chapitre occupe un espace relativement court, soit 12.69% du volume livresque (p.121 à p.150). Il se présente par une épigraphe d'Albert Camus, « *Aucun homme de sensibilité ne eut voir ce que j'ai vu sans être bouleversé* ». Un partisan de l'humanisme qui est resté, durant toute sa vie à l'écoute des voix bafouées par les forts du moment. Cette citation a été publiée dans « *Alger Républicain* », lors de son arrivée en Kabylie, frappé tout de suite par la misère effroyable de cette région, à l'époque. C'est un appel qui devrait favoriser une large prise de conscience des misères que vit l'humanité.

Consulté sur : <https://www.depechedekabylie.com/culture/34220-misere-de-la-kabylie-les-inoubliables-reportages>

L'objectif y poursuivi est de doter l'apprenant de la compétence à relater un événement en relation avec son vécu et de l'initier à la lecture d'articles de presse par le biais du fait divers. Un fait divers est un récit qui désigne un événement réel sans portée générale (incendies, accidents de voiture, crimes épouvantables, inondation) (Manuel de 1AS, p126).

Nous avons y dénombré 15 textes faits divers, puisés aux divers quotidiens francophones (extraits de la presse algérienne et de la presse française).

Ce chapitre est divisé en deux séquences, selon le guide du professeur (s d, p. 48), l'étude de ce genre va permettre à l'apprenant de :

Objectifs de la première séquence :

- *Retrouver la chronologie des actions.*
- *Retrouvez les moyens utilisés pour montrer le degré d'implication de l'auteur vis-à-vis de cette réalité des faits.*
- *Résumer un fait divers se limitant au noyau informatif.*
- *Relater en marquant une distance par rapport à un événement.*

Objectifs de la seconde séquence :

- Expliquer la fonction des faits relatés.

- Relater un événement en relation avec son vécu à des destinataires identifiés

L'objectif parcouru est d'identifier les articles de presse et d'initier les apprenants à leur lecture, car les apprenants ne sont pas journalistes. L'accent est également mis sur la «voix" du journaliste, marques de l'énonciation, ainsi que la "morale" du fait divers.

D'après le guide du professeur, l'objectif attendu est que l'apprenant soit capable de maîtriser le fonctionnement et la structure des faits divers afin qu'il puisse les mettre au service de leur propre visée communicative. (op. cit., p.49). En effet, la presse francophone (algérienne ou française) présente à ses lecteurs des articles dont les sujets sont liés à l'actualité sociale, culturelle et politique du pays et du monde. L'intérêt qu'elle présente en classe de langue est didactique. La presse constitue incontestablement un moyen efficace pour enrichir son vocabulaire et entretenir ses connaissances. Le tableau suivant présente des sources des faits divers puisés aux divers quotidiens francophones (extraits de la presse algérienne et de la presse française). Les domaines d'expériences visés sont la sécurité et le transport (p.3).

Presse algérienne			
Nom de Presse	Nombre de textes	Pages	Taux
-El-Watan	07	37-128-129-129. 142-144-150	66.66 %
- Liberté	04	76-123-148-148	
- El-Moudjahid	04	123-124-144-145	
- Info-Soir	03	123-131-131	
- Le Quotidien d'Oran	02	134	
- Le Soir d'Algérie	01	136	
- Ouest-Tribune	01	145	
Presse française			
Nom de presse	Nombre de textes	Pages	

- Le Figaro	01	42	33.33 %
- Le Point	01	75	
- Marianne	05	106-124-129-136-138-139-149	
-L'hebdo des juniors	01	90	
-Le Monde	01	20	

Tableau n°10 : Présence de la presse française et la presse francophone

Le fait divers semble un indicateur puissant qui divulgue des problèmes de société. Les textes choisis informent les lecteurs sur un ensemble de fléaux sociaux menaçant la société algérienne tels que la fraude, la drogue, la contrebande, le crime, les accidents routiers. Il est également préventif par l'information. Les titres suivants rendent compte d'un état constaté d'insécurité routière. « *Conduite stressante dans les embouteillages : On écrase même les policiers !* » (p.123) « *Camion contre voiture à Bouira* » (p.129). La lutte contre l'insécurité routière est l'une des priorités de l'Etat Algérien et des pouvoirs publics. Ce risque représente la première cause de mortalité à cause du nombre élevé des victimes et des dégâts matériels constatés, chaque année.

Ils mettent en exergue d'autres situations aussi graves, telles que le trafic de drogue qui s'infiltré dans le territoire algérien. Les articles « *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) en témoignent. Ce fléau entraîne certainement des conséquences graves « *une atteinte à l'intégrité du pays* ». Il suscite donc l'intervention des pouvoirs publics afin d'y trouver une solution. Ce fléau devient de plus en plus inquiétant en ce sens qu'il touche davantage la population jeune et l'avenir de toute société. Les conséquences sont parfois irréversibles. Les toxicomanes connaissent une mort précoce, une marginalisation sociale et économique : carrière, emploi, santé, moyens d'existence et famille. Le choix des faits divers choisis a pour objectif de sensibiliser les apprenants aux effets de la drogue et les éduquer à une prise de conscience des dangers qu'elle présente.

Par ailleurs, ce fléau menace également les autres pays du monde comme la France. Tout le monde est concerné pour combattre ce danger.

Inscrit dans le cadre thématique (relater un événement) de ce chapitre, Jacques Prévert, dans son poème « la grasse matinée » (p.140) dresse une critique à la fois humoristique et acerbe des injustices dans la société. Il décrit la misère et la vie d'après-guerre en exprimant le sentiment amer de faim qui obsède un homme « réveillé à six heures du matin ». Une faim conduit à des visions hallucinatoires. « il est terrible aussi la tête de l'homme », « un brouillard de mots ». Le champ lexical de la nourriture est omniprésent : « l'œuf dur », « pâtés », « bouteilles », « conserves », « sardines », « café-crème et croissants ». J. Prévert dénonce alors, l'émergence d'une bourgeoisie capitaliste créant une société inégalitaire. Il qualifie la pauvreté de « tragédie ». Le poète dépeint aussi la primauté de l'argent dans les liens sociaux ; « deux franc, zéro franc, soixante-dix, vingt-cinq centimes, pourboire ». La répétition des premiers vers en fin de poème nous informe que la faim est un éternel recommencement qui attaque de plus en plus l'humanité. En fait, Prévert insiste sur des droits universels : le droit de chacun à la justice, à la dignité, à l'alimentation.

Ce poème n'est en fait qu'un prétexte pour étudier le fait divers. Les questions qui l'accompagnent en justifient sa place dans ce chapitre.

-Quel est le thème du texte ?

-Relève le vers qui illustre le mieux ce thème.

-« Que de barricades pour six malheureux sardines ». Quelles sont ces barricades ?

-Quelles sont les différentes parties du poème ?

Quel procédé le poète a-t-il utilisé pour renforcer cette idée de barricade ?

-Par quelle expression le contenu de la troisième partie du poème est-il annoncé ? Sur le plan du contenu, à quel type d'écrit vous fait penser ce poème ?

Dans l'activité d'expression écrite, il est demandé à l'apprenant ce qui suit :
« *Écrivez un titre indicatif et un chapeau qui résumerait un fait divers inspiré du poème* ».

En ce qui concerne les activités pédagogiques proposées (p.144-150), elles sont un ensemble de faits divers de sources différentes : Nationale : (El Watan, El Moudjahid, Ouest-Tribune, Info soir, Liberté) et étrangère (Marianne, Le Point et Le Monde) dont l'objectif principal est de consolider les acquis des apprenants quant à la lecture et l'organisation d'articles de presse.

-Analyse des textes et activités du cinquième chapitre

Ce chapitre s'articule autour de la « nouvelle », un genre qui concentre toutes les particularités du récit. Selon le guide du professeur, son objectif est d'amener les apprenants à la lecture des textes longs et de les initier au "fait littéraire". Le choix de cet objet d'étude se justifie par le fait que le genre littéraire comprend un certain nombre de faits de langue : « *de quoi les apprenants doivent-ils être dotés pour raconter à partir de leur présent ?* » (Guide du professeur, sd, p.48).

Nous avons dénombré onze (11) textes ; soit 17.74 % du volume livresque, sans compter les fragments insérés dans les activités pédagogiques. L'étude de la structuration de la nouvelle et les faits de langue permettrait de voir comment l'auteur organise son récit et structure la succession des événements. Les domaines d'expérience sollicités se réfèrent majoritairement au monde marin fantastique.

Le récit principal a pour titre "*Le K*", de l'écrivain et nouvelliste Italien « Dino Buzzati » ; nouvelle traversée par le fantastique. Elle a été répartie en quatre séquences narratives (des étapes dans l'évolution de l'action) occupant respectivement les pages (153, 167, 178-179,183). Chaque extrait de la nouvelle est séparé du suivant par une série d'activités diversifiées visant à repérer la structure du récit (schéma narratif) et à en apprécier le rythme général. Dans ce récit, l'auteur 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. Le "K" représente le destin de l'homme marqué par l'insatisfaction qui l'empêche de connaître la "paix de l'âme". L'humain se trouve à la croisée du courage et le renoncement, la matière et la pensée. Enfin de la nouvelle, le squalo a donné à Stefano un trésor ; la fameuse Perle de la Mer, cette dernière représente la quête commune de tout homme, « *fortune, puissance, amour et paix de l'âme* ».

La deuxième nouvelle « *Le chef* » (p.171), de Buzzati est un récit court. On y traite une singularité, une expérience individuelle de l'homme. Or, l'Homme étant un être affectif et social, la bonne existence est celle qui sait ménager un équilibre entre le sentiment et la raison tout en étant utile à la communauté. Nous présentons des échantillons de questions de compréhension dont l'objectif est de déterminer la structure narrative du récit.

Exemple n°1 : *Texte : Le K (p.154-155)*

-Lecture analytique :

-Relevez les temps et les pronoms personnels utilisés dans ce texte

-Relevez tous les êtres qui figurent dans ce texte

-Le narrateur (la voix qui raconte) fait-il partie de l'histoire ? Justifiez votre réponse.

-Où et quand se passe l'histoire ?

-Sur quel personnage ce texte nous donne-t-il plus d'informations ? Relevez ces informations comme pour établir une carte d'identité.

-Y-aurait-il eu matière à récit sans l'intrusion du « K » ?

-Complétez le tableau suivant :

	de.....à	Contenus	Résumé du contenu
Situation initiale			
Déroulement des évènements		Perturbation	
		Actions	
		Résolution	
Situation finale			

Exemple n°2 : Titre : *Le chef* (p.171)

-*Quel effet produit l'emploi de phrases déclaratives (affirmatives ou négatives) dans ce texte ? Retrouvez les différentes parties du texte en vous appuyant sur l'emploi des temps.*

-*Quelle intention de communication est à la base de chaque partie ? Relevez dans le premier paragraphe les mots ou expressions qui renvoient au temps.*

-*Quelle morale pouvez-vous dégager de ce texte ?(Manuel de IAS, ibid.,)*

L'extrait « *Le jeune conteur* » (p.158), tiré du roman « *L'œil du loup* », de l'écrivain français Daniel Pennac décrit le rapport d'un jeune africain avec le Sahara d'Afrique. Dans cet extrait, nous distinguons deux sortes de voyages. Le premier est un voyage imaginaire (anticipé) à travers le conte, c'est une préparation à la rencontre réelle. Dans un deuxième temps, il s'agit d'un déplacement physique, chargé de sentiments et émotions « *le sable y était plus doux, le soleil une fontaine* ». En effet, comme le voyage permet une rencontre avec l'autre, le conte est également incarné un autre type de voyage.

Le texte (p.159) tiré de la revue « *I had a dream* » relate un fait vraisemblable (1955), survenu dans la ville de *Montgomery* aux États unis. On y divulgue la

ségrégation dans les transports publics et les discriminations raciales exercées à cette époque. Cette ville est un phare des droits et mouvements sociaux, pendant la guerre de Sécession (1861-1865) et la période entre 1950-1960. Consulté sur [https://fr.wikipedia.org/wiki/Montgomery-\(Alabama\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Montgomery-(Alabama)), le01/08/2018). Il s'agit en fait d'un message refusant toute sorte de discrimination.

Ces deux derniers extraits ont été proposés pour étudier les caractéristiques du récit, en se référant à une grille portant sur les éléments suivants : Personnages central, lieu et temps de l'action, élément perturbateur et en fine, faits vraisemblables ou invraisemblables.

Dans l'extrait « *Histoire de ma vie* ». (p.175), son auteure Fadhma Amrouche, évoque ses souvenirs et décrit sa maison qui représente la maison traditionnelle chez les Kabyles. Ce texte nous renseigne également sur leurs modes de vie, leurs habitudes, ainsi que les différentes activités exercées en Kabylie, telles que l'agriculture, l'élevage. Ce texte est proposé pour l'étude de la progression thématique, voire la progression à thèmes où un thème global, « la maison », décomposé en thèmes secondaires ou sous thèmes.

Dans l'extrait « Le Vieil Homme et la Mer » (p.173), l'écrivain américain Ernest Hemingway (1899-1961) chante l'aventure du vieil homme, lui redonnant ainsi toute sa dimension héroïque et tragique. Comme dans le « K » de Buzzati ; l'auteur décrit le courage et la dignité d'un vieil homme et sa lutte acharnée contre son adversaire, contre le sort, contre son âge, contre la mort. Ce vieux a réussi à attraper cet énorme poisson qui représente pour lui le grand défi de sa vie. Ces aventures sont en rapport direct avec la nature représentée par « la Mer » qui est un élément universel de la nature, mais qui revêt des singularités et représente pour chacun des héros, la scène de sa vie.

En ce qui concerne les activités pédagogiques, leurs consignes sont en rapport direct avec l'objectif du projet. Elles se focalisent sur le schéma narratif du récit, ce qui va permettre d'en circonscrire l'architecture et d'en apprécier le rythme général.

À la page (p.157), cinq extraits sont proposés : « Le maître immobile » de P. Dupuis ; « Hafnaoui le magnifique » de Out El Kouloub ; « L'enfant des manèges » de A. Chedid ; « L'incendie » de M. Dib et « Germinal » de E. Zola.

Tous ces fragments ont objet pour consigne suivante :

-À quelle étape du schéma narratif chacun des extraits suivants correspond-il ?

-Soulignez les éléments qui vous permettent de répondre à la question.

Nous repérons également d'autres fragments (paragraphes) dont la question est la suivante :

-Rattachez chaque situation initiale à sa situation finale.

Deux autres extraits sont proposés (La piste oubliée de l'écrivain français Frison-Roche et Exercices de style de R. Queneau, p.161) pour renforcer l'acquisition de la structure du récit et ce, à travers la consigne suivante : « *Réécrivez les petits textes suivants de manière à respecter l'ordre chronologique.*

Soulignez les indicateurs qui vous ont fait retrouver cet ordre.

À la page (p.163), nous avons trouvé quatre extraits : E. Hemingway « Le vieil homme et la mer » ; Garcia Marquez « Le dernier vaisseau fantôme » ; Charles Baudelaire « le joujou du pauvre » et W. Golding « sa majesté des mouches ». L'objectif de cette activité est de retrouver par l'apprenant l'organisation de ces récits, en répondant à la consigne suivante :

-Rattachez chaque situation initiale à sa situation finale.

Pour les exercices (p.189-191), les consignes travaillent l'aspect fonctionnel de la langue notamment la conjugaison (temps de récit, de description, concordance des temps, l'emploi des pronoms relatifs,...). Quant aux passages choisis, ils sont des extraits variés dont les sources sont relativement inconnues. Les consignes suivantes illustrent les propos des activités proposées.

-Mettez les verbes donnés à l'infinitif aux temps qui conviennent

-Rétablissez le texte original en remplaçant le présent par les temps du récit.

-Dans le texte suivant : utilisez le temps qui convient : l'imparfait, le passé simple ou le plus que parfait

-Mettez aux modes et temps qui conviennent les verbes entre parenthèses

-Relevez les phrases indépendantes par le pronom relatif qui convient :

2.2.2.2. Place des documents authentiques dans le manuel de 1AS

Ce manuel comprend des textes expositifs, conversationnels, argumentatifs et narratifs. Nous pouvons admettre que la variété des DA obéit au souci de diversification des supports pour aller plus loin dans la présentation de différents aspects que peut revêtir un genre discursif. Nous distinguons le faits divers, le texte littéraire (roman, poème, fable), la BD, la lettre et l'interview.

Le tableau suivant regroupe les différentes BD, introduites principalement dans des activités d'expression orale.

N°	Activité	Titre	Source	Auteur	Pages
01	Expression orale	-	Edition Lumer	Quino	52
02	Expression orale	-	Bayard jeunesse	Quino	78
03	Expression orale	Les gosses	-	Carabal	181

Tableau n°11 : La présence de la BD dans le manuel de 1^{ère} AS

La dominance du genre littéraire se manifeste clairement dans le troisième projet qui s'appuie sur la narration ; via la « nouvelle ». Comme nous l'avons déjà annoncé, en plus du récit principal "*Le K*", de « Dino Buzzati », ce chapitre comprend d'autres textes de lecture : Le chef (p.171), d'autres extraits offerts à l'apprenant dont la majorité est sans titres. Nous citons Le joueur de flûte de Hamelin (p.158) ; Le jeune conteur (p.158) ; Rosa Parks (p.159) ; happé par un poulpe (p.160) ; La clé d'or (p.166) ; Les tortues de mer (p.170), le chef (p.171) ;

Le loup et l'agneau (p.180) ; Le vieil homme et la mer (p.173) ; dans la tempête (p.175).

La présence du texte littéraire n'est pas réservée à ce chapitre, il existe d'autres textes situés dans d'autres chapitres. Nous pouvons citer l'extrait de Mouloud Feraoun « *A la claire Fontaine* » (p.79) ; les deux poèmes « *Dès l'aube* » de Victor Hugo (p.82) et la Fable « *Les deux pigeons* » de La Fontaine ; (chapitre2) ; « *Je voyage bien peu* » de Jean Cocteau (p.55) ; « *Dans ma maison* » de Jacques Prévert (p.24) au niveau du premier chapitre. Chacun de ses textes a pour fonction de participer à l'appréhension de l'intention communicative visées dans chaque chapitre. D'autres micros textes sont insérés dans des activités pour consolider soit des acquis relatifs à la structure textuelle, soit aux points de langue pour faire consolider son aspect linguistique. Il semble que ces extraits ne semblent pas avoir un rapport avec l'objet d'étude « l'homme et la mer ». Ce chapitre est condensé d'extraits (p.163), sous formes d'activités focalisant sur le schéma narratif. Nous retenons « Le vieil homme et la mer » de E. Hemingway ; « Le dernier vaisseau fantôme » de Garcia Marquez ; « le joujou du pauvre » de Charles Baudelaire et « sa majesté des mouches » de W- Golding. L'objectif de ces activités est de retrouver l'organisation de ces récits, la conjugaison (temps de récit, de description...). Quant à l'activité d'expression écrite (p.172), elle s'appuie sur une caricature d'un homme habillé de vêtements importés, provenant de plusieurs pays. (Veste d'Espagne, pantalon de France, gilet d'Allemagne...).

La poésie, étant caractérisée par son caractère transversal et son utilité dans l'apprentissage récréatif, culturel et esthétique de la langue. Nous l'avons repéré également dans les autres chapitres pour rejoindre l'intention communicative poursuivie. Le tableau qui suit regroupe des données quantitatives relatives à la place du genre littéraire dans ce manuel.

Sous-genre	Roman	Fable	Conte	Nouvelle	Poème	Total
Projet 01	00	01	00	00	04	05
Projet 02	00	02	02	00	02	06
Projet 03	00	01	03	03	03	07
Total	03	02	03	03	03	18

Tableau n°12 : Les différents genres littéraires présents dans le manuel de 1AS

2.3. Points de divergence et de convergence des deux manuels

Ces deux manuels proposent une entrée de l'enseignement du FLE par le biais du projet. Néanmoins, ils n'adoptent pas le même découpage (macro et micro) du contenu. Le sommaire du manuel de la 4^{ème} AM est plus détaillé. Le fil conducteur des apprentissages est l'argumentatif par le biais d'autres typologies comme le texte informatif, le texte littéraire, la BD. La priorité est accordée à la visée argumentative qui obéit au contrat d'apprentissage évoqué au début du manuel (p.6). Ainsi, chaque projet énonce explicitement dès son début une finalité. Les séquences sont structurées et détaillées, elles rassemblent des textes dont les thèmes découlent de la thématique principale.

Le manuel de la 4^{ème} AM est plus attrayant par son format et ses illustrations qui accompagnent les textes contrairement au manuel de 1^{ère} AS dont son format est plus petit et les images sont faites en noir et blanc. Son sommaire est moins détaillé, pourtant, il « *a été conçu pour les apprenants ayant eu un cursus de quatre ans dans le cycle précédent* » (guide du professeur, sd, p.9). On y vise à mettre en œuvre un contenu pour s'approprier des formes discursives : vulgarisation scientifique, l'interview, le discours argumentatif, le fait divers et la nouvelle) qui seront mises au service des intentions de communication. On y voit au bout du compte que le cœur de l'information réside dans le type de discours et les points de langue (conjugaison, les règles de grammaire orthographe) et que l'aide matérialisé par chaque manuel consiste surtout en renforcement linguistique et évaluations.

Ces deux manuels sont publiés par des maisons d'édition très réputées dans l'édition du matériel pédagogique : Office national des publications scolaires (ONPS). Bien que ces deux ouvrages s'inscrivent dans le cadre de la réforme, ils n'adoptent pas le même déroulement de leurs projets. De surcroît, il existe un écart lisible quant à la date de l'édition. En effet, le manuel de la 4^{ème} AM est relativement récent, il date de moins de dix ans (mis à la disposition des apprenants à partir de l'année scolaire 2013/2014) tandis que celui de la 1^{ère} AS est relativement ancien, son édition remonte à l'année scolaire 2005/2006.

Ce constat constitue en fait un signe d'un déséquilibre concernant les objectifs institutionnels, les besoins culturels et réels des apprenants ainsi que l'évolution des représentations notamment avec les changements géopolitiques que connaît le monde et les événements traversant l'Algérie sur tous les plans. A ce propos, il est à noter que le manuel de 1AS présente des situations incompatibles avec l'époque contemporaine de l'apprenant. Ses sources d'informations posent manifestement le problème de l'actualisation des supports (cf. tableau n°09), dont les dates de parution de la plupart des textes remontent à une durée de plus de quinze ans à compter de l'année de l'édition du manuel (2005/2006). De la sorte, les apprenants peuvent très facilement construire des représentations périmées. Zarate en insistant sur le critère d'actualité des documents, précise que « *Le bon manuel est celui dont l'information est en prise sur le présent [...], il faut à la fois choisir des éléments informatifs qui soient proche de l'actualité immédiate mais qui ne se périment pas trop vite* » (2016, p.50). Il serait judicieux de penser à des sujets contemporains qui rapprochent l'apprenant de l'actualité locale et mondiale selon des domaines d'expérience plus motivants.

Synthèse

En ce qui concerne les thématiques et les objets d'études, le manuel de 4^{ème} AM, affirme a priori la présence d'une variété thématique motivante et d'actualité. Ses objectifs apparaissent dans l'avant- propos et dans les guides pédagogiques. Ce document est fondé sur un ensemble de projets dont chacun débouche sur une

finalité bien distincte et regroupe des thèmes qui semblent sélectionnés par rapport aux intérêts des élèves, en fonction de leur âge, de leur environnement et de leur contexte social. Ce manuel remplit en fait une fonction civique. Il implique l'apprenant dans la vie civique, notamment dans la protection de l'environnement et la participation aux mouvements associatifs, et l'incite à la découverte de son pays. Ce contenu répond parfaitement aux instructions officielles qui préconisent l'enrichissement du bagage scientifique de l'apprenant à travers l'étude des sujets tels que le développement durable, l'environnement, la pollution des mers, l'eau potable, la violence, l'extinction de certaines espèces animales, etc. (RGP, 2009, p.13). La démarche suivie dans le traitement des textes semble centrée sur l'aspect linguistique articulé autour de l'argumentation et l'aspect scientifique pour vulgariser les phénomènes scientifiques et sensibiliser les apprenants aux problèmes affectant l'environnement avec un recours manifeste au vocabulaire scientifique pour enrichir le bagage intellectuel et culturel des apprenants. Pour ce qui est de la lutte contre les fléaux sociaux (projet 2), cette finalité est axée sur l'éducation morale et l'éducation à la santé. Elles revêtent une grande importance aux yeux des responsables de l'éducation et constituent une autre dimension de toute entreprise d'épanouissement aussi personnel que social des apprenants. Ces derniers ont besoin d'une prise en charge morale pour faire face aux dangers qu'ils affrontent tous les jours tels que la délinquance, l'insécurité et la violence. Sur le plan linguistique, Ayad Hamraoui Melkhir, inspectrice du FLE et élaboratrice du guide du maître (2014), pose que ce manuel sous-tend le renforcement des compétences installées durant les deux précédents paliers à travers la compréhension et la production de textes oraux et écrits plus complexes relevant de l'argumentatif. En effet « *La typologie de textes structure les programmes de français dans le cycle moyen et offre un cadre pertinent pour asseoir les apprentissages linguistiques* ». En exploitant ce manuel, l'enseignant(e) veille à placer les apprenants en situation pour retrouver les caractéristiques d'un texte argumentatif afin de pouvoir reconstruire et dégager ses fonctions.

Contrairement au manuel de 4^{ème} AM dont chaque projet vise une finalité et un thème précis, le manuel de 1^{ère} AS présente dans son ensemble un contenu non structuré et éparpillé. D'où la difficulté de regrouper les domaines de connaissance et des valeurs défendues. Le manuel vise à mettre en pratique, au sein de séquences clairement identifiées, des activités écrites ou orales, activités de production entre les différents niveaux d'apprentissage de la langue pour s'approprier des formes discursives soulignées. Néanmoins, nous pouvons affirmer que ces manuels sous-tendent dans leur ensemble leur fonction didactique dans la mobilisation des savoirs et savoir-faire (linguistiques) ainsi que le développement des connaissances et des compétences nouvelles. Ex: argumenter pour défendre son point de vue, travailler sur un fait divers permet de relater un évènement vraisemblable et de se familiariser avec des contenus variés et le style journalistique. L'attention portée aux faits de langue a également sa place et son utilité dans le cadre des travaux de perfectionnement de lecture et d'écriture, qui fournissent l'occasion de consolider et renforcer la compréhension et la mise en pratique des connaissances acquises. Son contenu est en fait dominé par des connaissances encyclopédiques et techniques dont les thèmes ne sont pas cohérents car ses concepteurs sont préoccupés par l'étude des structures des discours. Les thèmes sont imposés par leur utilité à la progression discursive (types des discours). Les domaines d'expériences évoqués dans son sommaire ne sont pas problématisés. Il semble que les concepteurs de ce document ne se conforment pas à des données précises pour aborder des préoccupations des apprenants adolescents. Les domaines de connaissances choisis sont le reflet d'un choix arbitraire et disparate des textes » (Boudjadi, 2013, p.193).

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons essayé d'identifier la préoccupation didactique des auteurs des manuels, et ce en procédant au découpage thématique et grammatical de leurs contenus. Nous pouvons dire que cette étape nous a approximativement révélée l'importance accordée à l'aspect grammatical au service des objectifs de chaque projet. Par ailleurs, force est de constater que la construction des

compétences interculturelles d'un adolescent représente un parcours complexe, d'où la nécessité d'allier aspect grammatical et aspect socioculturel de la langue enseignée. De même, l'ouverture à l'altérité ne pourra se concrétiser sans songer à l'aspect dialectique de Soi et de l'Autre. En effet, l'enjeu éducatif de l'approche interculturelle est explicité dans les termes suivants : « *Plus qu'une connaissance au niveau des savoirs, [...] nous tentons de passer à une démarche réflexive dont l'objet serait de percevoir à travers des hommes, des mœurs, des comportements, des habitudes... l'expression d'une culture* » (Abdallah-Preteille, 1986, cité dans Windmüller, 2015, p.130). C'est dans ce cadre-là que nous inscrirons l'évaluation (du point de vue interculturel) des manuels dans le chapitre suivant, à l'aune des critères d'analyse proposés.

CHAPITRE III :

Analyse des contenus et discussion des résultats

Introduction

Après avoir identifié les différents thèmes, domaines de connaissance et préoccupations grammaticales choisis par les auteurs des manuels, la voie est libre pour décrire, du point de vue interculturel, les contenus et discuter les résultats afin de trouver des réponses aux questions de notre recherche. D'abord, il est pertinent de s'interroger sur la composante de « savoir ». Ensuite, nous nous évertuerons de vérifier si les contenus analysés ont la capacité d'initier les apprenants à un savoir-faire interculturel liant les deux cultures en question.

Enfin, nous tenterons, en fonction des résultats obtenus, de déterminer si les manuels s'inscrivent dans le cadre d'un processus contenu d'enseignement de la DI. Procédant ainsi, nous répondrons à toutes les questions de la grille en les reliant à notre corpus. Nous rappelons que l'analyse et l'interprétation fonctionnent dans un va et vient entre les résultats et la théorie. Nous n'avons pas oublié l'apport de la littérature scientifique (notamment, algérienne) existante qui nous sert de cadre de référence pour nourrir notre réflexion.

3.1. Connaissance du monde, aspects socioculturels et représentations

Il est pertinent de rappeler que cette composante de « savoir » constitue la base de la DI. Il s'agit d'une composante dont la connaissance se trouve centrée sur les deux altérités (interne et externe). « *Connaissance des groupes sociaux, de leurs produits et de leurs pratiques, à la fois dans son propre pays et dans celui de l'interlocuteur ; connaissance, également, des interactions générales entre les sociétés et les individus* ». (CECR, 2001). En fait, les savoirs contenus dans les manuels à propos des cultures sont des représentations culturelles situées, car elles sont présentées via un monde intermédiaire (Zarate, 2003, Neuner, 2003), qui est le manuel.

En parcourant le contenu de chaque manuel, nous nous interrogerons d'abord, sur la place de l'altérité externe, celle de la France, des Français, leurs

représentations parmi les thèmes et les sujets culturels traités : Présence (ou non) des connaissances (connaissance du monde) sur des lieux, des institutions, des domaines, des personnes, des objets, des faits, etc., et d'une connaissance factuelle des principales données géographiques, démographiques, économiques et sociopolitiques, etc., tout en nous focalisant sur les aspects valorisants et dévalorisants. Ensuite, nous tâcherons à savoir dans quelle mesure ce contenu caractérisant l'environnement socioculturel de la société étrangère. Nous procéderons de même avec l'altérité interne, celle de l'apprenant. Nous essayerons également d'identifier les valeurs implicites et explicites y transmises ainsi que tout aspect ayant trait à l'enseignement de la DI.

Cette étape sera suivie d'une évaluation du contenu basée sur les critères d'analyse explicitement proposés (dans la grille d'analyse), et ce pour déterminer les points de force et de faiblesse des manuels.

3.1.1. Manuel de la 4^{ème} AM

3.1.1.1. La place de l'altérité externe

L'analyse a fait déceler des représentations professionnelles (cultures de métier) au sein de la société française. Elles se manifestent dans le choix des métiers, ce qui engendre sans doute des tensions liées à l'avenir professionnel des jeunes ; comment leur faire acquérir une connaissance avertie des métiers ? Le texte de Vasconcelos (p.109) évoque l'importance du travail aussi bien chez les jeunes (à l'école) que chez les adultes (travailler pour subvenir aux besoins de la famille). Chaque enfant, chaque parent porte des représentations sur le métier convoité. Georges Duhamel (p. 91), Guy Fouillade et Michel Moulin (p.115) nous ont rapprochés de cette réalité préoccupée par la famille française. Les études sont absolument nécessaires pour avoir un métier bien classé. « *Tu choisiras un métier sérieux* » ; « *Tu deviendras un homme en vue* ». L'individu se définit en fait par son appartenance au métier, la profession est perçue en tant que facteur déterminant du statut social (valorisant ou dévalorisant).

Le choix des métiers dans le manuel varie entre métiers intellectuels tels que l'écrivain, le poète, le maître d'école, le médecin ; des métiers physiques ou

manuels comme le pêcheur, le laboureur. Cependant, des métiers artistiques tels que le clown et le poète semblent dénigrés par certains groupes sociaux. L'image éducative et instructive du maître d'école est également ignorée et stéréotypée. Ex : « *Mais si tu veux faire taire les enfants, alors deviens maître d'école* » (p.115). Par ailleurs, l'importance des études ne concerne pas uniquement la société française ; c'est une préoccupation qui taraude toutes les sociétés (valeur universelle) car leurs avenir dépendent de leurs futures générations ; voire de leur réussite scolaire.

Labiche (p.117) dans sa pièce met en scène les ridicules et les travers de la vie de tous les jours. Ses personnages sont chargés de défauts (écrit en 1860, en pleine révolution industrielle). Le voyage de Monsieur Perrichon symbolise l'enrichissement de la bourgeoisie lors du décollage économique et industriel du second Empire. Labiche dépeint surtout des bourgeois ; il nous dévoile également leur caractère commun marquant cette époque (p.115). Ex : « *Moi de la vanité ? J'aurais peut-être le droit d'en avoir* ». Nous avons aussi repéré des représentations collectives des projets matrimoniaux (mariage). En effet, les prétendants demandent la main de la fille auprès de ses parents. Ex : « *Nous ne pouvons tarder plus longtemps à répondre à ces deux jeunes gens...deux prétendants...* ». Chacun d'eux appartient à une classe sociale différente. Ainsi, l'avis de la jeune fille sur son mariage est l'une des conditions de sa validité. « *Nous choisirons celui qu'elle préférera* » (p.117).

L'exploitation de ce texte dans une visée interculturelle va permettre aux apprenants d'ouvrir le débat sur certains aspects partagés ou différents dans les projets matrimoniaux entre la société algérienne et la société française. Il est aussi plus pertinent de choisir des pièces contemporaines qui mettent en scène des situations qui sont fréquentes dans le cadre de la vie quotidienne et dont les univers sociaux sont variés.

Maupassant dans l'extrait (p.123) de l'œuvre « *La parure* », souhaite faire véhiculer une critique de la société du XIXe siècle, matérialiste et attachée aux apparences. Il nous dépeint la femme de cette époque ; présentée dans sa vie

privée, liée fortement aux apparences et cherchant le bonheur à travers le mariage. Cependant, ce fragment n'est qu'un cadre pour étudier les verbes introduisant les paroles dans un dialogue.

Dans l'extrait de Curtis « *Les jeunes hommes* » (p.105), la vision de l'auteur est proche du précédent. Il met l'accent sur les tensions dans la société française, une société hiérarchisée et divisée en classe sociales (bourgeoisie, classe défavorisée...). Même des relations enfantines comme l'amitié sont affaiblies par cette division de fortune qui caractérisait la société française à cette époque. Ex : « *il n'est pas de notre rang* ».

Nous avons décelé des noms de quelques régions dans la nouvelle de Giono, comme les montagnes des Pyrénées, la région des Alpes de haute-Provence et ses terres garnies de lavandes sauvages (p.38). L'aspect urbain français est totalement absent. Nous avons y repéré quelques traces relatives à Paris : galeries souterraines, égouts (p.100), évoquées dans un fragment (paragraphe minuscule) puisé à l'œuvre de Hugo « *Les Misérables* », sans aucune référence politico-historique marquant les émeutes de 1830 (inséré dans une activité de point de langue (conjugaison)).

Pour ce qui est de la culture dite savante ou cultivée, ce manuel détient une place considérable à la culture dite « scientifique », liée au thème de l'environnement, s'appuyant majoritairement sur des textes scientifiques (projet n°1) de chercheurs français exprimant l'importance des sciences dans la découverte et le bien-être des populations. Ce choix dénote implicitement la valeur donnée au « savoir » dans la société française.

Quant à la culture littéraire, elle se limite à l'évocation d'une figure culturelle française, en l'occurrence, Michel Tournier (p.99). Il est présenté dans un fragment d'une interview au sujet du métier d'écrivain, dans un cadre purement pédagogique.

En ce qui concerne la place du support iconographique relatif à la France, nous n'avons relevé aucune image représentative de ce pays. Alors que le manuel a orienté son regard touristique vers d'autres pays francophones (Pays-Bas),

comme le montre la carte postale insérée dans une activité de production orale (p.169).

Sous un aspect sociopolitique, la France est présentée implicitement comme l'ex-colon (Le prix de liberté, p.138). Le narrateur (Rabia Ziani) a employé un vocabulaire colonial (*sang, rets du colonialisme, lente asphyxie des prisons, angoisse de nuits sans fin*) pour nous décrire l'insupportable période de colonisation, mais aussi pour nous inculquer le sens de cette valeur supérieure et universelle de « liberté ».

Il est incontestable que la place de l'histoire du pays est considérable et indissociable de l'identité de l'apprenant, mais il existe d'autres voies qui contribuent certainement à forger le sentiment de l'unité nationale et imbiber l'apprenant de l'Histoire nationale, et ce en introduisant « *les noms des rues, le statuaire publique, les billets de banque, les timbres illustrés d'un thème ou d'un personnage célèbre, les musées, la bibliothèque nationale...* » (Zarate, 1986, p.50) dans les manuels scolaires de langue étrangère. Il est fortement souhaitable de développer chez les apprenants des valeurs positives à l'égard de l'Autre (français), leur permettant de se fréquenter dans un climat de paix et d'entente afin d'éviter toute attitude qui risque de déclencher des malentendus et des rivalités dans des futurs échanges. Auger (2007, p.160) 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* ».

Les désignants identitaires se manifestent par un usage très restreint des noms des locuteurs de la langue cible, comme Daniel, Armand, (117) Joseph, Raymond (p.91). Cet état s'explique par le recours abondant aux textes scientifiques et descriptifs qui abritent les pages du manuel et privent les apprenants d'en connaître leurs aspects identitaires.

3.1.1.2. La place de l'altérité interne

Dans cette partie, nous chercherons 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.

Dans ce document, le pays de l'apprenant est explicitement valorisé comme pôle d'attraction du flux touristique. Cette présentation (géographique et touristique) a pour effet d'accroître l'attractivité du pays. Ce manuel présente l'Algérie (projet n°3) comme un véritable continent ; les reliefs de son territoire sont diversifiés. Les extraits retenus pour cet objectif sont des textes littéraires et dépliants touristiques. Les dépliants sont tirés des magazines de tourisme tels que Tassili magazine, ONT (Office National de Tourisme), etc. Nous citons l'article écrit par le journaliste Kamel Bouslama (p.144). En se servant d'un langage de publicité, il dresse somptueusement un portrait du Littoral algérien « *richesse archéologique, historique et culturelle de ce littoral* » (extrait de Tassili Magazine, n°34, 2003). Il décrit aussi ses centres côtiers accueillant. « *Chacun pourra camper sur des plages blanches ou ocre, ou sur des criques désertes* » ; « *le soleil et la mer confèrent à ce littoral un style de vie empreint de convivialité* ».

Ce journaliste a essayé par ses écrits de montrer que l'interculturel faisait partie de l'histoire algérienne « *Les passionnés d'aventure pourront ainsi profiter de l'extraordinaire richesse archéologique, historique et culturelle de ce littoral* ». « *sont réunis tant de monuments, tant de témoignages sur la longue marche de l'humanité* » (p.144). Pour inciter au voyage, parmi les moyens utilisés, nous distinguons également l'affiche, extraite de l'ONT (p.142). Elle porte comme slogan « ALGERIE, L'Evasion Sage », un langage publicitaire pour accrocher et attirer l'attention. Cette affiche dépeint quatre paysages algériens contrastés et magnifiques : Le littoral, un paysage de montagnes au nord, une Oasis, le désert dans le Sud.

Tous ces paysages sont entourés de monuments historiques, d'attractions culturelles les plus visités par les touristes tels que *les ruines romaines de Timgad, le Méchouar à Tlemcen, l'animal emblématique du Sahara.*

Dans le même ordre des choses, les auteurs du manuel ont fait recours à la lettre (p.167 ; p.170). Dans le manuscrit (p.170), l'écrivain algérien « Rabia Ziani » a écrit à son ami pour le convaincre et l'inciter à visiter différentes régions du pays en mettant en valeur ses attraits touristiques : son immensité, ses paysages emblématiques, sa beauté qui s'étend des côtes avec ses plages à son désert. « *La Kabylie vaut la Normandie* » ; « *Et les grottes de Tlemcen, ne te disent-elles rien ?* » « *Nos plages, n'ont-elle pas le sable le plus fin du monde* », « *Il y a tant et tant à visiter dans notre pays* ». Il y a donc chez l'auteur un désir d'affirmation des attraits touristiques du pays et un mouvement asymétrique (comparatif) pour survaloriser les paysages de son pays aux yeux de son destinataire. En recourant toujours à la lettre, Sonia dépeint agréablement la beauté de la ville d'Annaba à son amie Racha (p.167). C'est un endroit idéal pour passer les vacances ou faire du tourisme. Ses ressources sont plaisantes (la mer, la forêt, maisons coquettes, de jolis jardins fleuris, les squares), avec ses lieux de distractions (faire du pédalo à la mer, du VTT et des balades dans la forêt), sans oublier les activités culturelles et les délicieux plats « *le Makrouf* » un gâteau populaire algérien.

Toutes ces descriptions peuvent avoir des conséquences sur la façon dont nous mettons en valeur nos territoires et la façon dont nous percevons les potentiels touristiques du pays. Cependant, nous avons repéré certaines incohérences dans le rapport image-texte. D'abord, l'exploitation orale (p.142) de ces documents se limite à une étude de surface sans la moindre allusion de leurs aspects culturels. Les régions mentionnées dans ces extraits ne figurent presque pas parmi les lieux (dont le nombre est assez réduit) abordés dans les images. Nous avons distingué quelques images des lieux célèbres en Algérie : le monument historique « *Makam E'chahid* » (p.139) qui surplombe la ville d'Alger. C'est un mémorial pour les martyrs ou « *Chahids* » de la guerre d'indépendance. Il est déplorable que ce monument n'est accompagné d'aucun texte exaltant son attrait touristique, décrivant son côté architectural ou fait connaissance de la valeur historique et symbolique qu'il porte dans la promotion de l'unité de l'identité algérienne pour consolider la finalité de ce projet. L'illustration (p.119) du théâtre national

algérien (TNA) témoigne l'existence du mouvement artistique algérien. Ce monument culturel est présenté sans aucune indication de sa localisation (sis à Alger). Il est à noter qu'il représente un univers vivace de la mémoire. Il est bâti dans le contexte de domination coloniale, par des architectes français *Charles Frédéric Chasseriau* et *Justin Ponsard*, inauguré le 29 septembre 1853. Installé dans l'ancien Opéra d'Alger. Il est baptisé « *Théâtre National Algérien Mahieddine Bachtarzi* ». Il constitue aujourd'hui un support identitaire du pays. [fr.Wikipedia.org/wiki/ théâtre_ national_ algésie]. Consulté le 26/06/2020.

Par ailleurs, aucun texte n'est proposé pour exalter la vie socioculturelle algérienne, tandis que la scène culturelle en Algérie connaît plusieurs figures (artistes, acteurs et comédiens, peintres, etc.) qui symbolisent la vie culturelle dans différents domaines tels que la littérature, le théâtre, le cinéma, les arts plastiques, etc. La dimension d'éducation culturelle et de découverte semble importante car étant liée à la culture, elle impliquerait directement l'apprenant (en cet âge) dans un climat favorable d'une ouverture sur les deux mondes (de soi et de l'autre) et l'inviterait à saisir l'impact des stéréotypes qui circulent. Cela le prépare à appréhender ce qui rapproche et ce qui différencie.

Contrairement à la vision coloniale, la description positive des régions du pays d'appartenance s'effectue en mobilisant des textes relativement anciens des écrivains français cohabitant l'ère coloniale. L'accent est mis sur le regard que portent ces visiteurs sur des lieux qu'ils ont fréquentés par eux-mêmes. Partant du rapport langue-culture (Auger, 2007, p. 94), nous avons essayé de faire émerger quelques procédés de construction langagière utilisés dans la description du territoire algérien. Ce faisant, nous en relevé quelques marqueurs subjectivisant (modalisation) comme procédés d'analyse des représentations interculturelles.

Les textes de Jean Grenier (p.148), Hubert Nyssen (p.149) et Isabelle Heberhardt (p.146), tirés de leurs récits de voyage en Algérie, font l'éloge des villes algériennes ; leurs écrits expriment implicitement l'atmosphère conviviale qui a leur permis d'exprimer leur émerveillement pendant leurs séjours. Le décor est

planté dans le pays de l'apprenant. Autrement dit, l'étranger est localisé sur le territoire du même (ici, l'Algérie). En effet, l'Algérie se présente comme ressource patrimoniale et touristique. Son climat est soumis aux influences méditerranéennes et sahariennes. Le littoral Algérien présente tant de paysages attractifs du fait des contrastes de son territoire, de ses habitants, de son climat et de ses plages sablonneuses. Il constitue un vivier pour une faune et une flore marines très variées » et se distingue par un espace touristique balnéaire. Ses potentiels touristiques y sont très attractifs. Ex : « *Hôtels, stations balnéaires et centres côtiers s'intègrent au paysage naturel d'un charme particulièrement prenant* » (p.144), « *l'univers de la méditerranée avec ses senteurs et ses couleurs* » (p.156)

La description valorisante du pays s'accroît avec la diversité des paysages et des habitats traditionnels qui expliquent l'émerveillement et l'implication des étrangers envers ces régions (Alger, El Oued, le Souf, Ghardaia, le grand Sud, p.142, p.146). La célèbre Casbah avec sa structure traditionnelle (p.148), des villes sommitales comme « El Oued, la ville aux mille coupes » et Ghardaïa (p.146), un désert parachevé et incrusté par les massifs montagneux du Hoggar, du Tibetti, l'Assekrem (p.141).

La valorisation s'accroît avec un emploi récurrent de la modalisation (subjectivité), car les auteurs de ces textes étaient en train d'exprimer leurs propres regards et démontrer leur émerveillement de ces sites touristiques : Nom (Beauté, charme et tranquillité). Adjectifs : (Hospitalière, splendide, p.146) ; Adverbes (Vivement, très). Par exemple, pour dépeindre la vue panoramique de l'Algérie, dans le texte « L'Algérie vue du ciel » (p.148), Jean Grenier a procédé à des expansions pour donner une image valorisante et exprimer un jugement personnel (favorable). Ex : « Alger, la blanche », « La célèbre Casbah, où se bousculent maisonnettes et minarets » ; « Montagnes majestueuses de la Kabylie » ; « Gorges du Rhoufi, que l'on confond avec un canyon américain ». Pour montrer son émerveillement à l'égard d' « El-Bayadh » (p.149), l'auteur a fait recours à la comparaison « l'on se croyait... dans une bourgade méridionale » ;

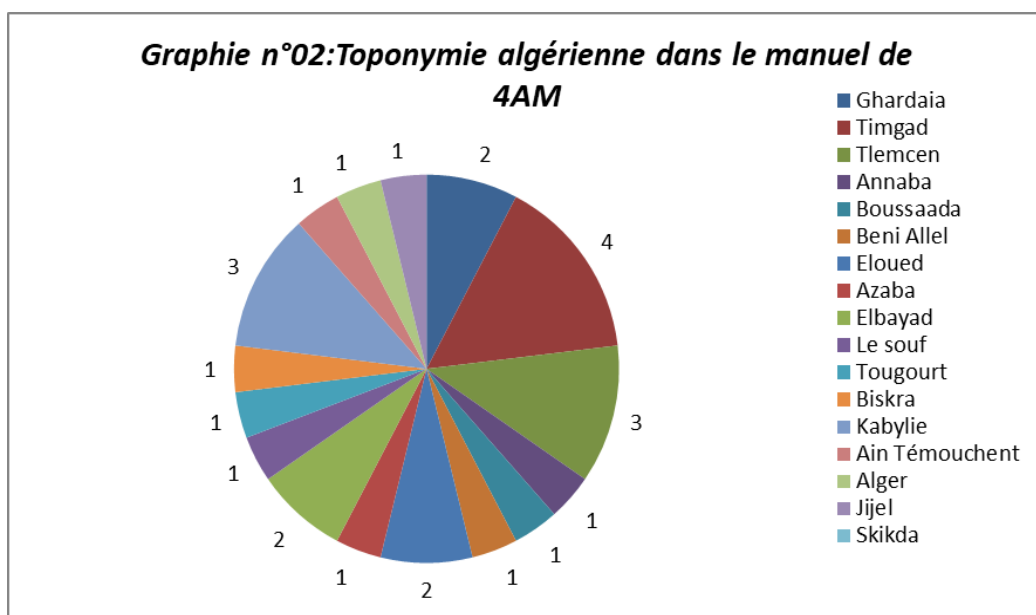
des verbes ou expressions d'opinion, ex : je pense, ma première vision d'El Oued ; des figures de style, dans la périphrase « *la ville aux mille coupoles* », « *Ghardaïa, la perle du désert* » (page146-148).

En effet, le recours abondant à la toponymie algérienne (le Souf, Touggourt, Biskra, Constantine, etc.) et la toponymie européenne (Paris, Londres, Stockholm, Berlin) par comparaison atteste cette vision touristique et dénote cette tendance institutionnelle orientée vers le tourisme et le voyage à l'intérieur du pays.

Les toponymes répertoriées sont les suivantes : Ghardaïa, Timgad, grottes de Tlemsen, Hammam Bouhnaïfia, Bou-Saada, Beni-Allah, La Kabylie, Oran, Ghardaïa, Timgad et Tlemcen(p.170) ; Alger, Casbah, la matidja, la Kabylie, Ghardaïa, El oued (p.148) ; Eloued (p.146,148), le Souf, Touggourt, Biskra (p.146); Constantine (p.73) ; Jijel, El Auana, Ziama , Mansouria, ; La Kabylie, Oran, Ghardaïa, Timgad et Tlemcen (p.170) ; Skikda, Azaba (p.180) ; El Bayad (p.149) ; Hoggar, Tahat, Assekrem, Les Hammada (p.157); Ain Témouchent (p.155) ; Annaba (p.167).

Quant aux sites touristiques, nous en avons retenu les suivants : *L'antique théâtre romain à Skikda (p.180), les ruines romaines de Timgad, le Méchouar à Tlemcen, l'animal emblématique du Sahara, grottes de Tlemsen (p.170), Hoggar, Tahat, Assekrem, Les Hammada (p.157), Parc naturel de Taza (p.151).*

Le graphique suivant met au clair les différents toponymes favorisant la découverte du pays, dont la moyenne de leurs occurrences est identique.



3.1.2. Manuel de 1^{ère} AS

3.1.2.1. La Place de l'altérité externe

Dans son premier projet, cet ouvrage dénote une prédilection des thèmes relatifs à l'histoire coloniale. Cela se manifeste par une estime de l'aspect urbain français (patrimoine colonial). En effet, les extraits de Louis Bertrand, Claude Farrère et Guy de Maupassant (p.48), étant porteurs de la mémoire coloniale, révèlent leur sentiment nostalgique et colonial. Ces écrivains valorisent l'aspect civilisationnel et colonial à partir d'une comparaison entre villes indigènes et villes européennes (sises à Alger) et relient à leur civilisation tout aspect de développement en Algérie. Ex : « *Vous avez la sensation de participer aux derniers raffinements de la civilisation occidentale comme dans les métropoles européennes...* » (L. Bertrand). « *Au-dessus s'élèvent de grands hôtels européens et le quartier français, au-dessus encore s'échelonne la vieille arabe* » (Maupassant, p.48). Rappelons à cet égard que Louis Bertrand et Claude Farrère faisaient partie du mouvement littéraire né au plus fort de la période littéraire colonio-centriste : « *l'Algérianisme* ». C'est avec ces auteurs, entre autres qu'est né le roman colonial dans « *un contexte purement idéologique de justification de la colonisation* » (Sari, F, cité dans Hamidou, 2008, p.198). La France s'est aussi

présentée en tant que pays développé par rapport au pays des Tiers Monde (p.6). Elle est caractérisée par son mode de vie et son style d'établissement. Ces passages donnent implicitement une image subjective du français civilisé et développé, mais qui se croit supérieur aux autres ; une vision prend corps avec la réalité coloniale.

Le manuel fait une description de l'un des fleuves les plus importants en France « Le Rhône » (p.31). Le lexique utilisé est au service de la description de l'autre. Le Rhône est considéré en tant que vecteur de développement économique et industriel du pays. Ce site naturel a permis d'améliorer le cadre de vie et l'image de la France par des aménagements de qualité, comme par exemple la navigation fluviale et la production d'énergie. Il forme ainsi une voie de communication de première importance entre l'Europe et la méditerranée. Cette description valorisante du Rhône est au service de la culture étrangère ; « Le Rhône » est un atout de l'économie française, il reflète également l'image d'un territoire assez large. Pour bien illustrer ce propos, on y a cité des noms de villes fluviales telles que *Lyon, Avignon, l'Ardèche, Le Gard ; des rivières telles que Saône, l'Ain ; des montagnes comme les Alpes et Massif de Saint-Gothard*. Parmi les procédés de valorisation de la culture étrangère, nous distinguons un choix accentué (neuf occurrences) d'un nom d'un magazine français d'actualité « Marianne ». Ce nom d'emblème représente pour les français une figure symbolique de la Triomphe de la République. Cependant, son introduction dans le manuel ne bénéficie pas d'un traitement spécifique conduisant l'apprenant à saisir son importance dans l'Histoire française. La langue française est aussi un thème principal de l'altérité et est le produit de l'histoire du pays. Les textes sont choisis pour distinguer l'identité française et nous relater le parcours de cette langue, sa singularité et son caractère universel. La colonisation réalisée par la France (principalement en Afrique, ex colonisées) constituait dans son sens politique un moyen fort de la diffusion de cette langue. L'emploi de la toponymie (Québec, Canada, Belgique, Suisse, La Martinique, p.31, Alger, p.48) valorise la langue française et marque l'étendue du nombre de ses locuteurs à travers le monde.

Le deuxième projet est ancré sur les thèmes de loisirs tels que la lecture, le jeu, le sport, la vidéo, la télévision, la musique, etc. Le terme de « loisirs » n'est plus réduit seulement au temps libre, il « *s'est partiellement transformé en un temps consacré au développement personnel et l'activité culturelle est venue remplir une partie du temps libéré* » (Caune, 2006, p.110). Ces thèmes ne bénéficient en fait qu'un traitement de surface, nous avons enregistré une absence de façons et de moyens de distraction caractérisant la société étrangère ou celle de l'apprenant. De la sorte, les apprenants n'auraient pas la chance d'établir « *une relation originale et personnelle avec la réalité étrangère* » (Zarate, 1986, p. 38). Certes, le jeu est un moyen de divertissement et une sorte d'évasion des contraintes de la réalité. Cependant, les textes choisis ne présentent que des connaissances superficielles et ne proposent à l'apprenant ni un modèle ni une histoire ou une expérience motivante ayant lien avec le vécu des individus issus de la société étrangère. Ce thème nous pousse donc à réfléchir à d'autres sujets ayant rapport avec les modes de vie des Français et leurs manières de gérer le rapport temps-espace. Il est avantageux de savoir par exemple, comment passent-ils leur weekend, vacances, fêtes, ou jours fériés, car « *Il est utile de savoir que les autres ne gèrent pas le rapport au temps et à l'espace de la même façon que nous* » (Verbunt, 2011, p.111).

En ce troisième millénaire, les priorités de l'apprenant ne sont plus les mêmes des générations précédentes. Le monde s'est ouvert, plus qu'il ne l'était autrefois. Les mutations accélérées que connaissent l'Algérie et le monde entier sur tous les plans, évoquent le besoin urgent de renouveler les moyens éducatifs pour répondre à cette complexité croissante de l'hétérogénéité, produit de la mondialisation. Il serait opportun de traiter non seulement de loisirs de divertissement, mais aussi des loisirs (culturels) créatifs comme la lecture, la musique, la peinture, l'écriture pour développer la créativité, le sens critique et la capacité d'agir des individus. Les adolescents sont attachés à la musique, aux jeux pratiqués sur portable, sans oublier l'impact qu'engendrent l'internet et les réseaux sociaux à l'échelle planétaire exigeant par ce fait, le recours à de

nouveaux matériels tels que le téléphone portable, l'ordinateur, l'iPod (baladeur numérique), etc. On s'attendrait donc à ce que l'usage des TIC fasse partie prenante des compétences essentielles de toute personne (apprenant) pour participer pleinement à l'économie du savoir et dont « *l'absence à l'école serait à la fois absurde et fortement pénalisante pour les usagers* » (Abdallah-Preteille, 1996, p.180). Il est donc question de s'interroger sur la dimension spatiotemporelle de l'exercice des loisirs numériques qui semblent un terrain favorable d'exploration de soi et du monde.

En ce qui concerne les représentations circulantes, Victor Hugo, dans son poème "Demain dès l'aube" (p.82), nous donne une image sur un thème universel qui est « la mort ». Elle constitue un sujet important pour toute culture. Le poète exprime sa douleur du deuil causé par la perte de sa fille « Léopoldine ». Selon lui, la mort ne détruit pas le lien d'amour. Ce poème permet l'inclusion de plusieurs scènes qui abordent la question du rapport avec la mort. En fait, toutes les sociétés du monde sont confrontées aux mêmes événements, ressentent les mêmes sentiments (la tristesse, la joie, la peur, la mélancolie, la colère, la solitude, l'amour, etc.), mais qui sont exprimés différemment selon la culture du milieu où ils se produisent. Dans une optique interculturelle, cette thématique aurait pu être étudiée à travers une comparaison de la façon dont les individus représentent cette réalité (connaissance des représentations de multiples gens en deuil, l'organisation des cérémonies funéraires, le traitement des cadavres, les relations interpersonnelles en contexte de deuil, etc.).

3.1.2.2. La place de l'altérité interne

À l'opposé de la vision positive caractérisant la description touristique et patrimoniale de la culture locale dans le manuel de la 4^{ème} AM ; celui de 1^{ère} AS avait enclin à dévaloriser cette dernière, marquant de ce fait une rupture avec le manuel précédent et une absence de textes ou passages exaltant le charme du pays par des auteurs nationaux. Ce document tient à valoriser le pays étranger par le recours à des textes d'auteurs français (cohabitant la période coloniale). Selon eux, ce pays est profondément façonné par l'héritage du passé. Alger est

comparée « *en ville européenne au bord d'un golf africain* » (p.48). Les contrastes s'opèrent par opposition à la vieille partie de la ville. « *Vous avez la sensation de participer aux derniers raffinements de la civilisation occidentales comme dans les métropoles européennes* » (L. Bertrand, p.48). Nous avons la sensation que ces auteurs français expriment de plus en plus de nostalgie en avançant dans la survalorisation architecturale de la ville d'Alger.

Cependant, à bien des égards, l'altérité interne est présentée implicitement de façon stéréotypée (négative) qui l'inscrit dans un groupe dévalorisé, celui du "Tiers Monde" par comparaison au monde moderne (la France, par analogie). À cet effet, on y introduit un lexique exprimant l'indigence des populations qui s'installent dans des habitats précaires, dans des bordures des villes à la suite d'un exode rural massif, attirés par les conditions de vie modernes (p.6). Ex : « *bidonvilles en Algérie ; habitats incontrôlés* ». D'où « *des formes effrayantes de la ville citadine* ». Ce qui frappe, c'est que ces informations ont pour référence l'Encyclopédie « Universalis ». Elle valide son dire en adjoignant des statistiques dévalorisantes « *une étude de l'Organisation des Nations Unies fixait à 30% et plus la proportion de la population vivant....pour l'ensemble des villes du Tiers Monde.* » p.6 ». En plus, le texte n'est pas accompagné des éléments de paratextes, notamment, la date (le critère d'actualité) dont son absence aurait des répercussions négatives sur les représentations des apprenants. Sur un autre plan, travailler sur tels documents ne semble pas souhaitable selon les nouvelles orientations didactiques qui préconisent l'acquisition de cultures et des connaissances « *en évitant l'encyclopédisme* » (RGP, 2009, p.45).

La dichotomie Monde moderne et Tiers Monde s'accroît (p.43, p.47). Ici, c'est l'aspect colonial (la civilisation Occidentale), qui a offert au Tiers Monde ces traits de modernité. Les styles d'établissement, les répartitions géographiques et la croissance démographique reflètent également les plans de ville du Tiers Monde et les problèmes sociaux dans lesquels ces pays sont immergés par rapport à la civilisation Occidentale, caractéristique de modernité.

Sur le plan urbain, les contrastes entre les différents établissements s'effectue en employant un lexique comparatif :

Monde moderne : *Mer, fleuve, centre commerciaux, import et export, prospérité.*

Monde rural : *Agricoles, fermes, villages, eau, sol fertile, culture, bétail.*

L'aspect dévalorisant de la société d'origine se poursuit avec des extraits tirés de la presse algérienne d'expression française (El-Watan, Liberté, El-Moudjahid, Info-Soir, Le Quotidien d'Oran, Le Soir d'Algérie, Ouest-Tribune) proposés pour l'étude des faits divers. En effet, ces textes ne véhiculent que des représentations négatives. L'Algérien est plongé dans un climat d'insécurité qui refoule toute vision positive chez l'apprenant avec un recours abondant à la toponymie nationale, utilisée dans un contexte péjoratif et de façon dispersée pour localiser les lieux des contraventions commises. La description est chargée de vocabulaire de délinquance et d'insécurité : L'algérien s'y montre imprudent, irresponsable et écraseur, ex : « *conduite stressante dans les embouteillages* » (p.123). Il est cambrioleur (Le soir d'Algérie, p. 136, El moudjahid, El watan, p.144). Ex : « *Il voulait voler un singe* ». On y évoque également le fléau de la drogue qui s'infiltré dans le territoire algérien, ex : « *Saisie de 44 kg de résine de cannabis à Annaba* » (p.123), « *Démantèlement d'un réseau de trafic de drogue* » (p.129), etc. La consommation de ces substances illicites entraîne certainement une menace sociale, vue ses conséquences désastreuses « *une atteinte à l'intégrité du pays* » (p.129). Cette vision stéréotypée ne convient pas à l'image souhaitée par l'institution scolaire qui préconise des textes chargés de valeurs relevant des droits et devoirs du futur citoyen (Guide méthodologique d'élaboration des programmes, 2016, p.90). Ce qui n'est pas anodin, elle engendrait chez l'apprenant une vision sombre vis-à-vis de son pays. Ces faits divers ne sont en fait pas étudiés pour divulguer l'impact nocif de ce fléau sur la population, c'est l'objectif linguistique (discursif) qui prime sur l'objectif axiologique. Il convient donc d'accorder plus d'attention à cette thématique, notamment avec la propagation démesurée de ce fléau et proposer pour cela des textes cibles à des lecteurs cibles.

En ce qui concerne l'aspect culturel, il se manifeste dans le texte littéraire. Par nostalgie de sa ville natale, dans l'extrait (p.175) tiré de l'autobiographie « Histoire de ma vie », Fadhma Amrouche évoque un fragment de sa vie traditionnelle et dépeint clairement sa maison ; une partie de son identité et de sa mémoire et la preuve de son affiliation à la culture berbère « *la maison que nous habitons* ». La maison représente sans doute un lieu sacré pour les femmes, car elle renferme tous leurs souvenirs. D'un point de vue anthropologique, elle est le creuset de la culture populaire et témoin des empreintes socioculturelles de ses habitants. «...*plusieurs générations avaient habitée* ». L'habitat traditionnel semble le plus harmonisé avec la nature, la terre et les conditions de vie. Ce texte dénote allusivement la richesse de la culture algérienne qui devrait se présenter à l'apprenant de façon contrastive pour mettre l'accent sur son hétérogénéité et sa pluralité culturelle.

Nous pouvons aussi dégager d'autres aspects sociaux depuis le texte « A la claire Fontaine » (p.79) extrait de l'œuvre « Jours de Kabylie » de Mouloud Feraoun, dont ses écrits symbolisent grandement son appartenance à la région Kabyle. Etant réputé réaliste, l'auteur fonde ses écrits sur la simplicité qui marque son style d'écriture. En fait, la fontaine ressemble à une source d'eau, un lieu qui fournit l'eau à tous les villageois. C'est aussi une échappatoire idéale pour les femmes, au même titre que la « djemaa » pour les hommes du village. L'écrivain nous décrit une scène du quotidien des femmes à travers les règles qui structurent le mode de vie à cette époque et régissent les rapports familiaux (famille patriarcale) et des valeurs liées particulièrement à l'éducation des jeunes filles. Cet extrait exprime également la place de la valeur du respect de l'autre, en l'occurrence le respect de la femme. Ex : « *Un jeune homme bien éduqué n'ira pas se poster à proximité des femmes, ni flâner sur leur passage* » (Manuel de 1AS, p.75). En revanche, aucune exploitation n'a été faite au vocabulaire comme "Djemaa" (p.79) " les ikoufanés " (p.175)¹², pour impliquer l'apprenant

¹² Selon l'encyclopédie berbère (1986, p.1) «Les IKUFAN (sing. akufi) sont de vastes récipients de terre CRUE qui, dans les maisons de Grande Kabylie servent à entreposer les réserves alimentaires d'origine

davantage. Ces éléments participeraient sans doute à l'enrichissement culturel de l'apprenant, lorsque ce dernier serait invité à en connaître davantage sur d'autres régions. Bien que ces deux extraits nous éclairent avec affinité certains aspects relatifs à la culture Kabyle, ils ne sont pas représentatifs du monde actuel caractérisant la vie moderne qu'elle soit en Kabylie ou dans un autre endroit en Algérie. De la sorte, ils offrent des représentations par fois périmées « *entendues comme uniformisation, voire neutralisation des différences intraculturelles* » (Zarate, 1994, p.43), tandis que la prise en compte des représentations sociales du temps présent concourent indubitablement à une connaissance de la réalité et conséquemment à l'ouverture maximale à d'autres contextes culturels et sociaux, notamment lorsqu'on s'adresse à des apprenants au cours de leur socialisation.

Concernant les désignants identitaires tels que l'anthroponymie, elle se caractérise par la présence de prénoms tels que : Kamel (p.69) ; Ouardia (p.79) ; Fathma (p.85), Fatiha, Houria, (p.89) ; Zineb, Mériem (p.114) ; Khadra (p.157); Omar, Saïd (p.157). Ces dénominations caractérisent dans leur ensemble un fond identitaire lié à la culture musulmane. Ex : les prénoms de Fatma, Zeineb, prénoms des filles du Prophète Mohamed (que le salut soit sur lui). En effet, nous ne sommes pas en mesure de vérifier la nomenclature anthroponymique locale, car elle suffise à elle seule d'entreprendre une étude plus approfondie sur l'onomastique. Néanmoins, nous devons ajouter que ces appellations sont évoquées de façon disséminées, leur introduction dans ce manuel ne semble pas significative, d'un point de vue qualitatif, notamment avec le manque manifeste de contextes socioculturels.

Pour ce qui est de la toponymie nationale, elle est repérée comme suit : Tiaret (p.133), Sougueur, Guelma (p.89), Annaba (p.89; p.123),), Ain Laloui (p.129), Azeffoun (p.131), Chlef (p.123), Béni Boussaid (p.128), Tlemcen (p.128), Bouira

végétale : grain, fèves, figes sèches, caroubes, GLANDS ». Consulté sur : <http://journals.openedition.org/encyclopedieberbere/2405>

(p.129), Maghnia (p.130), Ain Bessam, (p.129), Sidi Bel Abbes (p.128, p.133), Ces toponymes sont présentées dans un contexte péjoratif pour localiser les lieux des contraventions irresponsables commises telles que le trafic de drogue, le vol, la contrebande, etc. Les concepteurs auraient dû se focaliser sur la description d'un territoire à travers des récits, voire des textes littéraires reliant ces endroits à des scènes d'échanges interculturels ou à conjonctures historiques (provenant des invasions ou des conquêtes) qui pourraient servir d'empreintes interculturels.

3.2. Le choix des auteurs des textes dans les deux manuels

Nous trouvons opportun de mettre le point sur la place des auteurs retenus dans ces manuels, car leur choix reflète dans certaine mesure la vision didactique des concepteurs des manuels ainsi que les objectifs assignés à l'E/A du FLE. En effet, le choix des auteurs dans un manuel doit être étudié et régi par une sélection diversifiée rassemblant une variété de personnages et d'évènements, susceptible d'enrichir les connaissances des apprenants et d'augmenter son niveau de compréhension de différentes cultures. L'auteur représente sans doute une figure culturelle de son pays et une référence de sa culture, car une fois perçue son originalité, son texte exprime également les représentations partagées par les membres de la communauté mise en scène (Colles, 2006, p.15). De plus, leur sélection doit être équilibrée de manière à ce que l'apprenant connaisse davantage des écrivains de différentes nationalités et ne se trouve pas influencé par certains écrits. Lire un texte, c'est aussi comprendre l'intention de son auteur qu'elle soit littéraire, scientifique, culturelle, etc. Ici, le français sert de canal, à travers lequel se diffuse le savoir et se construit les différentes représentations. *« Seul un choix judicieux d'un texte, d'un auteur peut mettre au même diapason toutes les cultures retenues comme support à l'E/A du FLE dans les pays francophones et éviter la vision ethnocentrique et panégyrique de la France détentrice de la culture et de la civilisation »* (Boudjadi, 2013, p.280).

Pour ce faire, nous avons classé les auteurs des textes selon leurs nationalités : auteurs algériens francophones et auteurs français. Notons par ailleurs que la catégorie « Autres », concerne les auteurs étrangers.

3.2.1. Manuel de 4^{ème} AM

Le tableau ci-dessous, illustre quantitativement et approximativement les auteurs repérés dans ce document.

Auteurs	Nbre	Taux
Auteurs algériens	03	14.2%
Auteurs français	16	76%
Autres	02	9.25%

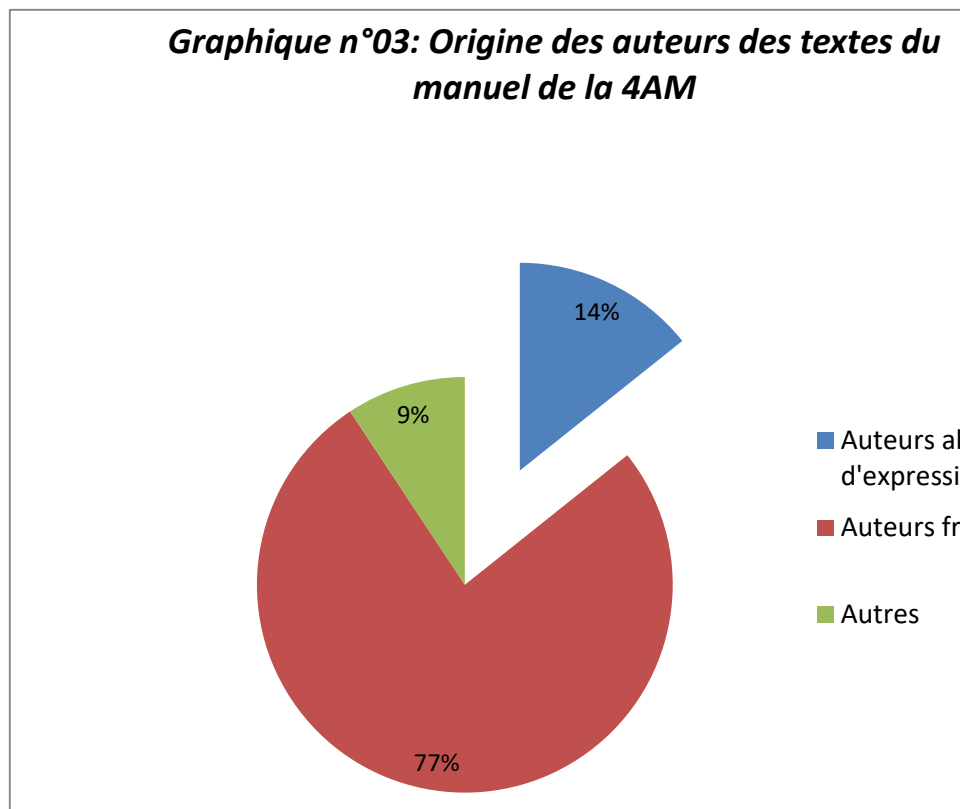
Tableau n°13 : Place des auteurs selon leurs nationalités dans le manuel de la 4AM

Commentaire :

Ce manuel est explicite uniquement en termes de finalités des projets visant particulièrement les compétences argumentatives, mais, il ne l'est pas quant au choix d'auteurs. Les données quantitatives expriment une dominance des écrits relatifs à la culture étrangère par rapport à ceux liés à la culture locale. L'espace du manuel est occupé par des textes d'auteurs français tels que Eugène Labiche (1860) du XXI^e siècle, des écrivains de grand classique, tels que : Jean de La Fontaine, Guy de Maupassant et Victor Hugo. Concernant les auteurs du XX^e siècle, nous citons Albert Camus, André Gide, René Goscinny et Jean Giono, sans manquer la présence d'auteurs du XXI^e siècle, connus par leurs publications comme Guy Fouillade. Des extraits littéraires tirés du roman, nouvelle, pièce de théâtre, fable et poème. L'intention des auteurs du manuel à sensibiliser les apprenants à l'état dégradé de l'environnement se manifeste dans la variété des textes scientifiques de chercheurs proposés tels que Nicolas Hulot, Isabelle Masson, Barneoud Grundmann. Leur contribution dans le monde du « savoir » reflétant ainsi la valeur accordée à la science dans ce pays. Pour ce qui est

d'auteurs étrangers francophones, nous en avons repéré uniquement deux, sans indications biographiques : José Mauro de Vasconcelos, Esope (origine grecque).

Quant aux écrivains algériens francophones, l'espace qui leur est imparti s'avère insuffisant pour connaître suffisamment des spécificités socioculturelles locales. En fait, nous n'en avons dénombré que trois, représentés par Rabia Ziani, Ahmed Azeggagh et Kamel Bouslama. Nous pouvons visualiser autrement ces données via la représentation graphique suivante :



3.2.2. Manuel de 1^{ère} AS

Sur le plan quantitatif, l'analyse des pages de ce manuel nous montre clairement la timide présence des textes d'auteurs algériens (tableau n°14).

Auteurs algériens	Nombre de textes	Pages
- Mouloud Feraoun	01	79
-Jean. Amrouche	01	85
-Fadhma. Amrouche	02	175

Tableau n°14 : Nombre d'auteurs algériens dans le manuel de 1^{ère} AS

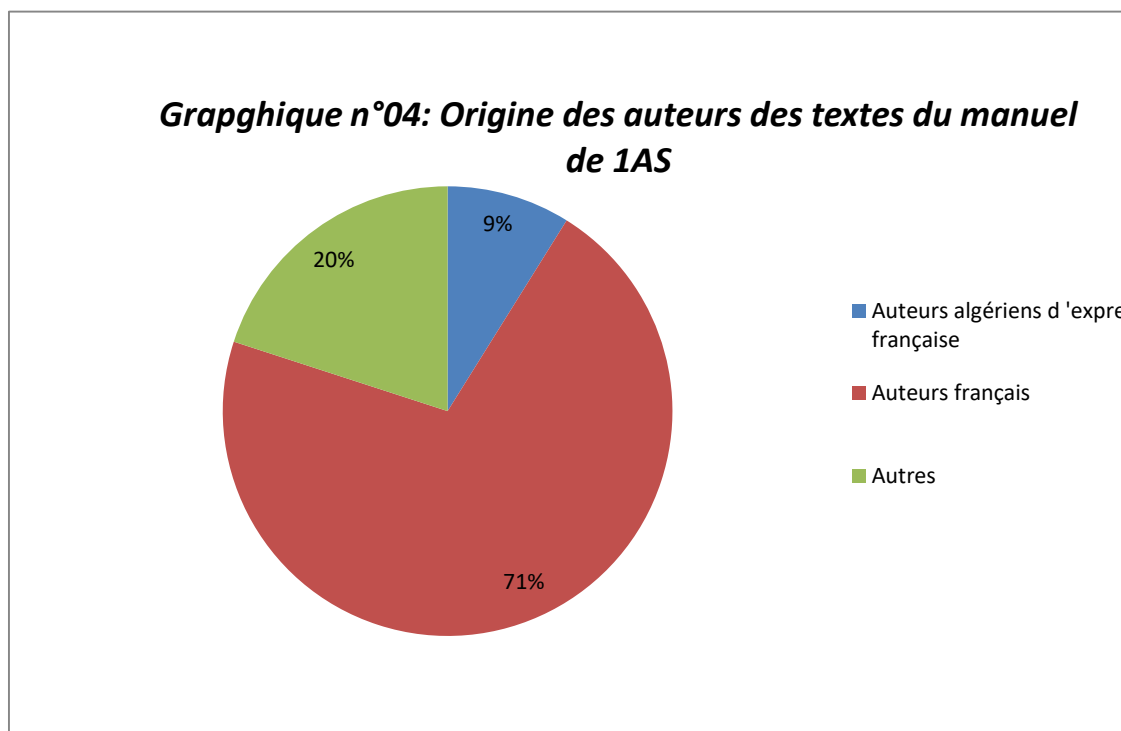
Auteurs français classique	Nbre de textes	Pages	Auteurs français contemporains	Nbre de textes	Pages
- E. Zola	02	157-186	- J. Prévert	02	23-140
-J. De La Fontaine	02	77-180	- A. Camus	02	68-157
- V. Hugo	02	77-82	- B. Clavel	01	170
- A. Daudet	01	96	- A. Chedid	01	157
- G. Maupassant	01	48	- J. Dion	01	106
- J. Verne	01	160	- R. Queneau	01	161
- G. Flaubert	01	164	- D. Mataillet	01	07
- H. Balzac	01	176	- D. Pennac	01	158
- C. Baudelaire	01	163	- R. Caillois	01	101
- L. Bertrand	01	48	-P. Foncin	01	31
- J. Renard	01	109	-P. Loti	01	175
- M. Leblanc	01	96	-R. Frison Roche	01	161
-J. Michelet	01	31	-René Lespes	01	16
-D. Diderot	01	61	-C. Farrere	01	48
			-J.Cocteau	01	55
			-G. Montassier	01	120
			-M.F.Gillard	01	158
			-E. Carles	01	111

Tableau n°15 : Les différents auteurs français choisis dans le manuel de 1AS

Auteurs	Nbre	Taux
Auteurs algériens	04	8.88 %
Auteurs français	32	71.11 %
Autres	09	20 %

Tableau n°16 : Statistiques relatives aux auteurs des textes du manuel de 1AS

Le graphique suivant visualise la place des auteurs selon les nationalités.



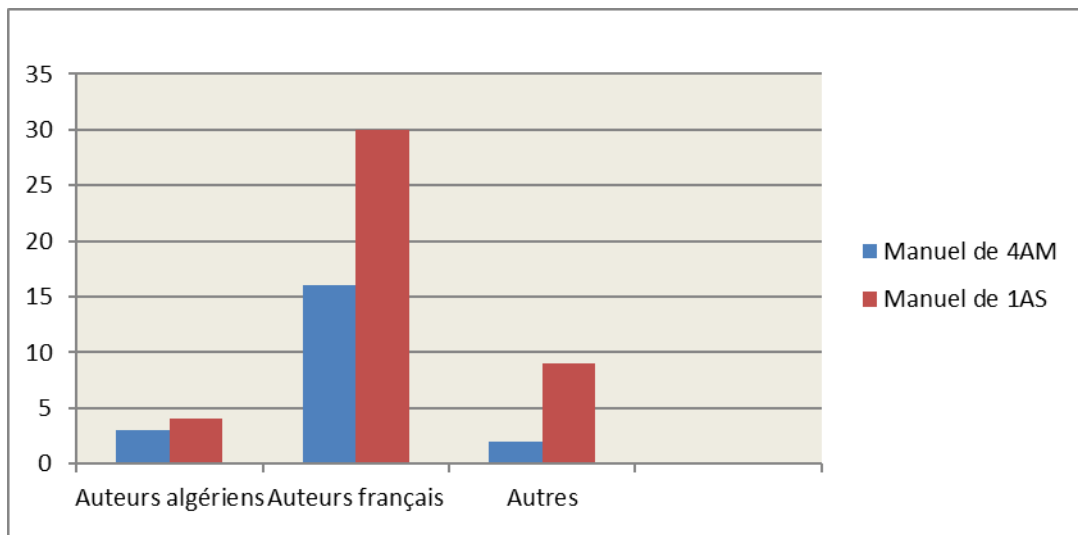
Commentaire : La catégorie « auteurs » est marquée par la dominance des textes littéraires d'auteurs français : classiques (La Fontaine, G. de Maupassant, J-Jacques Rousseau, - H. Balzac, V. Hugo, G. Flaubert, J. Verne, C. Baudelaire, etc.), des écrivains contemporains comme B. Clavel, A. Camus, J. Prévert, R. Queneau). En effet, cette variété d'auteurs réunit des noms de nouveaux auteurs français pour les apprenants (L. Bertrand, J. Renard, J. Dion) et auteurs étrangers,

tels que Buzzati, Hemingway, à côté d'autres noms qui leur sont familiers depuis le cycle moyen et même celui du primaire comme par exemple La Fontaine, Victor Hugo. D'ailleurs, les manuels du FLE ont l'habitude d'intégrer ces écrivains, voire des figures culturelles françaises de par leur notoriété et leurs productions littéraires diffusées dans le monde. Vu le caractère irrationnel de la littérature, l'apprenant est en face de plusieurs visions qui pourraient rendre difficile son appréhension de la culture de l'autre, notamment lorsque ces auteurs ne sont pas sélectionnés à des fins thématiques dont les textes traitent des thèmes bien précis. Le tableau ci-dessous (n°12) présente clairement ce constat.

Ce manuel comprend également des extraits littéraires puisés d'œuvres d'auteurs étrangers, en l'occurrence, la nouvelle de Buzzati, « Le K » (p.154-171-178-183). Nous citons également : Hemingway (p.163-173), Les frères Grimm (p.166), W. Golding, (p.163), G. Garcia Marquez (p.163), P. Dupuis (p.157), Emil Cioran, (110), J. Dillon (p.99), Bob Dylan (musicien) (p.112). Des extraits d'auteurs étrangers insérés dans des activités pédagogiques dont l'objectif est la maîtrise de la structure narrative. Nous clôturons ces statistiques par un tableau comparatif (n°13) qui montre clairement la timide présence d'auteurs algériens et étrangers face à la dominance des textes d'auteurs français. Ce choix ne semble pas pertinent, il va rétrécir les horizons culturels de l'apprenant et pose manifestement le problème des équilibres culturels dans cet ouvrage. À cet égard, nous nous demandons sur quelle base les auteurs des manuels ont préféré un tel déséquilibre.

Eu égard à ce qui précède, la sélection des auteurs pose manifestement le problème des équilibres culturels dans ces ouvrages. Les auteurs retenus sont dans une large part de nationalité française accaparant un espace volumineux au détriment d'auteurs algériens d'expression française et auteurs étrangers. Il est à noter aussi que les critères présidant ce choix ne sont pas explicites et ne transparaissent ni dans la conception des manuels ni dans les autres documents à visée didactique. Cette réduction qu'elle soit intentionnelle ou non, ne semble pas

pertinente. Elle va restreindre les horizons culturels et représentations relatives à la culture nationale. Á cet égard, nous nous demandons pourquoi ne proposait-il pas davantage des extraits tirés des écrits ou des œuvres littéraires d’auteurs algériens ou maghrébins qui pourraient constituer une voie d’accès à des codes sociaux et visions du monde plus proches via des scènes et des contacts intraculturels. Une telle réduction ne répondrait pas aux attentes pédagogiques de l’enseignement du FLE, recommandant de connecter les programmes à la vie sociale, économique et culturelle de la société (GMEP, 2016, p.62). Pour démontrer les nuances constatées dans le choix des auteurs, le graphique ci-dessous en visualise les données.



Graphique (n°05) Présence des auteurs dans les deux manuels (comparaison)

Paradoxalement, bien qu’il existe une multitude d’auteurs français tout au long de chaque manuel, l’espace consacré à l’altérité à proprement parlé n’est pas très important non plus, il n’obéit pas à des critères bien déterminés. La majorité des textes sont des textes (des micro-textes sans titres et sans auteurs) est insérée dans des activités pédagogiques pour travailler les formes de discours privilégiés. Il serait plus pertinent d’accorder de l’importance au choix des thèmes et opter pour des auteurs francophones modernes tels que Jean Echenoz, Delphine de Vigan, Marie Ndiaye, Alain Mabanckou, Marc Levy, Michel Houellebecq,

Christine Angot, Guillaume Musso, Frederic Beigbeder, etc. dont leurs écrits manifestent de nouvelles facettes relatives à l'altérité. Consulté sur : <https://www.cnews.fr/diaporamas/les-ecrivains-francais-contemporains-les-plus-lus-dans-le-monde-705376>).

3.3. L'éducation aux valeurs dans les deux manuels

Etudier la DI suppose que l'on accorde plus d'attention aux valeurs, car « *Apprendre à vivre ensemble est au centre de l'attention éducative et peut être considéré pour cette raison comme l'objectif global de l'apprentissage interculturel...* » (Neuner, 2012, p.36). Qu'en est-il des valeurs circulantes dans ces manuels ?

3.3.1. Manuel de 4^{ème}AM

Dans ce manuel, tout projet porte sur un domaine précis évoquant à son tour les valeurs défendues.

Son premier projet s'articule autour de la sauvegarde de l'environnement qui débouche sur d'autres valeurs, ayant trait à la protection de la nature, la lutte contre la pollution, le sens de responsabilité, la préservation de la santé, le reboisement, la propreté, l'écocitoyenneté, la participation au mouvement associatif, la citoyenneté mondiale, le civisme, le développement durable et le « savoir vivre ensemble ».

Le choix de la nouvelle de l'écrivain français Giono « L'homme qui plantait des arbres » (p.38) semble pertinent, tant sur le plan thématique que sur le plan éducatif. Ce récit représente un modèle pertinent pour la sensibilisation à l'intérêt que présente l'environnement dans le domaine économique et en tant que moteur d'une mobilisation citoyenne et écologique.

La responsabilité a pour point de départ la protection de son environnement immédiat. En effet, le non-respect de l'environnement local risque de provoquer des dégradations qui menacent non seulement la nature, mais aussi la santé et la qualité de vie des citoyens. Pour inciter l'apprenant à l'action, on a introduit un support éducatif, à savoir l'affiche (p.16, p.42), pour inculquer des gestes

écocitoyens «*comment jeter les déchets*» et adhérer à des perspectives instructives en faveur de son milieu naturel. L'exemple donné exprime la valeur du mouvement associatif dans la consolidation du sentiment d'appartenance incarné par des actes menés à titre gracieux par des jeunes algériens «*Ness El Khir*»(p.42), mobilisés pour le nettoyage d'une plage «*de palm Beach à Zéralda*». Ces derniers exemples sont exprimés via des images significatives ayant pour but d'éveiller le sens du civisme chez l'apprenant algérien et de participer assez largement à la socialisation des apprenants.

En plus des textes, les activités proposées dans ce projet s'accommodent avec les valeurs visées. On a demandé à l'apprenant (p.35) de rédiger un texte argumentatif (écrire une introduction et une conclusion conformes à la thèse développée) sur les «*déchets*» et la protection de littoral en se servant des connaissances et du vocabulaire proposés en jouant le rôle d'un vacancier agissant contre les actes irresponsables des autres vacanciers qui ne cessent de polluer la plage (p.59). Il va donc leur présenter ses arguments afin de leur inculquer la nécessité de défendre son environnement. Dans la dernière activité de production (p.81), l'apprenant devrait présenter des arguments pour expliquer l'utilité des animaux dans la vie de l'homme et dans la sauvegarde de la nature. Cette activité tient à responsabiliser tout citoyen à la dégradation de la biodiversité par la destruction des écosystèmes, la chasse impitoyable des animaux et l'exploitation incontrôlable des espèces.

Les illustrations utilisées sont significatives. La prise de conscience de la responsabilité humaine est omniprésente dans tous ces supports. L'homme (le citoyen) a le devoir de réfléchir à l'avenir de la planète. Ces derniers exemples confèrent au manuel sa pleine fonction d'éducation civique, et ce dans l'apprentissage de la vie du citoyen du monde. La protection de l'environnement pourrait constituer une visée universelle, œuvrant pour une coopération environnementale, inter sociétales en faveur des problématiques écologiques. Par conséquent, cette préoccupation pourrait devenir un espace unificateur et partagée entre États au profit d'une politique de savoir-vivre ensemble. Ce

contenu dénote dans certaine mesure des concordances avec les recommandations institutionnelles qui préconisent explicitement : « *Des sujets comme le développement durable, les risques majeurs, l'environnement, les différentes formes d'énergie, le marché des armes, les pandémies, la pollution des mers, l'eau potable, la violence, l'extinction de certaines espèces animales, etc.* » (RGP, 2009, p.13). Il rejoint également les valeurs pour lesquelles militent des institutions internationales comme l'UNESCO en l'occurrence le développement des comportements observables et des attitudes relatives à la préservation du milieu, tels que le sens de coopération et de l'engagement, etc. Toutefois, il est regrettable de constater que la démarche suivie dans le traitement des textes semble très centrée sur l'aspect linguistique en faveur de l'aspect scientifique visé dans ce projet.

La question de la morale est devenue récurrente dans le milieu scolaire. Elle représente une entité omniprésente dans le cours de langue dont le but est de contribuer l'épanouissement des apprenants. « *Ces derniers ont besoin d'une prise en charge morale pour faire face aux dangers (délinquance, insécurité, violence, vol, drogue, etc.) qu'ils affrontent tous les jours* ». (Arif, 2020, p.23). L'éducation à la santé est visée ici par une sensibilisation aux dangers du tabac (p.90), source de maladies telles que le cancer des poumons. Elle tient également à prévenir les jeunes adolescents du fléau de la drogue qui envahit le monde et nécessite par conséquent une forte prise de conscience, car il « *transforme la vie de ses victimes en un cauchemar sans fin* » (p.136).

L'extrait (p.96) est un appel à la « non-violence ». En effet, les brimades ou le harcèlement compromettent le bien-être physique et émotionnel de l'apprenant. À cet âge, les adolescents sont vulnérables à se défendre, C'est pourquoi, ils ont continuellement besoin de parents et d'éducateurs qui les écoutent, les orientent et les soutiennent. Il faut donc sensibiliser l'apprenant (futur citoyen) à l'interaction positive avec l'autre, au respect mutuel, bref au savoir- vivre ensemble.

Quant à la valeur du travail, elle occupe une place essentielle dans toutes les sociétés. Dans ce manuel, elle revêt différentes images. Le travail est considéré selon Jean Muzi (*Le vieillard*, p.104) en tant qu'un héritage, voir un patrimoine qui se transmet entre générations « *J'en plante à mon tour pour ceux qui le succéderont* » (p.104). La Fontaine montre dans sa fable « *Le laboureur et ses enfants* » (p.123) que les lieux et la terre symbolisent également ce capital mémoriel de la famille. Il plaide pour une véritable synergie entre les membres de la famille et incite les lecteurs à prendre l'exemple pour contribuer au parrainage de leur famille et par analogie, de leur société, et ce par la production et l'efficacité. De surcroît, dans sa fable « *la cigale et les fourmis* », La Fontaine (p.89) dépeint le travail en tant que garant de l'avenir. En fait, les apprenants sont appelés à en penser et d'assumer la responsabilité à construire leur avenir. Néanmoins, le manuel ne donne vraiment pas des exemples démontrant sa valeur appréciable au moins dans la société de l'apprenant. En plus, ces extraits ne sont pas dotés du caractère exemplaire des hommes qui ont récolté les fruits ou les vertus de leur dévouement au travail. Dans une optique universelle, Paul Fort évoque dans son poème « *La ronde autour du monde* », des valeurs symboliques telles que la solidarité entre les citoyens du monde et le bonheur qui pourrait naître de leur unité. « *Si tous les gens du monde voulaient se donner la main* » (p.102). Le savoir-vivre ensemble fait donc appel à un esprit de partage, de tolérance, de paix et de respect des différences.

Rabia Ziani nous a décrit combien la liberté est sacrée pour tous les êtres vivants (p.138). Son recours à quelques termes et expressions du vocabulaire caractérisant la brutalité du colonialisme (sang, torture) laisse penser que le prix de liberté est d'une valeur inappréciable. Pour marquer les attraits touristiques en Algérie, ce même auteur a cité des valeurs de partage et de générosité qui distinguent quelques régions algériennes, en l'occurrence la Kabylie (p.170) et les Touaregs « *C'est le charme des Touaregs* » (p.141). On a évoqué la valeur d'« accueil » et d'« hospitalité ». En fait, l'« hospitalité » comme une des figures de l'interculturalité implique le recours à des textes qui ouvrent directement dans

l'espace relationnel, requis à l'établissement d'un vivre avec et par-delà là les différences. (Chaouite, 2007, p.19). Perçue comme art de vivre et comme responsabilité, l'auteur nous fait apprendre que le protocole à suivre dans la réception des étrangers « *ni délaissier l'étranger dehors ni le transformer à l'image de soi (ou du lieu) avant de l'accueillir mais le rencontrer d'abord (inventer cette rencontre) dans sa singularité* » (ibid., p.22). Pour connaître l'ensemble des valeurs transmises dans ce manuel, nous avons dressé un tableau récapitulatif dans lequel nous avons repéré les principaux domaines axiologiques avec les différentes valeurs y afférentes.

Domaines de valeurs / Valeurs défendues
<p>1. Education à l'environnement (Projet1) :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Préservation de l'environnement ; -Protection des animaux ; -Lutter contre la pollution ; nettoyage des plages ; -Le civisme et le sens de la responsabilité ; -La citoyenneté mondiale ; le développement durable
<p>2. Lutte contre les fléaux sociaux (Projet 2) :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lutter contre le tabagisme, la drogue, la violence et la mendicité -La liberté ; -Exaltation des liens familiaux ; éduquer au respect mutuel -Eduquer au bien-être (santé) ; -Exaltation du travail, des métiers ; -Droits de l'homme, l'importance des études ;
<p>3. Sentiment d'appartenance et découverte du monde (Projet3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Exaltation du pays -Préservation du patrimoine naturel -Eduquer au voyage, -Inciter au tourisme -L'accueil, l'hospitalité -L'ouverture sur le monde.

Tableau n°17 : L'ensemble des valeurs véhiculées dans le manuel de 4AM

3.3.2. Manuel de 1^{ère} AS

Contrairement au manuel de la 4^{ème}AM, celui de 1^{ère} AS présente dans son ensemble un contenu non structuré et éparpillé, d'où la difficulté de répertorier les domaines des valeurs défendues. Au niveau de son premier chapitre, nous avons repéré un texte, intitulé « *La planète Terre* » (p.26). On y sensibilise les apprenants à l'état dégradé et lamentable de l'environnement provoqué principalement par l'action des humains. C'est un appel à développer des attitudes, un mode de vie durable et respectueux de l'environnement pour la sauvegarde de la planète terre. Les hommes devraient désormais s'apercevoir que leur environnement est la Terre entière. Dans le texte "*La terre et l'eau douce*" (p.29), l'auteur explique la gravité imminente de la crise de l'eau douce dans le monde. Nous avons pu dégager certaines valeurs depuis les activités écrites qui en découlent. En effet, l'idée sous-jacente est la lutte contre le gaspillage : « *Votre petit frère gaspille l'eau par ignorance. Transcrivez le discours que vous lui avez tenu pour lui expliquer pourquoi l'eau est précieuse* » (p.30). En fait, l'objectif est de promouvoir l'éducation civique, voire des devoirs à inculquer auprès des enfants, par une sensibilisation aux valeurs liées à la bonne utilisation de l'eau. Chacun a droit de participer à sa gestion et le devoir à respecter la ressource. Il est déplorable d'impliquer l'apprenant dans une activité de production écrite, sans être outillé au préalable de connaissances ou des informations requises dont leur mobilisation lui permettrait par conséquent d'enrichir son produit écrit et d'incruster ces valeurs à ses comportements.

Le travail en tant que valeur fondamentale dans toute société est valorisé à travers un seul texte (interview) qui met l'accent sur l'aspect social et moral du travail. Cet homme (prototype, s'appelait Kamel) renvoie son succès dans sa vie à sa persistance, à sa fidélité à son métier d'agriculteur. Le travail se fonde sur la relation à l'autre. Les liens interpersonnels marqués par la solidarité partagée entre amis, entre voisins sont aussi considérés comme facteurs de réussite « *Ils nous ont donné des conseils, des leçons, ils nous ont prêté des outils...* » (p.70).

Concernant les faits divers choisis, ils 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. Par ailleurs, si on tient compte de l'aspect social et moral caractérisant ces faits divers, il semblerait (vu leur véracité) un moyen efficace pour éduquer à une prise de consciences des dangers de ce fléau et donc à former un citoyen protecteur de son pays.

La fable de La Fontaine (p.180) « *Le loup et L'agneau* » (proposée dans le manuel de 4^{ème}AM) est un rappel pour penser davantage aux valeurs universelles telles que : la justice, la politesse. La lecture du texte « *Á la fontaine* » (p.79) de Mouloud Feraoun fait montrer que l'auteur exhorte ses lecteur à respecter la femme « *un jeune homme bien éduqué n'ira pas se poster à proximité des femmes, ni flâner sur le passage* » et le principe d'égalité. Ex : « *Les écarts, nous les détestons, car tout est mesuré chez nous* » ; « *un jeune homme bien éduqué n'ira pas se poster à proximité des femmes, ni flâner sur le passage* ». Il est clair que les Kabyles accordent une grande importance à la politesse, l'appartenance au groupe et aux structures sociales. Ces règles marquent l'existence d'identité collective et légitiment le rapport que les individus entretiennent entre eux. Á travers ce type d'écrit, on pourrait apercevoir une des facettes du processus de la formation des identités. En ce sens, Verbunt avance que « *L'originalité de l'identité n'est pas dans la présence ou l'absence de certains attributs, mais dans la façon dont la personne et le groupe les intègrent dans une unité dynamique* ». (2011, p.109).

Quant à la valeur d'« égalité », elle semble avoir de nos jours une place considérable dans la philosophie du droit de l'homme. Dans ce manuel, elle est exprimée dans le texte de la revue « *I had a dream* » (p.159). On y divulgue la ségrégation et les discriminations raciales (entre noirs et blancs) exercées à cette époque (des années 1950-1960 aux États unis). Ce texte renonce à tout rejet de l'autre (racisme) en contradiction avec l'esprit des droits de l'homme et plaide pour l'égalité (ethnique), le respect mutuel et des principes du « vivre

ensemble ». En effet, l'égalité de la dignité humaine constitue l'un des piliers sur lesquels repose toute initiative au dialogue interculturel (Conseil de l'Europe, 2008). Dans ce contexte, nous avons jugé pertinent de se rappeler des termes d'un homme de tolérance, d'une des figures contemporaines de la non-violence, à savoir Nelson Mandela ; disant que « *personne ne naît animé de haine pour couleur de la peau, l'origine ou la religion d'une autre personne* » (Nelson Mandela, cité dans UNESCO, 1999, p.10). Toutefois, il est à noter que ce petit texte a été proposé pour repérer les faits et événements dans un récit vraisemblable et que c'est encore la tâche de l'enseignant de compenser ces manques d'analyse culturelle.

3.4. Évaluation des manuels à l'aune des critères d'analyse proposés

Cette partie de l'étude est cruciale, elle sert de fondement à tout jugement qu'on porterait à l'égard des contenus des manuels. Nous nous évertuerons à vérifier d'un point de vue interculturel les résultats obtenus à la lumière des critères d'évaluation cités dans la grille. L'accent se mettra en premier lieu sur la composante de « savoir ». Nous nous évaluerons la place des connaissances, savoir socioculturel, culture savante, culture partagée, dimension axiologique, représentations et stéréotypes, représentations interculturelles, DI, place des DA et du texte littéraire. En deuxième lieu, nous discuterons la place de la composante de « savoir-faire », en veillant à décrire les démarches qui relèvent de la lecture et des activités pédagogiques. En dernier lieu, il serait question de confirmer ou infirmer l'existence d'un processus reliant les deux niveaux étudiés quant à l'enseignement du FLE, en l'occurrence la DI.

3.4.1. Place de la composante de « savoir » : Vérification de la première hypothèse

L'analyse a montré que les contenus des deux manuels respectent leurs contrats d'apprentissage, à savoir l'argumentation en 4AM et la progression discursive en 1AS. La connaissance de faits culturels est un outil de base nécessaire pour apprendre une culture fondamentalement inconnue et très éloignée de la culture

maternelle, notamment dans les cas où l'exposition des apprenants algériens à la culture cible semble limitée.

La connaissance factuelle de la France est de première importance pour l'apprenant. Ayant parcouru ces matériels didactiques, les aspects historiques, géographiques et sociopolitiques pour connaître ou décrire des éléments du caractère national de la culture française ne sont vraiment pas évoqués. La France en tant que territoire et espace d'interaction n'y figure pas. On se contente d'une description valorisante de l'un des fleuves les plus importants en France « Le Rhône » (Manuel de 1AS, p.31). Les deux petits textes donnés à son sujet ont été insérés pour distinguer le discours objectif du discours subjectif. En effet, aucune ville n'est présentée en tant qu'un espace de pratiques sociales. Absence des noms de lieux, de rues, de villes, d'avenues où se passent des actions que ce soit dans les textes, les dialogues ou de simples phrases présentées comme exercice de grammaire. La France possède un patrimoine culturel considérable représenté par des monuments qui sont largement partagés et qui sont pratiquement connus de tout le monde tels que «*Le colisée de Rome, musée du Louvre, Tour Eiffel, château de Versailles, etc.*»). Ce qui est frappant, c'est qu'on n'en propose aucune image ou texte pour connaître leurs aspects civilisationnel, architectural (les galeries, édifices romains), et artistique (peintres et poètes) ou prendre conscience de la valeur et la richesse exceptionnelle qu'incarnent ces monuments. L'absence de telles informations va réduire la capacité des apprenants à s'en servir pour expliquer des faits et des événements particuliers de la culture étrangère, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

La France collectionne de grands événements tout au long de l'année : une date historique à fêter, une tradition à célébrer, des manifestations culturelles qui reflètent certains comportements des membres de cette société. En nous référant à la grille d'analyse, ces deux ouvrages sont quasiment dépourvus des sujets

relatifs aux éléments de la culture et à ses domaines¹³.des scènes représentatives des emblèmes français (Coq, Marseillaise, Marianne, 14 juillet, etc.) ou des gens de différents statuts sociaux, politique, d'âges et de sexes différents, ainsi que les rôles qu'ils y jouent.

La description scolaire ne permet pas en fait d'appréhender les règles du jeu dans lesquelles un groupe social donné se reconnaît comme tel. La communauté de la langue-cible ne bénéficie cependant pas d'une image diversifiée. On ne problématise vraiment pas son quotidien ou celui des apprenants. Les domaines : social, familial et personnel sont peu présents. La vie affective est présentée à travers deux thèmes, à savoir : la famille et l'amitié (p.91, p.105, p.109, p.115, p.117, manuel de 4AM) ; (p.79, p.85, p.89, p.109, manuel de 1AS), mais sans mettre l'accent sur leurs spécificités qui se manifestent via les comportements des individus. L'accès au sens est en fait tronqué. Les entrées culturelles qui y figurent sont escamotées du fait de l'absence de démarches qui leurs sont appropriées. Elles apparaissent totalement pénalisantes pour le caractère authentique ou littéraire des textes.

Le domaine public semble ignoré, les thèmes et les sujets culturels attendus n'apparaissent presque pas. En fait, nous ne trouvons aucun contexte décrivant la vie quotidienne et les modes de vie des français. Absence de relations commerçantes et civiles, des connaissances ou informations (à titre d'exemple) sur les horaires d'ouverture et de fermeture des magasins, habitudes de travail, congés légaux, les cadeaux, la mode, conditions de logement, les français et les médias, la place des réseaux sociaux, les loisirs, les pratiques sportives, les animaux préférés des français. Prenons par exemple l'aspect gastronomique, le seul passage repéré (p.153, manuel de 4AM), sert de support à une activité de

¹³ Par domaine, le CECR (2001, p.18) désigne de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en tient à des catégorisations majeures intéressant l'enseignement/apprentissage des langues : domaine public, domaine personnel, domaine éducationnel et domaine professionnel.

conjugaison. Pour inciter au voyage dégustatif, on a cité la gastronomie de quatre pays méditerranéens dont chacun d'eux garde les bases traditionnelles de son identité culinaire : « *L'Espagne ou l'on déguste des Tapas ; le Maroc et sa cuisine au mille et un parfum, l'Italie avec ses innombrables plats de pâtes* », et *la Grèce dont les saveurs nous rapprochent déjà de l'Orient* ».

La France est un pays reconnue pour sa gastronomie et son art de vivre. Cependant, ces deux manuels n'en donnent aucune information au repas gastronomique (*reconnue par l'UNESCO comme patrimoine culturel immatériel*). L'importance de cette connaissance réside dans sa charge socioculturelle, car ce type de repas reflète une pratique sociale coutumière, voire « *des moments importants de la vie des individus et des groupes, tels que naissances, mariages, anniversaires, succès et retrouvailles [...]*, *Le repas gastronomique à la française inclut les mets ainsi que les rituels et la présentation qui les entourent* ». En plus, la France est un pays multiculturel et ouvert sur le monde, elle « *propose une gastronomie variée et métissée* ». Consulté sur : www.campusfrance.org/fr/specialites-culinaires-gastronomie-francaise. Ces données sont envisageables dans la démarche interculturelle, car elles motivent les apprenants algériens, les rapprochent de l'univers culturel de l'autre et constitue de ce fait une thématique rentable, capables de fédérer une future rencontre interculturelle.

Le thème du travail s'est présenté sans être introduit dans des contextes ou rapports sociaux nationaux ou étrangers. Le profil des professions représentées est limité et présenté par une vision classique et stéréotypée (Clown, enseignant, p. 91, manuel de 4^{ème} AM). Il se limite à quelques manuscrits citant une série de métiers d'art (musique, comédie, peinture) et des professions telles que secrétaire, instructeur, enseignante (p.85, p.87 p.89, manuel de 1^{ère} AS). Excepté l'extrait (p.111, manuel de 1^{ère} AS) de l'écrivaine française « Emile Carles » où elle exprime fortement son attachement au métier d'instituteur ; les autres activités (métiers) sont évoquées par leurs scripteurs sans la moindre description de leurs aspects moraux ou sociaux. Cependant, aucune exhortation

n'est faite au thème du travail en tant que moyen assurant à l'homme sa dignité. Dans un souci de faire attacher les apprenants à leurs valeurs identitaires (l'islamité). Les concepteurs des manuels auraient dû par exemple puiser dans le « Coran » des textes évoquant cette valeur et incitant les apprenants à fournir des efforts et d'éviter la paresse et l'oisiveté. Ex : « *Parcourez donc ses grandes étendues et mangez de ce que Dieu vous a octroyé* » (Coran, *al-Mulk*, verset 15).

L'analyse nous a révélé un désintéressement à l'égard des professions socialement favorisées (médecin, psychologue, enseignant, architecte, manager, professeur d'université, etc.). Quant aux professions libérales, elles se limitent à la seule profession d'agriculteur (manuel de 1^{ère} AS). Les exemples proposés ne correspondent ni à l'actualité algérienne ni à celle de l'altérité dont le marché de travail a pris ces dernières années de nouvelles tournures, notamment avec la création de nouveaux systèmes d'enseignement supérieur (LMD) et de nouvelles filières des études universitaires impliquant la connaissance des besoins réels de la société et une prise de conscience de la part des apprenants (futurs employés). En fait, les thématiques choisies ne s'accordent pas avec les instructions officielles recommandant d'objectiver et inscrire au nombre de leur objectifs l'évolution des métiers, des professions et des marchés de l'emploi (RGP, 2009, p.11). Il est d'un grand intérêt de suggérer des sujets en adéquation avec les aspirations des générations à la lumière des mutations que connaît le monde. À titre d'exemple, mettre l'accent sur des textes rapprochant l'apprenant du monde de travail, les faire sensibiliser à l'existence des entreprises multinationales exerçants à l'intérieur et à l'extérieur du pays et que la présence d'un esprit relationnel et d'une culture de savoir vivre ensemble demeurent des facteurs déterminants de leur durabilité et de leur productivités. L'important selon Neuner, est de « *comprendre « les autres » dans leur propre contexte socioculturel et de se rendre compte que ce qui nous semble étrange peut être parfaitement normal pour eux* ». (2012, p.39).

Rares sont les informations caractérisant l'aspect sociopolitique français. L'apprenant doit savoir par exemple que la France a été/est un pays d'accueil

(multiculturel) pour beaucoup d'immigrés de différentes nationalités. Les ressortissants français d'origine étrangère sont presque absents des pages des contenus. Un et un seul extrait (interview, manuel de 1^{ère}AS, p.73) qui présente l'humoriste français, d'origine algérienne «Smaïn». On y évoque dans certaine mesure la diversité ethnoculturelle de la population française au moyen des désignations transnationales (*phénomène beur, seconde génération d'origine maghrébine, etc.*), référant (au sens géopolitique du terme) à des groupes minoritaires à l'intérieur de la France, exprimant également cette image pessimiste de la migration et de la quête identitaire. Dans ce contexte, mettre l'accent sur des situations de tensions au sein de la société française a pour effet de rapprocher davantage l'apprenant de la réalité socioculturelle de ce pays. Il n'en est pas moins vrai que la littérature beure manifeste un regain d'intérêt qui s'inscrit dans une recherche de connaissance de la culture d'autrui. Elle porte l'avantage de relater des rencontres, voire des scènes de porteurs de langues et de cultures différentes. La construction identitaire passe nécessairement par le regard de l'autre (Charaudeau, 2006, p.50). En effet, ces écrits renvoient à la relation elle-même avec l'autre et qui s'articule inéluctablement avec des problèmes identitaires. De ce fait, la conquête de l'autre paraît un paradoxe nécessaire pour prendre conscience de notre propre existence. Il aurait été fructueux si les concepteurs du manuel avaient opté pour des extraits des romans algériens des auteurs de la nouvelle génération tels que Kamel Daoud, ou d'auteurs français d'origine algérienne comme par exemple Azouz Begag (pour ne citer que ceux-ci). Leurs productions littéraires transcendent les frontières et expriment profondément leurs soucis quotidiens résultant de leur expérience avec l'altérité.

En ce qui concerne la culture partagée, l'apprenant d'une langue étrangère est censé être familiarisé avec le quotidien grégaire (partagé) des locuteurs natifs et leurs manifestations langagières (Galisson, 1988). Ce langage est d'un grand intérêt, car il soutiendrait les interactions, notamment la compréhension des implicites culturelles (sources de malentendus) entre individus. En effet, les

textes et les activités n'accordent guère d'attention à la compréhension des mentalités des personnes, en l'occurrence la mentalité française. De manière générale, ils ne s'intéressent pas à l'explication des connotations culturelles pour éviter les interférences linguistiques et lexicales. La quasi-totalité des textes choisis n'est pas interactive.

Observons à titre d'exemple le seul texte théâtral repéré (p117, manuel de 4^{ème} AM). C'est un extrait de la pièce de Labiche « *Le voyage de Monsieur Perrichon* ». Sa lecture se limite à l'argumentation dans le dialogue et l'étude superficielle des éléments para- textuels. De plus, la place du genre théâtral est réduite à la connaissance de quelques caractéristiques. Voici un échantillon des questions de compréhension (p.118) :

-Je lis pour comprendre

1- *Que font les personnages ?*

2- *Quel est le sujet de discussion ? Sont-ils d'accord sur le sujet ?*

3- *Quel est le point de vue de chacun d'eux à propos des deux prétendants de leur fille ?*

Avec un tel support, l'apprenant serait en mesure de voir comment la culture est instrumentalisée par les sujets pour leur communication. Avec une telle démarche, il ne bénéficie cependant pas des aspects affectifs, esthétiques et culturels de la langue. Les indications scéniques (didascalies) sont également ignorées. Aucune activité de jeux de rôle ne lui a été proposée pour jouer cette pièce ou incarner ses personnages.

La seule activité repérée ayant rapport avec l'usage des expressions figées françaises se trouve dans le manuel de 1^{ère} AS (p.62), la consigne est la suivante :

-Utilisez correctement un dictionnaire : Que signifie les locutions figées suivantes : Jeter de la poudre aux yeux ; ramasser une veste, avoir les dents longues, s'en mordre les doigts, ...etc.

Cette activité, bien qu'elle sensibilise l'apprenant à un langage spécifique et populaire de l'autre ; ce dernier n'est jamais initié ou familiarisé avec l'usage des

expressions idiomatiques. Il n'est pas soutenu par une démarche de reformulation ou de comparaison avec des expressions provenant de sa propre culture. Il est aussi déplorable que cette activité soit citée en fin du chapitre et incompatible avec la séquence visée. Il est donc important de souligner qu'il est difficile d'avoir accès à la signification des expressions figées en l'absence d'un contexte et d'une dimension interactive. Il serait plus seyant de faire acquérir aux apprenants du langage adéquat en contexte, car il ne s'agit pas seulement d'apprendre la France ; il s'agit encore moins d'apprendre les Français, comme des entités collectives abstraites détachées de leur vécu, mais d'apprendre à communiquer avec des personnes dont une des caractéristiques identitaires est d'être Français (Abdallah-Preteuille, 1997, p.124). Pour le dire autrement, « *ce ne sont pas les mots dans leur morphologie ni les règles de syntaxe qui sont porteurs de culturel ; ce sont les usages que les communautés font de ces mots, les manières d'utiliser la langue pour raisonner, pour raconter, pour blaguer, pour ordonner, pour persuader, pour séduire* ». Consulté le 16 janvier 2023 sur le site de Patrick Charaudeau : <http://www.patrick-charaudeau.com/L-interculturel-entre-mythe-et.html>.

Les manuels sont dominés par la présence d'une culture scientifique. La langue est y moins enseignée en tant que moyen de communication qu'un objet d'études scolaires, notamment avec la quantité des textes de spécialités qui logent les manuels, alors qu'« *Il s'agit bien d'une reconnaissance et non pas d'une connaissance livrée sur le mode magistral et livresque de façon abstraite par un spécialiste* » (Abdallah-Preteuille, 1997, p.125). La culture anthropologique qui est incontestablement la plus rentable, semble ignorée, l'apprenant est alors privé de saisir les façons avec lesquelles l'autre incarne ses attitudes, ses sentiments et comportements comme membre de son groupe social. Ce sont des éléments par lesquels les individus disposent d'un savoir de sens commun, leur permettant de gérer leurs échanges communicatifs au quotidien, d'exprimer leur interprétation de la réalité et par conséquent de résoudre les divers problèmes auxquels ils sont confrontés.

L'enseignement du FLE admet explicitement que son acquisition « *ne peut s'effectuer si distingue l'aspect utilitaire de l'aspect culturel* » (Programme de 1AS, 2005, p.4). En fait, l'analyse a montré que ces contenus s'attachent à distinguer la dimension linguistique de la dimension culturelle. On ne tient quasiment pas compte des composantes de la communication assignées à l'enseignement du FLE, notamment celles qui ont un rapport étroit avec l'enseignement interculturel telles que la composante référentielle et la composante socioculturelle.

Pour ce qui est de la culture maternelle, suit au nombre assez réduit des écrivains francophones algériens caractérisant les deux manuels, cette dernière ne bénéficie pas d'une place lisible. Il est réducteur de faire primer l'idée de cultures nationales, homogènes, posées comme des objets de connaissance extérieurs à l'apprenant. Le peu de supports introduisant la dimension culturelle locale est privé de toute opportunité pour connaître le portrait du pays, ses valeurs ou de divulguer ses divergences socioculturelles. Nous citons à titre illustratif l'extrait « *A la claire Fontaine* », dont l'auteur (Mouloud Feraoun, manuel de 1^{ère} AS), décrit un système de valeurs caractérisant une région de Kabyle. Bien que ces thèmes soient évoqués dans ce document, ils ne sont en aucune façon problématisés. La signification de leurs messages est occultée par des démarches de lectures stérilisantes. Les questions qui suivent représentent un échantillon significatif des questions de la lecture analytique :

-Relevez les mots qui explicitent des éléments de paratexte.

-Quel pronom personnel est utilisé dans le premier paragraphe ?

-L'emploi de tirets correspond-il toujours à un changement de locuteur ? Quels sont les énoncés qui peuvent être regroupés ?

-Quel est le thème de ce texte ?

-Quelle est la visée du texte ?

Une telle démarche ne semble pas compatible avec le processus de construction du sens, dont la mise en écart limiterait les capacités de compréhension et d'interprétation du lecteur, alors que, « *La partie tronquée qui n'est pas*

linguistique s'avère aussi importante que l'entité linguistique dans la découverte du sens» (Boudjadi, op.cit., p.412).

La communauté de la langue maternelle ne bénéficie pas d'une image diversifiée entre Arabes et Amazighs, Touaregs, Chaouis. Ici, l'Algérie est évoquée sous forme de données géographiques à des fins touristiques (Manuel de 4AM) ; c'est le patrimoine naturel qui est valorisé. L'espace touristique est identifié par la présence de visiteurs étrangers dans une période relativement lointaine, sans la moindre description d'une scène de rencontre pour connaître quelques regards des autres sur Soi. Cette panoplie de textes a été choisie certainement à l'avantage de l'identité nationale, mais sans le but d'accroître l'attractivité du pays, nourrir chez l'apprenant l'engouement de découverte et renforcer en lui le sentiment d'attachement partagé à son territoire. Selon Charaudeau (2006, p.51), ces données aident à présenter et représenter le territoire, en y déterminant des points de repères, de s'orienter, de se déplacer et donc à construire des rapports, voire des imaginaires relatifs à l'espace. Or, *«Le seul fait de solliciter des références à la culture de l'élève ne suffit pas pour cautionner la prise en compte effective de la réalité sociale» (Zarate, 1994).*

Face à la faible place accordée à la dimension locale, les auteurs des manuels devraient éveiller chez l'apprenant une prise de conscience de l'intraculturalité (qui se focalise sur la description des rapports entre individus de même culture), car le discours du même comme celui de l'autre demeure une partie prenante de toute démarche interculturelle. *«Il ne faut pas tenter de les nier ou de les évacuer, mais simplement de les prendre en considération lors de la conception du matériel pédagogique» (Auger, 2007, p.205).* La DI est requise dès lors qu'il y a interaction entre personnes de cultures différentes, que ce soit à l'étranger ou dans le pays d'origine de l'individu. C'est pourquoi Winch (1997) conteste littéralement les limites entre interculturelité et intraculturalité, montrant ainsi qu'un rapport intraculturel peut nous paraître tout autant énigmatique et inexplicable qu'un rapport interculturel. Autrement dit, certains éléments peuvent

paraître plus étrangers que des manifestations culturelles qui sont géographiquement ou historiquement éloignées (Cité dans Wagener, 2010, p.32). L'entraînement des apprenants à ces mécanismes va leur ouvrir la voie à une prise de conscience de la différence en supportant l'ambiguïté des situations provenant d'une culture étrangère.

D'un point de vue interculturel, il incombe aux auteurs des manuels d'introduire la dimension culturelle du pays de l'apprenant, tout en focalisant sur des spécificités culturelles des régions du pays, le vécu quotidien, modes de vie et culture comportementale caractérisant les imaginaires collectifs et liés à leurs aspects historiques et géographiques. Le choix des sujets devrait être en partie déterminé par « *la vision que les apprenants ont des cultures et pays étrangers et non pas par une sorte de programme « préconçu », proposant la vision « correcte » de tel ou tel pays étranger* » (Byram et al., 2002, p.17). Pour ce faire, identifier au préalable les représentations sociales des apprenants décrivant leurs aspects psychologiques et sociaux, lors du choix des thèmes est sans aucun doute une étape fortement utile. De ce point de vue, Zarate ajoute que « *La prise en compte des représentations est solidaire d'une ouverture maximale à la variété des contextes culturels et sociaux* » (1993, p.43). Il est également souhaitable de dresser exclusivement des portraits, voire des figures culturelles algériennes (prototypes) qu'on ne devrait pas non plus perdre de vue. Cela va encourager l'apprenant à prendre conscience de différentes facettes de son identité culturelle et augmenter en lui le degré de prise de conscience des différences provenant des porteurs de cultures étrangères. En ce sens, Lazar, (2005, p.77) avance que les apprenants « *sont tout d'abord invités à regarder leur propre culture dans le miroir, puis à regarder par la fenêtre vers d'autres cultures qui les intéressent ou avec lesquelles ils souhaitent interagir* ».

En termes de représentations, les deux manuels ne semblent pas capables d'orienter le regard des apprenants dans cette direction. La France en tant que pays de la langue enseignée n'est vraiment pas représentée. On ne donne jamais de titres renvoyant à l'autre. De même, les extraits choisis sont quasiment

dépourvus de toute référence relative à l'altérité. Les textes, les images, les dialogues lieu où doit s'émerger un éventail d'individus de différentes cultures, ethnies ou statuts sociaux sont faiblement présents. L'autre n'est pas caractérisé sous forme de l'ethnonyme. On ne remet pas en cause un stéréotype, ex : *Est-ce que les français/les Algériens...* ; on ne trouve pas d'exemples sous la forme de : « *Les Français sont....* », ou « *En France,....* ». De la sorte, l'absence du regard stéréotypé de l'altérité entraîne un manque d'analyse de son fonctionnement dans l'observation des faits culturels et dans les tâches proposées par ces outils d'enseignement.

Par ailleurs, Neuner (2003) et Dénimal (2013) posent que la vision officielle du monde de la langue cible est très souvent influencée par les liens traditionnels qu'entretiennent les deux pays (Algérie et France) à un moment donné. Sous un aspect sociopolitique, la France est présentée dans les deux manuels en tant qu'ex- colon avec ses longues durées de souffrance et de torture (Manuel de 4AM, 138). Elle se manifeste également par une estime de l'aspect urbain français par quelques auteurs français, (cohabitant cette période) en tant que patrimoine colonial, signe de la puissance coloniale et d'une appartenance sociohistorique (Manuel de 1AS, p.48). Dans cette perspective, les relations politiques se caractérisent par leur malveillance, ce qui fait naître chez l'apprenant un sentiment de rejet à l'égard de la culture étrangère et par conséquent, cette description pourrait générer des sentiments d'insécurité et d'infériorité chez les apprenants et mettre à mal la motivation des apprenants. Alors « *Comment, en effet, les persuader d'apprendre une langue si on leur donne une image négative du peuple qui la parle et de son pays ?* » (Neuner, 2003, p.27). Á cet égard, les concepteurs des manuels doivent être attentifs quant à leur choix des contenus véhiculant sans le vouloir des représentations négatives au détriment de langue cible, car « *C'est plutôt la solidarité d'intérêts entre la culture nationale et la culture enseignée qui garantit un regard positif sur cette dernière* » (Zarate, 2016, p.20). En plus, ces propos valorisent les modes d'établissement du Monde Moderne, en l'occurrence la France à travers une

dévalorisation du Tiers Monde (l'Algérie par analogie). Ce type de description s'avère en discordance avec les recommandations des programmes plaidant pour la consolidation de l'ancrage de l'action éducative dans l'algérianité et dans le sentiment d'appartenance à un même peuple.

« Le système éducatif tire son inspiration des principes fondateurs de la Nation algérienne – Islamité, Arabité, Amazighité, – il est tenu de doter le futur citoyen en formation d'une image prégnante de la Nation à laquelle il appartient et au rayonnement de laquelle il est appelé à contribuer » (RGP, 2009, p.3).

Sur le plan des représentations interculturelles, loin des textes éprouvant un ressentiment (dépendant de l'aspect colonial) envers la France, l'interview effectuée avec Smaïn représente différemment un support pertinent valorisant les deux cultures (du même et de l'autre). Cet artiste français est aussi un représentant culturel de « l'Algérie ». Son émotion à l'évocation de son pays natal est perceptible dans l'emploi du lexique (*mes origines, c'est mon histoire, « ma réussite ne m'a jamais éloigné de mes origines », « je suis allé à Constantine voir ma terre »*). L'aspect relationnel revêt une place centrale, il aurait pour effet de rapprocher les ressortissants des deux pays. Á ce propos, Auger (2007, p.160) 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* ». Néanmoins, le manuel algérien est vraiment pauvre en la matière, ce qui va diminuer toute tentative de booster cette curiosité de connaître davantage l'Autre ou tisser des rapports positifs avec lui.

Concernant le critère d'échanges et de communication, les contenus sont maigres en regards croisés ou de conflits qui mettent en scène les enjeux de différences culturelles ou de représentations y sont attachés. Il existe certes des regards croisés de la part des personnages et du lecteur (apprenant) sur certains thèmes tels que les études, les métiers, le mariage, la famille, les loisirs ; mais leurs lectures ne s'en soucient pas de leurs potentiels. Les relations entre locuteurs des deux pays (l'Algérie et la France) sont rares à absentes. Autrement dit, ces

documents ne se soucient nullement des pratiques quotidiennes socialement différenciées dans la relation à l'étranger ; même les relations intersociétales ne sont pas discutées. Sachant que, « *image du monde et langue maternelle se développent en relation l'une à l'autre* » (CECRL, 2001, p.82). Les textes sélectionnés veillent à ce que les apprenants saisissent l'intention communicative (persuader, argumenter, informer, etc.), tandis que le contexte socioculturel n'est étudié que superficiellement.

Afin de rapprocher l'apprenant du monde étranger, il est fortement souhaitable de proposer un savoir organisé sous formes de thèmes, rapprochant l'apprenant de l'actualité française ; des sujets tels que les loisirs, le chômage, le sport, l'art, le racisme, les problèmes d'immigration, les valeurs françaises/universelles, les conditions de vie, les relations interpersonnelles, les croyances et les comportements (pour prise de conscience de l'hétérogénéité). Il serait aussi plus rentable de réintégrer des extraits théâtralisant des fragments du quotidien des français qui singularisent leur appartenance, tels que les maisons de retraite, les personnes sans domicile fixe (SDF), l'autorité parentale, la répartition inégale ménagères, les fêtes religieuses, etc., car l'enjeu d'après Neuner (2003, p.38) est de comprendre l'expérience humaine dans ses singularités mais aussi dans sa totale universalité.

En matière de valeurs, contrairement à ce qui est attendu, ces deux documents accordent une faible attention aux valeurs locales partagées (valeurs patriotiques, morales, civiques et même démocratiques) inspirées de la société algérienne. À titre d'exemple, l'évocation de la valeur d' « hospitalité » est récurrente dans le manuel de la 4AM. Néanmoins, elle ne fait pas l'objet d'un traitement en contexte. Les fêtes nationales comme le « 1^{er} Novembre », la fête de l'indépendance ou « Yennayer », ne sont aucunement évoquées ou contextualisées. Il est sans doute paradoxal d'enregistrer une absence presque totale de la culture arabo-musulmane prônant des valeurs de justice, de liberté, d'égalité et de tolérance. Aucune tradition en relation avec ces fêtes n'est décrite

(*fête du mouloud, Aïd El Fitr, Aïd El Adha*), absence de toute pratique de célébration du mois de Ramadan, entre autres, ses valeurs d'empathie et de générosité. On y accorde pas d'attention à l'activité mémorielle dont l'avantage est de faire vivre à travers le passé, des liens communautaires ressentis comme affaiblis dans le présent, ce qui représente pour les apprenants une occasion pour revivre ces rapports intra-nationaux et évoquer la possibilité d'ouverture sur des nouvelles solidarités.(Abdallah-Pretceille et Porcher, 2001, p. 98). L'apprenant est en mesure de savoir que l'interculturel n'est pas un fait nouveau, il existait toujours et fondaient depuis longtemps les rapports aussi bien à l'intérieur du groupe qu'à l'extérieur (avec l'étranger). En ce sens, la culture religieuse, voire culture musulmane (qui semble absente) peut apporter des éclairages aux apprenants et pourrait être rentable au profit de la perspective interculturelle. Bien que le discours officiel incite inlassablement aux valeurs de l'islamité, toutes les pages des manuels semblent dépourvues de toute piste pourrait lancer un débat au sujet des comportements recevables dans la religion musulmane pour la comparer avec ceux de l'altérité. Il serait donc profitable de puiser dans des sources authentiques de l'Islam pour se servir de ses principes et valeurs pour promouvoir des valeurs de savoir-vivre ensemble. On pourrait proposer un exemple significatif, comme le montre le verset du Coran suivant « *ô hommes ! Nous vous avons créés d'un mâle et d'une femelle, et Nous avons fait de vous des nations et des tribus, pour que vous vous entre connaissiez. Le plus noble d'entre vous, auprès d'Allah, est le plus pieux. Allah est certes Omniscient et Grand-Connaisseur* » (Coran, verset n°13 de Sourate Al-Houjourat). Un tel appel, amènerait l'apprenant à se sentir membre de la société interculturelle.

Les concepteurs des manuels devraient s'appuyer fortement sur des écrivains algériens qui symbolisent l'identité algérienne, les valeurs et la conscience nationale. Même les différences entre les deux sociétés (algérienne et française) ne sont pas évoquées. Ce constat rejoint l'expression de Zarate (1993, p.16), selon laquelle, tous les écarts entre ces deux cultures sont gommés pour que la description scolaire de la culture étrangère entre en conformité avec les valeurs

locales et se fondent toutes, dans une dimension universelle. On peut affirmer qu'il y a une absence de démarche spécifique à l'enseignement des valeurs, aux conflits des valeurs et à leur exploitation au profit d'une ouverture à l'altérité en didactique des langues étrangères.

Dans le même ordre d'idées, sous l'angle de la modernité, la réforme du système éducatif a placé l'identité nationale au sommet des priorités éducatives afin de permettre à l'école de mieux véhiculer les valeurs de tolérance et de dialogue, mais aussi de préparer les apprenants à mieux exercer leur citoyenneté dans une société démocratique (Roegiers, p. 2006, p. 51). La description des valeurs telle qu'elle se présente dans ces manuels relèvent plutôt d'une dimension humaine ; voire universelle. La modernité « *est donc traduite ici par un ensemble de « valeurs universelles » que l'on veut inculquer à l'enfant algérien* » (Grine, 2012, p.97), mais sans mettre l'accent sur des pratiques morales (valeurs universelles exprimées différemment) qui inscrivent « *l'altérité de l'Autre dans sa totale singularité et liberté* » (Abdallah-Preteille, 1997, p.24).

La représentation graphique (histogramme) suivante montre approximativement la place des valeurs défendues dans les deux manuels.

Graphique n°06 : Place des valeurs dans les deux manuels (comparaison)

En fonction des résultats fournis par l'analyse, les concepteurs des manuels devraient désormais penser lors de l'élaboration des programmes à une progression inculquant explicitement aux apprenants des valeurs propres à la société algérienne et des valeurs universelles, comme la paix, la tolérance, la concertation, la citoyenneté (fortement revendiquées par le CECR, l'UNESCO, et des spécialistes du domaine). Dans un souci d'ouverture, il est pertinent, d'orienter davantage le regard sur les valeurs de l'altérité, en l'occurrence les valeurs fondamentales (Liberté, Égalité, Fraternité) qui représentent la devise du peuple français et qui renvoient à plusieurs manifestations socioculturelles. Il serait aussi pertinent de proposer des modèles, des symboles ou de se référer à des comportements exemplaires notamment avec la montée de la délinquance et de la violence dans les milieux sociaux et solaires et de s'interroger sur les manières dont ces valeurs peuvent se traduire en pratiques, car les objectifs d'une éducation au *savoir-vivre ensemble* ne peuvent pas être atteints par des individus

isolés, mais uniquement au travers un apprentissage interactif et une acquisition collective de connaissances.

L'enseignement de la DI implique également que l'on s'interroge sur la place qu'occupe le matériel à caractère authentique. Qu'en est-il de son usage ?

Selon les données quantitatives (cf chapitre 2), leur place ne répond pas aux objectifs qui leur sont appropriés (développer la compétence communicative). L'image des cultures demeure figée et déconnectée de l'événementiel, de l'actualité et même des problèmes de société. L'authenticité n'en constitue pas une priorité. Leur lecture ne se soucie pas à ce que les apprenants en saisissent bien le contexte et les intentions. Ils ne constituent en réalité qu'un support prétexte à des objectifs linguistiques soulignés. Ce constat a été déjà soulevé par Boudjadi, affirmant que *«Le contenu de support à l'E/A présente des sujets d'ordre général qui ne balaient pas l'authenticité communicative de l'apprenant, ni ses centres d'intérêt d'adolescents»* (2013, p.412). Il est regrettable que le manuel scolaire n'adopte aucune démarche spécifique à ce médium. Les types d'activités proposées freinent toute tentative d'exploitation du cadre socioculturel de l'histoire. Le questionnaire se limite à quelques éléments de paratexte, se désintéresse de l'avis de l'apprenant et le prive de ce fait de toute marge d'expression pour en donner ou développer son propre avis. L'activité d'écriture (p.132, manuel de 4AM) relève plutôt d'une instrumentalisation pour développer la compétence scripturale chez les apprenants et visant dans leur ensemble l'argumentation.

À titre d'exemple, en voici des questions d'une activité de production orale via une BD (p.90, manuel de 4^{ème} AM).

1-Quel est le titre de cette BD ? Qui en est l'auteur ?

2-De quelle fable célèbre s'inspire-t-elle ? (une information attachée au titre de la BD)

3-Cette BD est utilisée comme publicité. Par qui ?

4-Relève les mots et expressions qui se rapportent au tabac. Quels mots sont synonymes ?

En outre, ces questions ne se soucient plus de l'aspect moralisant, humoristique ou socioculturel de la BD.

Pour l'interview (p.75, manuel de 1^{ère} AS) réalisée avec Michel Serres (philosophe et historien français, 1930-1919), l'apprenant est en face d'un support qui traite des questions variées (de la philosophie, les catastrophes naturelles, la bureaucratie, l'influence médiatique,..). Les auteurs ne mettent aucune information biographique pour connaître cet écrivain ou un texte support pour aider l'apprenant à justifier la présence de ses affirmations. On a lui demandé tout simplement de relier des réponses de l'interviewé aux questions du journaliste pour en retrouver l'enchaînement.

Quant aux faits divers, localisé dans le projet 3(manuel de 1AS), ils ont été pris de différentes sources journalistiques francophones (Le Figaro, Le Point, Marianne et Le Monde) pour rapporter des événements de façon chronologique, réviser les temps verbaux, connaître la description dans le récit, les circonstances de lieu et leur rôle éventuel dans la progression thématique. Ces articles de presse ne correspondent cependant pas aux thèmes visés (la sécurité et les transports) ; ils s'écartent en plus de l'actualité socioculturelle de l'altérité. Les toponymes employés attestent cet éloignement, ils localisent des lieux des contraventions commises à l'extérieur de la France : Liban (p149), Caroline (p.139), Inde (p.136), Prague (p.142). Nous illustrons ces constats par deux exemples, le premier est relatif aux questions de lecture analytique (p.125) ; le deuxième, est une consigne d'une activité d'écriture :

Exemple1 :

-Relevez dans les faits divers 1, 2, 3, et 5 les sources d'information des journalistes.

-Relevez les indicateurs de temps dans chaque fait divers.

-Quels sont ceux qui permettent de dater l'évènement ?

- Que constatez-vous ?

- *Quel est le temps le plus employé ? Pourquoi ?*

Exemple2 :

Réécrivez les deux faits divers de manière à avoir une progression à thèmes constants (p.131).

Ce constat vient par conséquent confirmer l'écart révélé par certains chercheurs quant à l'usage inapproprié des DA, affirmant que *« l'utilisation pédagogique qui est faite des documents authentiques les détourne souvent de leurs finalités premières »*, et les contenus sont *« souvent traités au premier degré »* (Beacco, 2000, cité dans Denimal, 2013, p.48).

En ce sens, Cuq et Gruca (2002, p.433) attirent l'attention des enseignants du FLE à ne pas instrumentaliser le support et de s'en servir en considérant sa nature, ses propres spécificités et non pas uniquement comme support de départ en vue d'atteindre les objectifs linguistiques.

« Utiliser un texte à des fins purement linguistiques ou traiter un fait de langue qui ne lui est pas spécifique ce serait d'une part évincer la situation de communication et, d'autre part, dénaturer l'objectif de l'exploitation des documents authentiques qui est, avant tout, de comprendre le contenu du message » (2002, p. 433-434).

Pour un usage fructueux des DA, ces auteurs rappellent que l'introduction des DA n'a de sens que *« dans le cadre d'un programme méthodologique ou pédagogique précis et cohérent »*. Il en résulte que l'étude des textes littéraires, faits divers, des BD, lettres, chansons ou autres documents caractérisés par leur authenticité ne saurait être fructueuse que par leur mention dans l'ensemble des objectifs attendus et leur inscription de manière cohérente dans un projet pédagogique et méthodologique précis. Il n'en reste pas moins qu'il devient nécessaire d'assurer une certaine cohérence thématique au niveau de tout chapitre ou projet. Cette manière de faire semblerait fructueuse dans la problématique interculturelle. *« C'est plutôt à l'intérieur d'une même unité de travail que cette variété présente un intérêt, dans la mesure où elle permet de restituer des lectures différentes d'une même réalité sociale, des tensions et des enjeux contradictoires »* (Cuq et Gruca 1993, p.118).

Outre les manuels examinés, la lecture des documents officiels et des documents d'accompagnement liés à notre étude, a démontré une absence de toute mention, recommandation ou suggestion portées sur l'usage spécifique des DA. Aucune clarification à leur égard n'est disposée à l'intention des enseignants, ce qui va les impliquer dans une démarche standard et non productive.

Quant à la place du texte littéraire, bien qu'il existe une variété de ce genre, l'analyse nous en a décelé les points négatifs suivants :

L'intérêt que présente la qualité informative de ce genre n'est pas pris en compte. Cette dernière est «*garantie par la présence d'éléments permettant la mobilisation de plusieurs représentations de la même réalité*» (De Carlo, 1998, p.63). Nous sommes en fait, en face des textes tronqués et inappropriés. Les extraits proposés devraient aussi présenter des situations conflictuelles, mettant en scène une confrontation à une situation nouvelle ou inattendue pour l'apprenant (choc culturel).

Nous avons pensé, *a priori*, que la dominance des écrivains français offre certainement à l'apprenant une image plus claire sur la diversité et les contrastes dans la société française. Cependant, l'analyse nous a révélé le contraire ; la dimension socioculturelle du texte littéraire est plaquée au profit l'objectif linguistique, tandis que «*sa réception suppose qu'on tienne compte de sa singularité et qu'on franchisse également les frontières*» (De Carlo, 1998, p. 65). Commençons par le manuel de la 4AM. Pour la nouvelle de Giono «*L'homme qui plantait des arbres* » (p.38-63-85) ; son choix est toujours d'actualité, tant sur le plan thématique que sur le plan éducatif. Ce récit est inséré dans une activité de «*lecture suivie* » ou «*lecture récréative* », ce qui est regrettable, cette séance semble désarmée totalement de toute question de compréhension ou d'interprétation. De plus, la place du genre théâtral est réduite à la connaissance de quelques caractéristiques. La lecture du seul texte théâtral (p117, manuel de 4^{ème} AM) se limite à l'argumentation et l'étude superficielle des éléments paratextuels comme l'attestent les questions suivantes : (p.118) :

-Je relis pour mieux comprendre

- 1- Cette scène de théâtre comporte deux indications scéniques, quelles informations nous donnent-elles ?
- 2- Quel type de phrase est dominant dans le texte ? Pourquoi ?
- 3- Relis les passages argumentatifs puis complète le tableau suivant :

Arguments de madame Perrichon En faveur de M. Armand	Contre -arguments de Perrichon
.....
.....

Parler de travail, d'avenir, de famille, de mariage, d'amitié devrait favoriser le va et vient entre la culture de l'auteur et celle du lecteur. Toutefois, les questions qui les accompagnent sont stériles, ne permettant pas d'ouvrir le débat sur les différences et les similitudes culturelles des deux sociétés. À titre d'exemple, mener des comparaisons de projets matrimoniaux entre la société algérienne et la société française. Dans ce cadre, les concepteurs des manuels auraient dû opter pour des pièces du théâtre contemporaines qui mettent en scène des situations françaises les plus fréquentes et dont les univers sociaux et les aventures sont infiniment variés. Car ce type de théâtre « *n'hésite pas à mettre en scène tous les âges de la vie, les comportements les plus communs comme les plus déviants toutes les passions et tous les métiers possibles* » (Bulot, 2006, p. 128). Les autres textes littéraires portant sur la l'aspect touristique subissent un traitement semblable aux autres textes, ils sont proposés dans des activités de points de langue (p.146, p.148-149), sans mettre en valeur l'aspect relationnel entre Algériens, entre des Français ou entre Algériens et Français.

Concernant le support audio-visuel, selon le document d'accompagnement, tous les textes de compréhension et de production de l'oral sont transcrits dans le guide du manuel. Les enregistrements sont gravés sur CD. Les vidéos sont

converties en fichier MP3 (voir tableau n°4). Mais, en fait, ces textes ne sont pas accompagnés de leurs supports, ce qui empêchera par conséquent leur exploitation et leur écoute attentive. En classe de langue, le plus souvent, l'enseignant recourt à un support écrit portant sur le même thème à faire écouter et étudier de la même façon d'un texte de lecture. L'authenticité n'a vraiment pas de place. Ce constat nous a été confirmé lors d'une enquête verbale auprès des six enseignants du FLE exerçants aux établissements du moyen (El arbi Tebessi et Mahmoud Ben Mahmoud) de la ville d'El Kala, de la Wilaya D'El tarf, effectuée le 05/06/2020. Ces enseignants sont unanimes quant à l'usage quasi absent des supports audio-visuels et par conséquent, il est vain de penser d'en tirer profit pour promouvoir la DI.

Quant à leur réception, elle ne se distingue pas du support écrit. Elle est travaillée d'une façon unidirectionnelle. Elle débute par une phase de découverte du support pour émettre des hypothèses de sens et identifier la situation de communication. Dans la phase d'analyse, il s'agit de repérer des indices de l'énoncé oral, les informations essentielles et les caractéristiques du texte étudié. Les pratiques orales ciblent dans l'ensemble le développement d'aptitudes cognitives comme : observer, repérer, classer, formuler. L'interaction tend à produire des énoncés en adéquation avec la typologie visée.

Pour ce qui est du manuel de 1^{ère} AS, il emboîte le pas au manuel précédent. Le genre littéraire est relégué au dernier chapitre. En effet, la nouvelle (principale) de Buzzati est abordée approximativement au dernier trimestre (une période assez courte) ; ce qui nous fait penser que la dimension culturelle ne représente pas une priorité dans l'enseignement du FLE. Il y'aurait une forte probabilité que les apprenants n'arrivent pas à l'entamer et à en tirer profit. En plus, le conte choisi « le jeune conteur » (p.158) ne relate en fait aucune expérience individuelle ou collective qui pourrait stimuler la prise de conscience de la diversité ou de la différence. Sa lecture se limite uniquement à la connaissance de sa structure narrative. Selon les affirmations des auteurs de ce manuel, ce choix

va permettre à l'apprenant à expliciter les différentes fonctions assurées par la description, de retrouver le schéma actantiel dans un récit complexe (plusieurs séquences), de comprendre l'apport des discours dans les récits.¹⁴ Donc, aucune allusion n'a été donnée à l'aspect culturel. De toute façon, les entrées culturelles qui figurent à la fin du manuel ont le plus de chance d'être escamotées, du fait du manque de temps, et donc d'apparaître probablement accessoires (Zarate, 2003, p.107). D'un point de vue interculturel, ce choix ne paraît pas pertinent ; les concepteurs du manuel auraient dû accorder la primauté à la littérature française et francophone afin d'en tirer des récits qui présentent des situations de communication porteuses de codes, de valeurs et de modes de vie relative notamment à la société française (altérité principale). De Carlo a bien illustré ce point de vue dans son ouvrage « L'interculturel » (1998) par le biais de trois extraits tirés du Roman. "La Goutte d'or", de l'écrivain français "Michel Tournier" dont l'accent est mis sur le regard distancié, l'espace réel, l'espace utopique et la langue des autres (p.69-73). Ce sont des textes qui vont plus spécifiquement donner à lire la rencontre entre soi et l'autre. On y problématise les rencontres des individus provenant des milieux ayant des cultures différentes. On y met en question des expériences de l'altérité, la quête et la remise en cause identitaires. Opter pour un tel choix, conduirait le lecteur à la connaissance des mécanismes de construction de l'identité, à avoir ce sentiment de sympathie envers l'étranger en le reconnaissant comme « *un membre de la société humaine* » (ibid., p.68). C'est dans ce sens que s'incarne l'expression de l'écrivain Octavio Paz (1990) caractérisant toute approche de la différence « *Comprendre les autres est un idéal contradictoire : il nous demande de changer sans changer, d'être un autre tout en étant nous-mêmes* » (Cité dans De Carlo, 1998, p.69).

¹⁴ Un récit est composé d'actions, de descriptions et aussi de discours, paroles des personnages rapportées directement ou indirectement) (guide du professeur de 1^{ère} AS, s d, p.66).

Dans le même ordre des choses, Colles (2007) et Gruca (2010) proposent des stratégies possibles pour mettre en interaction des textes et faire vivre le dialogue interculturel. Il s'agit du groupement de textes, qui consiste à les présenter non pas comme des fragments juxtaposés et isolés, mais rassemblés autour d'une problématique commune pour permettre à l'apprenant de tisser les liens secrets ou manifestes qu'entretiennent les textes entre eux et de cerner les valeurs autour desquelles ce modèle s'ordonne. Colles (2007, p.6) préfère des textes émanant, entre autres, d'études de sociologues et d'anthropologues, proposant des axes d'analyse capables de fédérer une future confrontation interculturelle. La composante de savoir est quasiment absente. La culture comme un élément constitutif du processus de l'enseignement-apprentissage de la langue française n'est pas pris en compte. À la lumière de ces données notre première hypothèse n'est pas validée.

3.4.2. Place de la composante de « savoir-faire » : Vérification de la deuxième hypothèse :

L'enjeu primordial de l'enseignement du FLE restant l'éducation au rapport à l'altérité. Cette éducation ne se limite pas à une nomenclature de faits, de dates, de traditions, de coutumes ou de monuments, elle suppose la saisie des phénomènes culturels liés à la culture de l'autre et à les rapprocher des faits liés à sa propre culture. *«Il faut acquérir une pratique de l'altérité, apprendre à comprendre l'autre sans chercher à le dominer et sans perdre pour autant sa propre identité»* (Tournebise, 2013, p.56).

Nous devons rappeler que les manuels de langues sont composés fondamentalement de textes dont leur mise en valeur conduirait à la réalisation des objectifs attendus. La lecture des textes constitue en fait l'épine dorsale de toutes les activités. Qu'en est-il de sa démarche ?

Il est aussi regrettable de dire que le peu de supports qui se prête à une approche interculturelle ne semble pas accompagné de démarches pouvant émerger des aspects socioculturels individuels ou collectifs des sujets. Les questions de lecture se désintéressent de l'avis des apprenants et ne les incitent pas à se mettre

en position de discussion sur l'un des sujets traités. Elles ne leur donnent pas l'opportunité d'échanger à propos des valeurs ou des situations reconnues comme recevables, soit dans la société algérienne ou dans la société française. L'apprenant ne réussirait toujours pas à repérer des références transculturelles partagées ainsi que les connotations afférentes.

Les questions de compréhension se focalisent sur le fonctionnement de la langue (les connecteurs, les substituts, la phrase, la structure, etc.), l'identification des éléments de paratexte et le déchiffrement des mots. Elles évincent la dimension pragmatique et culturelle et ne donnent pas aux apprenants l'opportunité de comparer leurs points de vue (issus de leur propre culture) avec ceux de la culture étrangère dont la découverte demeure en fait, fragmentaire et de l'ordre de complémentarité communicative.

Développer une véritable compétence lectorale, c'est développer la réceptivité du texte par le lecteur en lui donnant des instruments d'analyse qu'il pourra réinvestir par la suite, en compréhension ou en production. Il faut donc donner plus d'attention aux écrits d'échange et textes littéraires privilégiés par leur structure dialogique. Ces types d'écrits permettent de *«développer une compétence pragmatique qui permet de saisir la culture à travers le langage et la communication»* (Abdallah-Preteille & Porcher, 2001, p.73).

De son côté, Dufays (1997) a montré les multiples lectures possibles et pertinentes des textes littéraires. Pour lui, la compréhension du texte littéraire est le mode de lecture ordinaire ; celle qui se limite au niveau des sens dénotés directement perceptibles. Quant à l'interprétation, selon l'auteur, elle vise un au-delà du texte *«pour faire apparaître des significations qui n'étaient pas décelables du premier coup, et qui apparaissent dès lors comme des connotations, des sens seconds, de symboles, voire des sens cachés qu'il revient au lecteur de débusquer»*. (1997, p.32). Ces deux étapes s'avèrent complémentaires quant à l'enrichissement aussi bien linguistique que culturel de l'apprenant, notamment lorsqu'elles sont menées par l'enseignant, à travers un travail de réflexion. Ce dernier devrait accompagner ses apprenants pour se

ressourcer des potentiels offerts par les différents types de textes et du genre littéraire en particulier ; d'où la nécessité de les familiariser à des stratégies de lecture plus appropriées pour une meilleure compréhension et interprétation des informations y existantes.

Concernant les activités pédagogiques, là les questions portent seulement sur l'objectif du cours ou de l'activité. Elles s'appuient sur des phrases ou de petits paragraphes pour travailler des points de langue (grammaire, conjugaison, orthographe ou vocabulaire) et le type de discours visé. De surcroît, le discours métalinguistique¹⁵ retenu dans le manuel de 1^{ère} AS, semble dominer son contenu au profit d'un français normatif tout en excluant implicitement la langue orale de leur discours didactique. « *Le métalangage d'appui à la compréhension de l'écrit se focalise sur la situation d'énonciation et celle de la communication sans pour autant s'étendre au-delà des frontières linguistiques* » (Boudjaji, 2013, p.372). Même s'il s'agit d'une occasion de réapprentissage offerte à l'apprenant (par exemple, l'argumentation), ce dernier demeure condamné au carcan purement linguistique, qui entrave toute opportunité d'accéder à d'autres situations dépendant de son quotidien ou de celui de l'autre. Conformément aux documents d'accompagnement, la priorité demeure accordée explicitement à l'aspect utilitaire au détriment de l'aspect culturel.

« Les savoirs et la progression purement linguistique (grammaire de phrase et linguistique textuelle) sont répartis entre les activités » pour la réflexion sur le fonctionnement des faits de langue dans le discours visé) et la partie "exercices" pour la maîtrise du code) (Guide du professeur de 1^{ère} AS, sd, p.8).

L'aspect comparatif des deux mondes (local et étranger) est ignoré. À titre d'exemple, faire comparer des habitudes alimentaires (repas gastronomique) ou vestimentaires françaises avec celles des algériens, discuter des proverbes, des dictons et des expressions idiomatiques ou explorer les parallèles dans l'autre langue.

¹⁵ Nous en citons quelques exemples caractérisant la totalité de manuel : para texte, disposition spatiale, scripteur, champ lexical, champ sémantique, situation d'énonciation, situation de communication, les articulateurs, les pronoms personnels, type de texte, progression thématique, signes de ponctuation (p. 8, 11, 15, 17, manuel de 1^{ère}AS).

On ne présente plus des situations où figurent des relations ou des échanges entre des personnes, soit de la même culture, soit originaires de deux pays cibles. Pour expliquer davantage, les apprenants ne sont jamais appelés à présenter leurs propres cultures grâce aux activités/questions « *Et chez vous ?* », « *Dans votre pays...* » : Présenter par exemple, les fêtes de sa propre culture à un français (un récepteur physique ou virtuel). Décrire le déroulement d'un repas gastronomique (lié à une fête de baptême, mariage, etc.). En termes de loisirs, nous n'avons pas trouvé d'activités qui indiquent les apprenants comment les français cultivent leur temps libre ou de comparer leurs loisirs avec ceux pratiqués dans leur pays.

Pour ce qui est des thèmes de voyage et de tourisme, ils nécessitent qu'on mette l'accent sur quelques habitudes, valeurs et traditions algériennes en présence des visiteurs français pendant leurs séjours. En lisant ces extraits relatifs au Sud algérien (manuel de 4AM), il semblerait préférable de dresser un portrait ou une description qui projette sur les objets des Sahariens et leur découpage du monde. Par exemple, le fait de manger avec ses doigts, indique un manque de politesse dans les sociétés occidentales, mais exige par contre une habileté manuelle, des gestes élégants et représente un aspect convivial et rituel chez les Sahariens. Ce genre d'activités représente entre autres, une amorce pour préparer les apprenants à devenir médiateurs de leur culture.

Traitons par exemple, l'activité (p.161, manuel de 1AS) » dont le support est un extrait de l'œuvre « *La piste oubliée* », de l'écrivain français Frison-Roche. C'est un grand roman d'aventures et d'exploration dans lequel l'homme reprend ses vraies dimensions. Bien que ce texte décrive la vie au Sahara et traduise admirablement la grandeur sauvage et austère des déserts. Il est introduit par une consigne ne visant que le schéma narratif du récit. En fait, nous assistons ici à une rencontre entre deux cultures. L'auteur bien qu'étranger décrit une pratique à préparer le thé chez les targuis si bien qu'on a l'impression qu'il fait partie de ce panorama. On nous démontre qu'à l'intérieur de chaque système culturel, se trouvent les activités coutumières ou rituels qui structurent leur vie. Les mêmes réalités s'organisent et se distribuent de façon différente. Ces images vont

certainement amener à un sentiment de sympathie envers l'étranger. Une dimension interculturelle se présente à nous à travers la tradition culinaire et d'hospitalisation des Touaregs. L'opposition Nord-Sud marque non seulement la différence géographique mais également la grandeur de la diversité culturelle. La culture de soi devrait apparaître à l'apprenant comme une opportunité de renouveler et d'enrichir son regard sur sa propre culture.

La thématique du tourisme postule *a priori* des connaissances servant d'attrait touristique pour se démarquer au sein d'un marché mondial, mais, il devrait *à fortiori* impliquer cette volonté d'imprégnation et de découverte qui constitue un facteur déterminant d'un éventuel tourisme interculturel au-delà de la simple présentation d'éléments abstraits, vidés de leurs dimension socioculturelle. En ce sens, Dénimal (2013, p.152) suggère d'élaborer des descriptions de contacts interculturels qui pourraient fournir des savoirs didactisables qui indiqueraient les apprenants sur la nature des phénomènes d'interculturalité et des influences réciproques, notamment lorsqu'elles sont bâties sur des relations mutuelles. Opter pour ce postulat, permettrait de fonder cette relation entre les porteurs de différentes visions et cultures et constitue un arrière-plan correspondant à la pensée contemporaine, c'est-à-dire la capacité de la société algérienne à vivre et à supporter l'interculturalité. C'est également la que prend sens l'affirmation de l'UNESCO selon laquelle «*Les contacts directs entre les visiteurs et les locaux créent les conditions qui permettent de dissiper les mythes et les préjugés des uns et des autres*» (2006, p.33).

En plus, les types d'activités qui sont en relation avec l'apprentissage de la culture française (les remue-méninges, la réécriture de textes ou de poèmes de la culture cible, etc.) ne suggèrent point des pistes de réflexion interculturelle. Les apprenants ne sont jamais invités à jouer le rôle de médiateur de leur propre culture : ex : « *Est-ce qu'il existe des expressions imagées dans votre langue ?* ». Ce genre de tâches, pourrait aider les apprenants à se mettre dans la peau d'un étranger, c'est à dire d'adopter des comportements langagiers, des modes de

pensée ou de produire des énoncés adéquates dans des situations relatives à la culture française.

À titre d'exemple, l'activité de production écrite (p.80, manuel de 1^{ère}AS), dont la consigne est la suivante : *Imaginer ensuite qu'une journaliste étrangère à notre culture ait interviewé une adolescente de ce village sur l'éducation des jeunes filles. Rédigez l'interview.* Cette activité appelle l'apprenant à prendre le rôle d'un étranger. Elle implique une distance au rôle ainsi que la connaissance de certains stéréotypes et attitudes portés par des étrangers à leur égard (étant représentant de sa société). Une telle activité devrait être menée par un enseignant, pourvu de la compétence quant au traitement des thèmes d'interculturalité. Ici, il s'agit aussi de faire comprendre à l'apprenant que sa vision du monde n'est pas universellement partagée et que d'autres peuvent avoir à leur égard des opinions que nous caractériserions de stéréotypes.

Aussi, proposer des textes décrivant des situations nouvelles (puisées dans le contexte français), voire parfois étranges aux apprenants telles que le système d'échange de maison en France et l'éducation des enfants semblent pertinent afin de rendre les apprenants plus curieux et leur inciter à connaître davantage d'autres aspects relatifs à l'altérité.

En matière des valeurs, cette composante emboîte le pas aux autres aspects étudiés ci-dessus. Les contenus n'encouragent pas le partage des connaissances au sujet des valeurs. Les valeurs communes n'existent plus dans notre support pédagogique. On présente des valeurs universelles comme, l'esprit de partage, le respect de l'autre, l'acceptation de l'autre. Mais, en fait, aucune activité incluant un travail sur des malentendus ou invitant les apprenants à donner leurs opinions, leurs attitudes vis à vis des sens des valeurs françaises, de comparer leurs valeurs avec celles de l'autre ou d'éprouver un sentiment d'empathie envers l'altérité.

Concernant le thème de « l'eau », son étude est limitée à une visée purement scientifique. En effet, la symbolique de l'eau est présente dans toutes les cultures et imprègne intimement les représentations qui fondent une partie de notre

identité collective. Elle a une signification profonde et porte ainsi des valeurs qui sont très généralement partagées.

Cependant les deux manuels n'ont pas fait attention à cette dimension. Leurs concepteurs auraient dû opter pour des sujets tirés au moins d'une culture pour les faire comparer avec d'autres aspects de la culture étrangère. Par exemple, dans la culture musulmane, l'eau est un élément considérable à la pureté spirituelle, elle est également une forme d'aumône (La sadaqa jariya) qui comporte des avantages infinis pour son auteur. Il serait donc profitable de savoir sa signification symbolique chez l'altérité.

Dans le même ordre des choses, sur le plan socioéconomique, l'eau porte une dimension fortement civique, en France, elle « *est formellement reconnue comme le "patrimoine commun de la nation" et il est précisé dans la loi sur l'eau de 1992 que son "usage appartient à tous"». Henri Smets, Consulté sur <https://journals.openedition.org/vertigo/1966#tocto2n12>.*

D'après cet énoncé, la gestion de l'eau potable relève principalement de valeurs sociales qui œuvrent pour une éducation à la gestion efficace et équitable de cette ressource vitale, considérée en tant que bien commun de la société, dont l'évocation permettrait de connaître d'autres échelles de valeurs altéritaires.

Bien que le discours didactique accorde une place aux valeurs de « tolérance » et de « relativité » (*Programme de français de IAS, 2005*). Il semble que ces dernières sont ignorées, on ne propose jamais de situations où s'émerge le rôle déterminant de ces valeurs dans des rencontres interculturelles. De la sorte, l'apprenant ne pourrait pas acquérir la flexibilité de les voir telles qu'elles sont, dans le contexte d'un autre filtre culturel, tandis que « *l'interculturel préconise une attitude plus constructive face à la différence, il s'agit de ne pas nier son existence et les problèmes qu'elle peut poser pour la communication et le vivre ensemble* » (Verbunt, 2011, p.164). Par conséquent, il serait facilement emporté par une interprétation ethnocentrique de la différence qui résulte selon Byram et

Zarate (1996, p.9) «des valeurs qui ont été apprises sans qu'il ait eu un apprentissage explicite, donc de façon inconsciente». Le rôle de l'éducation n'est plus seulement de faire acquérir des connaissances, mais d'incarner une pédagogie transformatrice œuvrant pour le développement des valeurs et des comportements qui contribuent, d'une part à cimenter la société algérienne, et d'inculquer des valeurs d'empathie et de tolérance aux jeunes à l'égard de l'étranger, d'une autre part.

Dans une visée interculturelle, l'essentiel n'est pas de décrire les cultures mais d'analyser ce qui se passe entre des individus ou des groupes sociaux, car « *Les savoirs culturels n'étant ni « concrets », ni interactionnels, ils ne peuvent faire partie du champ de l'expérience interculturelle de l'apprenant* ». (Dénimal, 2013, p. 57). Il paraît essentiel que l'apprenant doive acquérir cette faculté d'analyse plutôt que d'assimiler simplement des éléments informationnels (Byram et al., p. 27). Tous ces potentiels interculturels semblent encore avoir du mal à s'en dégager, pourvu que l'enseignant ait cette capacité d'intervenir ou de proposer des documents annexes ou complémentaires qui servent de contrepoint au manuel en usage.

Malencontreusement, ces manuels sont assez maigres en représentations croisées et échanges entre personnages. De la sorte, les apprenants demeurent condamnés au carcan purement linguistique qui entrave toute chance d'accès à d'autres situations dépendant de son quotidien ou de celui de l'autre, et conséquemment, ils ne seront pas en mesure d'identifier en quoi cet « Autre » leur ressemble et en quoi il est différent d'eux. Ils ne sauront pas réaliser un retour réflexif sur leur propre culture, ce qui les prive de porter un regard distancié et accroîtrait par conséquent le hiatus du dysfonctionnement de communication lors de futures rencontres.

À cet égard, il importe d'inclure la dimension comparative dans le manuel de façon que les phénomènes culturels des chaque pays se manifestent dans leur contexte quotidien et partagé plutôt que comme des faits abstraits. Pour ce faire,

Lazar (2005, p. 46-47) admet l'usage des manuels multidimensionnels, c'est-à-dire, des manuels qui traitent les thèmes stimulant la comparaison et la mise en regard de la culture cible et de la culture source. Toutes ces données invalident cette première hypothèse. Bref, il n'est rien suggéré pour l'acquisition des stratégies d'apprentissage permettant un va et vient entre les deux cultures. La composante de savoir-faire semble évincée par des contenus figés, neutralisés de toute charge socioculturelle ou communicative.

3.4.3. Quel processus ? Vérification de la troisième hypothèse

Nous rappelons que la présente hypothèse découle des principes de progression et de gradualité des apprentissages scolaires (RGP, 2009 ; GMEP, 2016). L'enseignement de la DI nécessite un contenu qui ne peut être présent dans la totalité d'un manuel. Eu égard à cela, le manuel de 1AS devrait être conçu de façon telle qu'il s'inscrive dans la continuité avec celui de 4AM.

En fait, seul l'aspect grammatical qui est pris en compte dans le processus didactique. La typologie des textes constitue manifestement les maillons des apprentissages. Leur réception cible en priorité une compétence textuelle plutôt que des aspects relatifs à la DI. Autrement dit, tous les types de discours étudiés (vulgarisation scientifique, interview, le fait divers, la nouvelle) en 1AS constituent un renforcement des apprentissages linguistiques déjà ébauchés et confortés dans le cycle précédent. Ils obéissent au même schéma d'étude (niveau discursif, niveau textuel et niveau phrastique), au profit d'un usage normatif de la langue. De ce fait, cette orientation didactique semble dans une certaine mesure en adéquation avec le programme de français dont l'enseignement des textes en 1AS se limite à asseoir ce qui a été étudié en 4AM et vise essentiellement la mise en évidence de la structuration des types de discours en vue de déceler les enjeux discursifs sous-jacents (2005, p.25).

De surcroît, l'analyse a montré l'existence d'une discordance avec les orientations du discours didactique recommandant une prise en considération de

toutes les composantes de la compétence de communication dont la composante socioculturelle et la composante référentielle revêtent une importance majeure.

En effet, l'analyse nous a permis de mettre en évidence les types de sujets culturels traités dans les manuels. Nous nous sommes également interrogés sur leur pertinence et leur intérêt pour l'apprenant. Outre le savoir linguistique, la dimension interculturelle requiert l'acquisition d'un savoir socioculturel et une sorte de « culture générale » relatifs aux deux sociétés. Cependant, ces ouvrages n'adoptent aucune hiérarchisation des objets d'enseignement en la matière. Le choix des thèmes ne répond pas au caractère progressif des apprentissages et révèle l'absence d'une articulation thématique, notamment avec l'existence d'un écart manifeste quant à leurs dates de production¹⁶, ce qui dénote par conséquent le manque d'une vision partagée (représentations des concepteurs) dans l'élaboration des manuels.

Le manuel de 4AM présente ses contenus de façon structurée, c'est-à-dire dans des séquences intégratives, dans lesquelles des activités interdépendantes et progressives concourent par leur caractère complémentaire, à l'acquisition des valeurs définies et des compétences linguistiques retenues. En revanche, le manuel de 1AS, prétendant proposer une articulation cohérente entre les différents domaines de la communication, ne semble pas compatible avec le premier manuel. Son analyse a montré une forte attention à la linguistique d'énonciation dont la visée communicative s'écarte de la visée interculturelle ; ce qui rendrait difficile le maintien du principe de gradualité.

Le manuel de 1AS, étant fondé sur des acquis liés au niveau précédent, ne comprend cependant pas d'activités qui requièrent des connaissances (connaissance du monde et aspects socioculturels de l'altérité) acquises en 4AM.

¹⁶ L'édition du manuel de 4^{ème} AM est postérieure à celle du manuel de 1^{ère} AS. Donc, il n'y aurait probablement pas une intention de maintenir une cohérence dans la transmission des connaissances et le développement de compétences.

Pour que les apprenants puissent les investir dans des situations données en 1AS. Par exemple, il aurait été pertinent de proposer aux apprenants de 4AM un savoir relatif à l'aspect géopolitique ou sociopolitique de la France avant de les exposer directement à des textes traitant quelques aspects du phénomène des beurs¹⁷ en 1AS.

En terme du tourisme, si l'on considère par exemple les textes d'auteurs étrangers exaltant le tourisme vers le pays de l'apprenant, il serait plus fructueux de dépasser cette vision purement touristique (se valoriser plus qu'à se connaître) et de proposer en 1^{ère} AS cette thématique sous un angle différent, en se focalisant sur des supports relatant des scènes et des dialogues de rencontres entre français et algériens.

Dans le même ordre des choses, une connaissance des échelles de valeurs est aussi fondamentale. Par exemple, l'évocation passagère de la valeur d'« hospitalité », qualifiée de « *moteur premier de l'interculturalité, (Chaouite, 2007)* dans le premier manuel, devrait amener les concepteurs des manuels à réfléchir davantage là-dessus, en l'introduisant dans le deuxième manuel, dans un contexte dévoilant d'autres valeurs locales afférentes. En plus, tout le monde pourrait pratiquer l'hospitalité, mais différemment. Selon Verbunt « *ce qui est universel, c'est l'existence commune de contradictions semblables et la nécessité pour chaque peuple de les réguler dans le cadre d'une culture* » (2011, p.136).

La démarche interculturelle s'inscrit dans une dimension de formation citoyenne. L'examen des manuels a montré que l'angle de la citoyenneté est présent dans le manuel de 4AM, via des textes incitant les apprenants à lutter contre les fléaux sociaux (la violence, la drogue, la consommation du tabac, etc.), à participer aux mouvements associatifs via des activités telles que le nettoyage des plages, collecte des déchets, au profit de son environnement immédiat, afin de promouvoir l'engagement et la participation citoyenne. Par contre, cette

¹⁷ Larousse le définit comme étant « jeune d'origine maghrébine né en France de parents immigrés ».

Consulté sur Larousse.fr/dictionnaire

dimension est quasiment absente dans le manuel de 1AS dont la visée principale (prétendue) est l'utilisation du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants (programme de 1AS, p.3). À cet âge, ces futurs citoyens sont beaucoup plus enclins à rendre compte de la participation civique ; leur éducation tend à les aider à reconnaître leur rôle et leurs responsabilités individuelles et collectives. Arrivant en 1^{ère} AS, ces derniers ont droit à la reconnaissance de leur espace, de leur problèmes écologiques et d'acquérir un savoir-faire pour orienter leurs pratiques citoyennes, notamment dans le cadre de la pédagogie du projet. Cependant, les textes qui leur sont choisis (de vulgarisation scientifique, notamment) offrent un savoir purement déclaratif, vidé des aspects citoyens ; alors que l'éducation à la citoyenneté est par nature riche et motivante. Sa mise en œuvre implique une entrée plus lisible dans les programmes de l'enseignement du FLE.

L'enseignement du français via le manuel est censé entraîner l'apprenant à apprendre à relativiser, c'est-à-dire à « *prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix* » (Programme de français, p.5). Dans le manuel de 4AM, l'argumentation (le fil conducteur des apprentissages) ne semble pas exploitée à des fins interculturelles. On ne trouve pas d'activités qui ouvrent voie à l'intercompréhension ou rapprochant les deux altérités. De la sorte, les apprenants ne pourront pas « *reconnaitre la valeur de l'argumentation de l'autre sans pourtant y adhérer* » (Verbunt, *ibid.*, p.203). Des valeurs-clés telles que la tolérance et la relativisation semblent marginalisées et neutralisées par des contenus non communicationnels. En termes du langage populaire, les apprenants ne sont jamais appelés à débattre le sens de proverbes ou d'expressions idiomatiques dans le premier manuel pour qu'ils puissent en ressortir les valeurs (similitudes et différences) dans une situation de comparaison donnée dans le manuel de 1AS.

L'enseignement du FLE n'est pas à être restreint à l'acquisition des seuls genres de discours considérés comme particulièrement utiles pour la vie sociale et professionnelle. Au regard des insuffisances constatés, il serait un pas en avant de favoriser en particulier l'enseignement d'un langage adéquat (altéritaire), dont l'acquisition favoriserait un meilleur fonctionnement des interactions interculturelles. D'après ces constats, nous pouvons dire que les contenus des manuels ne reflètent pas une approche graduelle, voire progressive en faveur de l'enseignement interculturel. En outre, ils divergent des recommandations du discours officiel visant des valeurs de relativité, de tolérance et de paix.

Synthèse :

Eu égard à ce qui précède, nous pouvons dire que la place de l'altérité est minime. Ces documents ne sont pas représentatifs de la réalité de la population de France (actuelle et moderne, notamment). Le manuel de 1AS emboîte le pas de celui de la 4AM. Les contenus sont prédominés par des textes scientifiques ou techniques, neutralisés de toute charge socioculturelle. Les aspects historiques, géographiques et politiques pour connaître ou décrire certains aspects de la société française ne sont vraiment pas évoqués. Il est difficile d'y accéder au caractère ressassé de certaines images ou d'apercevoir l'hétérogénéité culturelle au sein d'un même groupe social. La diversité culturelle de l'altérité (diversité sociale, linguistique, ethnique, religieuse, régionale et politique) qui sert de fondement à sa reconnaissance semble marginalisée. Rares sont les passages qui évoquent des gens de différents statuts sociaux, d'âges et de sexes différents (étudiants, gens célèbres français, etc.). L'analyse a dévoilé également un manque de textes exposant des situations ou des contextes d'échange où apparaissent des locutions ou tournures langagières partagées, caractérisant les usages de la culture au quotidien (mots à charge culturelle partagée, expressions idiomatiques, proverbes, dicton, etc.). Il va sans dire que le désintéressement à cette dimension populaire de l'altérité, constitue un handicap au détriment des échanges féconds et du respect de la différence. Aucune solidarité d'intérêts entre apprentissage linguistique et démarche de découverte culturelle n'a été constatée.

C'est dans ce contexte que prennent sens les termes de Neuner, selon lesquels : *«Même les personnages sans vie qui peuplent les manuels de langue et qui, en tant que « marionnettes de la progression grammaticale » ne sont autorisés à employer que les expressions prévues au programme de grammaire de la leçon»* (2003, p.39). En plus, l'altérité demeure l'otage d'une vision quasiment coloniale. Cela dénote un certain figement dans la reconnaissance de l'Autre qui rend problématique l'ouverture ou le maintien d'une dynamique d'échanges. La relation à l'altérité telle qu'elle est présentée à l'élève a alors tendance à se construire sur l'éloignement (un facteur parmi d'autres) *«qui induit la crainte du différent»* (Zarate, 1993, p. 9).

En ce qui concerne la culture locale, le caractère intraculturel qui *« constitue souvent la première étape avant de passer à l'interculturel »* (Binon, 2006, p.127), n'est vraiment pas représenté. Ces manuels montrent dans certaine mesure une incompatibilité avec le discours institutionnel plaidant pour la prise en charge des repères nationaux. Les valeurs algériennes ne sont aucunement évoquées ou contextualisées. En fait, la culture locale semble relativement valorisée, en faveur d'une vision purement touristique et patrimoniale au niveau du manuel de la 4AM, mais, elle est malencontreusement dévalorisée dans celui de 1AS. D'après ces constats, ces contenus ne semblent donc pas au service des intérêts identitaires (Zarate, 2016, p.18).

Pour ce qui est de la composante de savoir-faire, nous n'avons pas trouvé d'activités qui placent les apprenants sous une contrainte communicationnelle. Par manque d'aspects culturels caractérisant les deux mondes, aucun rapport n'est établi entre les deux cultures. L'apprenant n'est jamais interrogé vis à vis du sens d'un élément culturel français. En effet, les activités ne donnent pas aux apprenants des pistes pour comparer (différences et ressemblances) leurs points de vue à propos des aspects socioculturels des altérités en question. On n'encourage plus le partage des connaissances au sujet des valeurs ou des malentendus. Tout cela explique l'incapacité des manuels à offrir aux apprenants

des connaissances adéquates sur le contexte étranger ou des aspects relationnels pour pouvoir les mobiliser et les contextualiser dans de futures situations de communication.

Nous pouvons constater clairement que ces documents ne sont pas en mesure de soutenir la composante de savoir-faire, du fait d'un manque d'une assise thématique et de l'absence de démarches d'initiation à la problématique interculturelle. Bref, la composante de savoir-faire est tout bonnement ignorée. Selon l'étude, il est évident que les deux manuels n'entretiennent aucun processus vertical en faveur de l'enseignement interculturel.

Conclusion

L'analyse descriptive et analytique des manuels nous a révélé une carence au niveau des connaissances et données socioculturelles au sein de chaque manuel. Et du coup, ce constat lui-même constitue un vrai prétexte qui rend vain toute tentative de mise en relation des éléments de cultures en question. Ces manuels offrent un cadre pertinent pour asseoir les apprentissages linguistiques, mais sans prendre en considération l'enseignement de la DI et encore moins une préparation face à ses implications.

À la lumière des résultats obtenus, nos hypothèses de départ sont en fait infirmées. Ce qui dénote l'existence d'une incompatibilité certaine entre les contenus des manuels et le discours officiel. Il est désormais important de dresser des passerelles pour assurer une cohérence entre les niveaux (scolaires) plaidant pour un enseignement progressif des langues étrangères, à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/ Altérité.

Conclusion générale et perspectives de recherche

Étant donné que l'enseignement du FLE implique une réflexion entretenue sur l'Identité/Altérité et s'inscrit dans une logique d'enseignement/apprentissage continue ; le présent travail avait pour objectif double : Analyser deux manuels du FLE appartenant à deux paliers successifs, à savoir la 4^{ème} AM et la 1^{ère} AS, pour vérifier s'ils ont la capacité à œuvrer au profit de l'enseignement interculturel. Il s'agit également d'examiner par la suite, dans quelle mesure leurs contenus, entretiennent-ils un processus graduel de l'enseignement de la DI. Par ailleurs, nous reconnaissons objectivement la diversité des études menées par des chercheurs algériens dont les résultats se recoupent en partie avec ceux de la nôtre. En fait, la présente étude a tenté d'apporter des réponses aux questionnements selon une perspective de production de connaissances différente.

L'approche d'analyse privilégiée était l'analyse de contenu, elle « *est toujours un processus complexe* » (Skopinskaja, 2005, p.50). Compte tenu de la spécificité des objectifs de cette étude, nous avons opté pour une démarche majoritairement qualitative, car elle tenait à décortiquer non seulement le contenu (textes et activités pédagogiques), mais s'interrogeait également sur les démarches qui leurs sont préconisées pour leur exploitation. Ce traitement a été effectué tout en nous référant aux composantes de la DI « savoir » et « savoir-faire interculturel » préconisés par le CECRL (2001), ainsi qu'aux éclairages incontournables des spécialistes du domaine de l'enseignement des langues et cultures tels que Auger (2007), Byram et al.,(2002), De Carlo (1998), Lazar (2005), Neuner, G (2003), Verdelhan-Bourgade (2011) et Zarate (2003).

Pour mener à bien notre étude et vérifier nos hypothèses, nous avons conçu nos propres grilles d'analyse. Dans un premier temps, nous avons identifié la macrostructure et la microstructure de chaque manuel et avons effectué un découpage thématique pour déterminer les différents domaines de connaissances

choisis. Cette étape constitue une phase cruciale de l'étude dont les données nous ont servis d'appui dans l'évaluation des manuels.

Dans un deuxième temps, nous avons procédé à l'analyse de contenu, à proprement parler. En effet, après avoir analysé tout manuel comme une entité à part entière en parcourant la progression y suivie, nous nous sommes attelé à analyser textes et activités pédagogiques à l'aune des composantes de la DI, citées supra.

Enfin, nous sommes passés à vérifier s'il y a lieu de processus entretenus par ces deux ouvrages, en faveur d'un enseignement continu de la DI.

En vertu de l'analyse et de discussion des résultats, nous avons infirmé les hypothèses que nous avons émises au départ :

Pour vérifier la première hypothèse selon laquelle, on suppose que ces manuels, produits locaux, auraient tendance à valoriser la culture d'appartenance et à refléter le caractère socioculturel de la société étrangère, nous avons d'abord, analysé la place de l'altérité externe principale, celle de la France, des Français. Puis, nous avons procédé de même avec l'altérité interne, celle de l'apprenant.

D'un point de vue interculturel, ces manuels sont relativement peu adéquats pour décrire le monde étranger. La France n'est vraiment pas représentée. Les textes ou les images, lieu où doit s'émerger un éventail d'individus de différentes cultures, ethnies ou statuts sociaux sont faiblement présents. De surcroît, l'image de l'altérité semble inscrite dans un carcan colonial, décrivant des rapports (entre les deux sociétés) qui révèlent souvent l'état de tension ou des relations politiques entretenus par ces deux pays dans le passé. Cette tendance malveillante pourrait induire des comportements négatifs chez les apprenants et engendrer chez eux des formes de distanciation et des images dévalorisantes de

l'altérité, produisant par conséquent un sentiment d'altérophobie, ¹⁸d'insécurité, ou de menace identitaire, débouchant sur le rejet de l'autre.

Pour ce qui est de la culture locale, à la différence du manuel de 4^{ème} AM dont le pays de l'apprenant est manifestement valorisé au travers une description touristique, elle ne l'est pas dans celui de 1^{ère} AS. L'Algérie y étant perçue de façon stéréotypée comme pays sous développé, immergé dans un climat d'insécurité.

En plus, en raison du nombre assez réduit des écrivains algériens caractérisant les deux manuels, le caractère intraculturel qui « *constitue souvent la première étape avant de passer à l'interculturel* » (Binon, 2006, p.127), n'est vraiment pas représenté. En dépit de l'insistance du programme sur la prise en charge des valeurs de l'identité ; très peu de références faites à l'islamité, l'Arabité et/ou l'Amazighité. Les fêtes nationales ne sont aucunement évoquées ou contextualisées. Il est sans doute paradoxal d'enregistrer une absence presque totale de la culture algérienne et arabo-musulmane. La culture d'appartenance s'est présentée comme une synthèse et non plus comme multiple et dynamique.

En ce qui est de la qualité des contenus, nous avons tiré la conclusion que beaucoup de thèmes sont passés sous silence. Le contenu culturel des manuels du FLE présente des carences manifestes pour ce qui est de la diversité. Il exprime une prédilection manifeste de l'aspect grammatical au détriment de la dimension socioculturelle. Aussi, l'absence des critères de sélection des textes (DA et textes littéraires, notamment) et le manque d'une organisation thématique, contextualisée et communicative ont abouti à décliner une image fragmentaire et déformée de l'altérité.

¹⁸ Blanchet et Coste dans leur ouvrage (critiques de l'interculturel) ont utilisé ce terme pour décrire certains sentiments, produits des contacts interculturels. En effet, ce vocable décrit également d'autres formes, telles que la xénophobie et la glottophobie (2008, p.13).

Pour ce qui est de la vérification de la deuxième hypothèse, il s'agissait de vérifier la place qu'occupe la composante de savoir-faire.

En effet, outre l'absence des connaissances requises, l'analyse a montré que l'aspect comparatif des deux mondes (local et étranger) n'est pas pris en compte. Les contenus analysés ne se soucient nullement des pratiques quotidiennes socialement différenciées dans la relation à l'étranger. S'agissant de la lecture, les manuels veillent à ce que les apprenants connaissent les éléments paratextuels et saisissent l'intention communicative (persuader, argumenter, informer, etc.), tandis que le contexte socioculturel n'est étudié que superficiellement via une démarche de lecture stérilisante.

Aussi, les activités n'aident pas les apprenants à travailler l'interculturalité de façon à leur permettre de se mettre dans la peau d'un étranger ou d'adopter des comportements langagiers dans des situations relatives à la culture française. Même les relations entre individus (de cultures différentes) et intersociétales ne sont pas discutées. Rares sont les activités interprétatives ; la plupart étant de type réceptif et reproductif, ne pouvant pas impliquer les apprenants dans une démarche interculturelle. En dépit des objectifs fixés par le système éducatif algérien plaidant pour la formation d'une vision d'identité moderne véhiculant les valeurs de tolérance et de dialogue (Rogiers, 2006), ces documents optent pour des valeurs universelles sans la moindre allusion aux conflits ou aux pratiques morales qui marquent leurs singularités. Par conséquent, l'apprenant serait facilement emporté par une interprétation ethnocentrique de la différence qui résulte selon Byram et Zarate (1996, p.9) «*des valeurs qui ont été apprises sans qu'il ait eu un apprentissage explicite, donc de façon inconsciente*».

Dans la vérification de la troisième hypothèse, provenant du principe de gradualité des apprentissages scolaires (RGP, 2009), nous nous sommes évertués de montrer dans quelle mesure ces deux manuels détiennent un processus continu au profit de l'enseignement interculturel.

L'analyse a montré que ces deux ouvrages ne sont pas en harmonie. Ils se divergent quant à leurs structures et n'adoptent pas le même découpage. Le choix de leurs thèmes ne répond pas au caractère graduel des apprentissages et reflète ainsi une incohérence thématique et l'absence d'une articulation entre les projets. En effet, on n'a pas trouvé des tâches qui requièrent des connaissances culturelles, antérieures (du cycle moyen) relatives à la culture cible. Le domaine des valeurs caractéristique du manuel de la 4AM, ne semble pas réinvesti dans celui de 1^{ère} AS. En fait, les types de textes constituent manifestement les maillons des apprentissages du FLE. Ils sont d'autant plus importants dans le cycle moyen qu'ils représentent une transition incontournable vers les formes de discours qui seront l'objet d'étude des programmes du cycle secondaire (Document d'accompagnement du cycle moyen, 2015, p.28).

Eu égard à ce qui précède, nous devons souligner que la question d'ouverture sur l'autre ne dépasse pas la simple indication de quelques finalités de l'enseignement du français. Le discours institutionnel, même s'il se montre explicite en terme de l'interculturel, « *pour participer effectivement et efficacement aux échanges interculturels et accéder directement aux connaissances universelles* » (Loi d'orientation de l'éducation de 2008, p.17) ne prévoit pas des objectifs descriptifs ou des stratégies bien déterminées pour préparer les apprenants à avoir des attitudes d'ouverture à l'égard de l'altérité. Ces contenus sont inappropriés à l'enseignement interculturel. Les résultats traduisent dans leur ensemble une attention portée à l'objet d'enseignement plutôt qu'au sujet apprenant (son épanouissement personnel, social et culturel) dont réclament l'approche par compétence et l'approche interculturelle. Ils révèlent un fort décalage entre intentions du discours officiel, principes de la didactique interculturelle et contenus des manuels et dénotent par conséquent l'absence d'initiative d'enseigner la DI.

Il est à noter que le développement issu de cette étude ne prétend pas constituer une analyse approfondie de l'état actuel de l'enseignement de la DI tel qu'il se reflète dans ces ouvrages didactiques, notre objectif n'était pas de généraliser à

partir des résultats obtenus, mais plutôt de montrer qu'il s'agit là d'un domaine qui mériterait d'être exploré davantage.

L'interculturel a toujours été présent en Algérie. C'est un pays foncièrement hétérogène et divers, du fait de sa vocation historique et sa position géographique : Terre d'échanges, de brassage de cultures, d'idéaux et de valeurs. Aujourd'hui, avec cette reconfiguration sociopolitique que connaît le monde, l'Algérie s'obstine à être à la taille de cette nouvelle donne pour installer des pistes d'une éducation au « *savoir vivre ensemble* ». La demande des jeunes n'est plus seulement une demande instrumentale, mais au contraire une aspiration d'une meilleure compréhension du monde qui les entoure. Préoccupés par la préservation de l'identité nationale et contraints par des directives rédactionnelles, ces contenus analysés semblent plus occupés à se valoriser qu'à se connaître. Ils revêtent d'un caractère relativement figé ne permettant pas un va et vient entre les deux cultures (maternelle et étrangère). Il serait fructueux de se pencher sur une sélection contemporaine et variée qui relève des centres d'intérêt des apprenants et de leurs pairs, susceptible de renforcer leur motivation pour l'apprentissage de la langue visée. Mais cela ne devrait pas entraver toute initiation d'ouverture sur les autres, notamment dans un monde ne croyant pas aux frontières géographiques et de plus en plus interconnecté.

Il est alors temps de se poser la question pourquoi ces manuels ne soutiennent pas une ouverture explicite à l'altérité française. En fait, nous n'avons pas la compétence requise pour y répondre, mais notre lecture du statut de la langue française au sein de la politique linguistique nationale a montré que cette langue a été longuement l'otage des représentations négatives et d'une vision centraliste et unificatrice qui freine toute progression dans la connaissance de l'autre. Il est communément admis que la description scolaire est tributaire du contexte national dans lequel les auteurs des manuels sont impliqués dans la mise en discours de l'identité collective. (Auger, 2007 ; Neuner, 2003 ; Verdelhan-Bourgade, 2011 ; Zarate, 2016). Zarate est sans doute celle qui a le mieux décrit ce phénomène, soulignant que l'enseignement de la langue ne va-t-il pas

forcement avec celui de la culture, «*Lorsqu'elle est introduite dans un niveau d'enseignement ou le processus de socialisation de l'élève est en cours* » (2016, p.25).

Dans cette même lignée, Verdelhan Bourgade (2011) a attiré l'attention sur l'impact des relations entre pays, notamment lorsque la langue à enseigner est celle de l'ex-colonisateur. En effet, cette langue ne peut s'enseigner exactement comme une autre langue étrangère issue d'un pays qui n'est pas entré dans un rapport de domination avec le pays de l'apprenant. Grine a précisé que « *la peur d'une possible assimilation est en effet toujours ressentie quand il y a ouverture à l'Autre* » (2012, p.98).

Outaleb-Pellé, de son côté, a pu montrer l'impact des représentations négatives sur l'enseignement du FLE en Algérie en expliquant que « *L'occupation et la colonisation françaises toujours présentes dans l'esprit « nationaliste » ne facilitent pas la valorisation de la culture française et inhibent son introduction dans les manuels scolaires* » (2014) p.26). Sous un angle similaire, Abderrahmane K, (2020), lors de sa récente recherche doctorale, a pu constater que l'interculturel trouve place dans le manuel d'anglais (premier contact avec les apprenants), alors qu'il est quasiment absent dans le manuel de français.

Par ailleurs, on devrait admettre que la difficulté centrale de la démarche interculturelle réside dans sa mise en œuvre effective, « *C'est toute la difficulté [...] de préparer l'apprenant à une rencontre de l'étranger, sans que cette rencontre puisse s'anticiper dans la classe* » (Dénimal, 2014). Le développement d'une telle compétence est un processus inachevé. Conséquemment, la simple accumulation de données collectées dans les divers domaines ne semble pas efficiente dans l'acquisition d'une prise de conscience interculturelle.

Si l'on veut donner à la DI des langues une chance d'être mise en œuvre dans des activités de classe de langue, il serait profitable d'associer les manuels des langues, les uns avec les autres, c'est-à-dire, d'inscrire leurs contenus dans un processus continu d'éducation à l'altérité, véhiculant les apprenants dans leur compréhension des expériences un altéritaires « *à partir d'une démarche*

compréhensive et non plus seulement descriptive » (Abdallah-Preteuille, 1996, p.32). Nous estimons également que le futur choix des manuels soit orienté vers des contenus multidimensionnels et contextualisés dont l'image des cultures serait moins figée et plus orientée vers l'évènementiel, l'actualité et même les problèmes de sociétés.

L'enseignement de la DI se préoccupe des compétences nécessaires à une communication effective de la langue-cible, mais dans un croisement avec la langue source. Des études ont aussi montré qu'un rapport intraculturel peut nous paraître tout autant énigmatique qu'un rapport interculturel. En d'autres termes, certains éléments peuvent paraître plus étrangers que des manifestations culturelles qui sont géographiquement éloignées. Le monde de l'apprenant ne doit donc pas être exclu de l'enseignement des langues étrangères, il peut au contraire servir de référence dans le choix des thèmes. C'est pourquoi, les apprenants sont tout d'abord « *invités à regarder leur propre culture dans le miroir, puis à regarder par la fenêtre vers d'autres cultures qui les intéressent ou avec lesquelles ils souhaitent interagir* » (Lazar, 2005). À travers ce processus de comparaison et de mise en regard, les apprenants accéderont à une façon plus diversifiée d'apercevoir le monde et la diversité culturelle. Cela implique de leur faire acquérir des stratégies de communication discursives pour comprendre les gens, leurs activités et les situations dans lesquelles ils se trouvent et leur permettant en conséquence de comparer, d'inférer, d'interpréter, de discuter, de raisonner, etc. (Neuner, 2003). À ce propos, Abdallah-Preteuille ajoute qu'« *il est nécessaire de développer d'autres compétences : aptitude à l'empathie, à la communication, à la relation...compétences sans lesquelles tout apprentissage linguistique risque d'être réduit à une mécanique* » (2013, p.103).

Partant de cela, nous admettrons la conception d'un contenu alliant les deux altérités (interne et externe) ; favorisant en premier lieu une éducation intraculturelle pour se frayer chemin vers une éducation interculturelle (Binon, 2006 ; Byram et al., 2002 ; De Carlo, 1998 ; Demorgon, 2004 et Wagner, 2010).

Cela supposerait, la nécessité de faire éduquer les apprenants à s'entendre avec l'hétérogénéité, développer des comportements positifs (de respect et de tolérance) envers les étrangers sans que la différence empêche la collaboration ou la relation.

La place de la lecture demeure fondamentale, elle constitue la pierre angulaire de toutes les activités de classe. À ce titre, les questions en réception devraient obéir à une stratégie de lecture aussi bien interculturelle que linguistique, ayant l'avantage de permettre aux apprenants d'en saisissent bien le contexte et les intentions via une analyse critique des documents en question et une réflexion entretenue sur l'identité/altérité. Il faut savoir donc utiliser des procédures de compréhension globale de textes pour comprendre les événements ou informations y présents, appréhender les liens entre thématiques et informations ainsi que les différents points de vue, car l'apprenant a besoin d' « *un savoir-faire d'ordre interprétatif* » (Wang, 2017, p.366) pour contextualiser les documents informatifs ou factuels et en comprendre les détails significatifs.

Néanmoins, d'un point de vue interculturel, le manuel ne pourrait pas suffire à lui seul de gouverner la démarche interculturelle, c'est pourquoi Byram et al. (2002) ; Neuner (2003), Dénimal (2014) ; Dervin (2007) ; Kerzel (2012) ont inlassablement insisté sur le rôle de l'enseignant. Il a un rôle de divulgation de savoirs, de faire naître des capacités de prise de conscience interculturelle tout autant que la simple transmission d'un savoir sur une culture ou un pays donnés. Il a la responsabilité de « *préparer ce terrain réactif, et de l'exploiter afin d'aider ses élèves à « décentrer » les choses, c'est-à-dire à rendre un univers inconnu plus familier et à faire apparaître le monde familier comme plus « étrange »* » (Byram et al., 2002). Or, la méconnaissance de ces stratégies (par l'enseignant) et du rapport dialectique entre soi et l'autre empêche tout apprentissage de relativisation ou de décentration et constitue de ce fait un obstacle à l'appréhension de la problématique interculturelle.

Il n'en reste pas moins que la formation des futurs enseignants à la communication interculturelle aurait un effet multiplicateur et bénéfique dans le

domaine de l'éducation. L'enseignant formé saurait jouer pleinement son rôle d'éducateur interculturel, tout en assurant l'enseignement de la grammaire de la langue enseignée ; même s'il se retrouve parfois contraint à mettre en œuvre une certaine méthodologie de travail imposée dans le contexte institutionnel.

A l'issue de cette étude, plusieurs interrogations se dégagent davantage et nourrissent à leur tour quelques perspectives de recherches ultérieures, voire des pistes de travail dont leur évocation nous aiderait à avancer et à effectuer un enseignement plus efficace de la DI.

Le texte littéraire mérite de nouvelles réflexions. Gruca (2010) précise que la littérature constitue « *un vaste réseau où se rencontrent et se séparent des points de vue, des visions du monde distinctes et proches* ». De ce point de vue-là, il serait fructueux de puiser dans la littérature migrante afin de proposer des scènes de vie, voir des dialogues qui montrent à quel degré les différences culturelles sont nécessaires pour se faire comprendre. Ce choix convie enseignants et apprenants à la découverte d'un corpus contemporain, issu de la minorité dont sa lecture permettrait d'objectiver (et non idéaliser) la place de l'altérité et d'appréhender un certain nombre de traits culturels décrivant des situations de communications enrichissantes. À ce propos, Windmüller a expliqué que « *Contrairement à l'approche culturaliste de la culture, l'approche interculturelle recherche dans la culture des individus, les irrégularités, les convergences, les fractures et les dysfonctionnements qui permettent d'amorcer tout processus d'apprentissage* » (2015, p.126).

Dans cette optique, il serait d'un grand intérêt de mener une étude décrivant des situations conflictuelles où se problématissent la quête et la remise en cause identitaires des personnes provenant des milieux ayant des cultures différentes. De Carlo a bien illustré ce point de vue dans son ouvrage « *L'interculturel* » (1998) par le biais de trois extraits tirés du Roman "La Goutte d'or", de Michel Tournier (Le regard distancié, l'espace réel et l'espace utopique et la langue des autres). Nous admettons ainsi le choix des extraits (littéraires, notamment) portant des regards croisés, censés à « *dresser des passerelles entre les cultures*

et, dans une classe de langue, créer un horizon d'attente propice à la lecture et à la découverte de l'autre » (Gruca, 2010, p.72).

Les manuels scolaires constituent toujours un précieux matériau pour déterminer les types de rapports entre sociétés. Ils révèlent souvent l'état de paix, de tension, ou des relations politiques qu'entretiennent des pays à un moment donné (Denimal, 2013, Neuner, 2003, Auger, 2007). Partant de ce postulat, nous proposons une réflexion comparative renouvelée entre des manuels de FLE des pays excolonisés par la France pour faire émerger les différentes représentations interculturelles transmises dans les manuels et qui caractérisent les rapports entre les groupes: de quelle nature ; rapprochement ou distanciation, etc.

Dans le contexte algérien, l'éducation aux valeurs est considérée en tant qu'un domaine accompagnateur de l'enseignement des langues étrangères, visant l'installation d'une éducation au savoir vivre ensemble. Compte tenu de la tendance actuelle de nouveaux manuels de la deuxième génération, articulés notamment autour des valeurs, nous suggérons une étude objective d'une tranche de manuels du parcours scolaire (moyen ou secondaire) dont l'objectif est de déterminer le processus graduel de l'enseignement explicite et implicite des valeurs tout en se focalisant sur les pratiques morales qui singularisent les valeurs universelles.

Pour autant, cette étude ne prétend pas à l'exhaustivité, nous estimons qu'elle contribue à une réorientation de la politique d'enseignement du FLE dans une perspective moderne. Cela signifie la nécessité de se référer aux travaux de recherches universitaires nationales lors de la conception des matériels didactiques, car leurs études s'adaptent davantage avec les besoins des apprenants algériens. On devrait également accorder plus d'attention à la qualité descriptive des documents, car les apprenants ont besoin moins d'un français conforme aux grammaires ; à sa norme qu'un français avec lequel « *les francophones natifs agissent, travaillent, vivent ensemble sans trop de malentendus ou de mécompréhensions* » (Besse, 2011, p.254).

En guise de conclusion, nous aimerions souligner que la question d'ouverture sur les autres n'est possible sans un projet éducatif et officiel traduisant une volonté visant la construction de passerelles dans un but d'enrichissement mutuel. De ce fait, l'optimisation de l'enseignement /apprentissage du FLE exige désormais, d'une part, la précision des profils d'entrée et de sortie de chaque parcours scolaire, accompagnée d'une répartition d'un enseignement progressif de la DI. D'autre part, de former les enseignants du FLE pour se libérer des obstacles empêchant l'enracinement de l'interculturel dans les pratiques enseignantes dont les répercussions sur l'enseignement interculturel pourraient s'avérer extrêmement positives.

Références bibliographiques

- Abbes Kara, A.Y. (2010). La variation dans le contexte Algérien : Enjeux linguistique, socioculturel et didactique. *Cahiers de sociolinguistique* ». 15(1), 77-86. Consulté sur : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-sociolinguistique-2010-1-page-77.htm>
- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle* (3^e éd.). Paris : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (1996a). « Compétence culturelle, compétence interculturelle : pour une anthropologie de la communication ». *Le Français dans le Monde, n° spécial*, « Cultures, culture », Recherches et Applications, janvier, Paris, EDICEF
- Abdallah-Pretceille, M. (1997). « Pour une éducation à l'altérité ». *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123-132.
- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'Éducation Interculturelle* (4^eéd.). France : PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. (2015). L'interculturel comme paradigme de transgression par rapport au culturalisme, *Voix plurielles*, 12(2) , 251-263
- Abdallah-Pretceille, M. (2005). Pour un humanisme du divers. *Vie sociale et traitements (VST)* ,3 (87) ,34-4. Consulté sur : <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2005-3-page-34.htm>
- Abdallah-Pretceille, M. (2010, novembre). *La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme*. Dans D. Alaoui (coord.), Education et formation interculturelle : regards critiques. *Recherches en éducation*, 9,10-17.
- Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (2001). *Éducation et communication interculturelle* (2^eed.). Paris : PUF.
- Abderrahmane, K. (2019). La dimension interculturelle dans les manuels scolaires algériens de français et d'anglais : Analyse comparative. Cas des

manuels de première année moyenne (thèse de doctorat en didactique des langues et sociodidactique), Université d'Alger II. Algérie

-Ait Dahmane, K. (2007). Enseignement/apprentissage des langues en Algérie entre représentations identitaires et enjeux de la mondialisation. *Synergies Algérie n°1*, 173-180.

-Ait Dahmane, K. (2015). Plurilinguisme et enseignement du français en Algérie à l'ère de la mondialisation. Quels enjeux? Quelles représentations? *Al'Adab walLughat*, 10, 139-154.

-Amorouayach, E. (2008). *Le français médical en Algérie. Contextes, enseignement, productions*. (Thèse de doctorat). Université Paul Valéry. Montpellier III.

-Amossy, R. & Herschberg, P, A. (2005). *Stéréotypes et clichés*. Paris : Armand Colin.

-Alaoui, D. (2010). Édito -Eduquer et former à l'interculturel : un impératif sociétal, *Recherches en éducation*, 9,4-9. Consulté sur :

<https://journals.openedition.org/ree/4573>

-Asselah-Rahal, S. & Blanchet, Ph. (2006). Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : rôles du français en contexte didactique, Rennes : Éditions Modulaire Européennes, Fernelmont.

-Asselah-Rahal, S., Méfidène, T. & Zaboote, T. (2007). « Le contexte sociolinguistique algérien ». Dans S. Asselah-Rahal & P. Blanchet (Eds.), *Plurilinguisme et enseignement des langues en Algérie : Rôles du français en contexte didactique* (pp. 11-52). Rennes : Éditions Modulaire Européennes, Fernelmont.

-Audigier, F. (2002). L'éducation à la citoyenneté à la recherche de présences effectives *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24 (3), 451-466.

-Auger, N. (2003). « Manuels et stéréotypes », *Le Français dans le Monde*, 326, 29-32, Paris, CLE International.

- Auger, N. (2007). *Constructions de l'interculturel dans les manuels scolaires*. Bruxelles-Fernelmont: E.M.E. Proximités / Didactique.
- Auger, N. (2011). « Les manuels : analyser les discours ». Dans Ph. Blanchet & Chardenet, P (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (pp. 313-316). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Bektache, M. (2018). Officialisation de la langue amazighe en Algérie : Impact sur les attitudes et représentations sociolinguistiques de quelques locuteurs algériens, *Multilinguales*, 6(2) ,148-161.
- Benali, A. & Bader, T. (2014). De la culture cultivée à l'enseignement de la culture en Algérie dans un contexte plurilingue. Pour une didactique contextualisée en Algérie : Enjeux, états des lieux et perspectives, Batna, Algérie. Consulté sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01077101>
- 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.
- 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. Algérie : ONPS.
- Benkhenafou, R. (2012). La politique linguistique en Algérie et le rôle du Français. *Revue de la faculté des Lettres et des Langues*, n°19, p.121
- Besse, H. (2011).Un point de vue sur l'enseignement du français en Chine. *Synergies Chine* n° 6, 2011, p. 249-260.
- Blanchet, Ph. (2004). *L'approche interculturelle en didactique du FLE*. Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3^{ème} année de Licences.

Service Universitaire d'Enseignement à Distance, Université Rennes 2- Haute Bretagne.

-Blanchet, Ph. (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, Ph. (2016). Les apports d'une perspective glottopolitique en didactique du français. Dans Ph. Blanchet, *Politiques linguistiques et enseignement/ apprentissage de français : quelles perspectives pour la pluralité linguistique ?* (p.13-17). *Dialogues et cultures*, 62, France : L'Harmattan.

-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.

-Binon, J. (2006). Le point de vue d'un grand témoin. Dans L. Collès, J-L. Dufays & F. Thyron (éds), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?* (pp.107-132). EME, Fernelmont.

-Bonardi, C. & Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*, Dunod : Les Topos.

-Bouazri, F. (2014). L'apport de la lecture à la production écrite. Revue n°14, p.267-289. Consulté sur :

<https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/155/13/1/47024>

-Bouhdiba, F. (2004). La question linguistique en Algérie : Quelques éléments de réflexion pour aménagement linguistique. *IRMC*, 499-507.

Consulté sur :<http://booksopenedition.org/irmc/1493>.

-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, Algérie

-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, Algérie.

-Bulot, F. (2006). Lire et représenter des scènes de théâtre contemporain des trente dernières années dans l'enseignement universitaire américain. Dans L, Colles et al., *Didactique du FLE et de l'interculturel*(p.122-137), Proximité, E.M.E.

-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. (2011). « La compétence interculturelle », Dans Ph. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (pp.253-260). Paris : Éditions des archives contemporaines.

-Calvet, L.J. (1994). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris : Hachette, coll. Plurielle.

-Calvet, L.J. (2007). Mondialisation, langue et politique linguistiques. *Synergies Chine*, 2, 209-219.

-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*. Consulté sur :

<http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>

-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 : Le Harmattan. Consulté sur : <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-sociale-et-identite.html>.

-Charaudeau, P. (2006). « Identité linguistique, Identité culturelle : une relation paradoxale. Consulté sur : <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-sociale-et-identite.html>.

-Charaudeau, P. (1990). L'interculturel entre mythe et réalité. *Le Français dans le Monde*, n° 230, Hachette-Edicef, Paris.

-Cherrad, Y. (2011). Arabisation et bilinguisme : Les premiers pas d'une politique linguistique bilingue en Algérie aux lendemains de l'indépendance, Presse universitaire de Rouen et du Havre, 385-402. Consulté sur: [http:// books.openedition.org/pueh/5251?lang=fr#_authors](http://books.openedition.org/pueh/5251?lang=fr#_authors).

-Choppin,A. (1980). « L'histoire des manuels scolaires : une approche globale », *Histoire de l'éducation*, 9(1), Lyon, E.N.S.

-Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires, Histoires et actualités*, Paris : Hachette éducation

-Conseil de l'Europe. (2001). *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. Consulté sur :

https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_FR.asp#P54_2080

- Cicurel, F. (1991). *Lectures Interactives*. Paris: Hachette FLE.
- Collès, L. (2006). Didactique de l'interculturel. Panorama de méthodologies. Dans L. Collès, J-L, Dufays & F, Thyron (éds.), (p. 5-26). *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?* Fernelmont : Proximités-didactique.
- Colles, L. (2010). Plaidoyer pour l'insertion de la littérature migrante à l'école : une expérience de lecture Dans J-P, Cuq & P. Chardenet (dir.), *Faire vivre les identités : un parcours en francophonie* (p.87-96), France : Éditions des archives contemporaines.
- Commission générale des programmes (2016). Guide méthodologiques d'élaboration des programmes, ONPS.
- 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. Consulté sur : https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf.
- Coste, D. & Cavali, M. (2015). *Education, mobilité, altérité : Les fonctions de médiation de l'école*. Conseil de l'Europe.
- Courtillon. J. (1984). La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation. In *Le Français dans le Monde*, 188,51-56. Paris : Hachette Larousse.
- Cromer, S. & Hassani-Idrissi. M. (2011). « Valeurs, représentations et stéréotypes dans les manuels scolaires de la Méditerranée ». *Tréma*, 35 - 36, décembre 2011, IUFM de l'académie de Montpellier.
- Cuq, J.P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (ed), Paris : Clé International.

- Cuq, J.P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Cuq, J.P. & Chardenet, P. (2010). *Faire vivre les identités : un parcours en francophonie*. France : Éditions des archives contemporaines.
- Dakhia, A. (2008). Désir d'interculturalité : De cet autre idéal humain au devoir de partage. *Synergies Algérie* n° 2, p. 147-154.
- Dakhia, A. (sd). *Cours en Didactique des Langues-Cultures*. Niveau Master Didactique, Université Mohamed KHIDER-Biskra.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE International.
- De Carlo, M. (2009). Plurilinguisme et Interculturalité pour la construction de la citoyenneté européenne. *Ela*, b153(1) ,67-76.
- Defays, J.M. (2006). L'interculturalité a-t-elle un avenir ? Dans L. Collès, J-L. Dufays & F. Thyron (éds), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?* (pp.133-159). EME, Fernelmont.
- Demorgon, J. (1989). *L'exploration interculturelle : Pour une pédagogie internationale*. Paris : Armand Colin.
- Demorgon, J. (2004). *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Paris : Anthropos.
- Denimal, A. (2011). « Les valeurs d'ouverture à l'altérité dans les manuels de français libanais : aspects d'un traitement paradoxal », *Tréma*, p. 36 -53. Consulté sur : <http://journals.openedition.org/trema/2658>.
- Denimal, A., Diabate, A. & Verdelhan-Bourgade, M. (2011). *Manuels et altérités dans l'espace méditerranéen : Enjeux institutionnels et linguistiques*. Paris : L'Harmattan.
- Denimal, A. (2014). *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).
Université Paul Valéry-Montpellier 3.

-Derradji, Y. (2000). La langue française en Algérie : Étude sociolinguistique et particularités lexicales. *Les Cahiers du SLADD*, 5(1), 43-70.

-Derradji, Y & al., (2002). *Le français en Algérie : Lexique et dynamique des langues*, Bruxelles, Ed. Duclot, AUF.

-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. (2008b). *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*. In Abdallah preceille. (dir.), Turku, Finlande : Presse Universitaires de Turku.

-Dervin, F. (2010). « Pistes pour renouveler l'Interculturel en éducation ». *Recherches en Éducation*, n°9, (pp. 32-42).

-Díaz, C.G. & Prieto, P-C. (2009). Quelle formation didactique des enseignants de langues-cultures étrangères pour la gestion de la dimension interculturelle ? La conception d'un dispositif comme instrument de référence », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 1 (153), 77-91. Consulté sur : <http://www.cairn.info/revue-ela-2009-1-page-77.htm>

-Díaz, C.G. (2007). Pour la mise en place de l'interculturel en classe de LE : Les annonces publicitaires au centre d'un dispositif didactique de décentration. *Éla. Études de linguistique appliquée* », 2(146), 189-204. Consulté sur : <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-2-page-189.htm>

-Dourari, A. (2003). Les malaises de la société algérienne : Crise de langues et crise d'identité, Alger : Casbah.

-Dourari, A. (2002). « Pratiques langagières effectives et pratiques postulées en Kabylie », *Insaniyat*, 6(18), 17-35.

- Dourari, A. (2012). Politique linguistique en Algérie : Entre le monolinguisme d'État et le plurilinguisme de la société. *Synergies pays germanophones*5, 73-89.
- Dufays, J.L. (1997). Lire au pluriel : pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14-15 ans. *Pratiques*, 95, 31-52.
- Dufays, J.L. (2006). Stéréotypes, apprentissage, interculturalité : fondement théoriques et pistes didactiques. Dans L, Colles, J-M, Defays et Thyriion, F(éds.). *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes de FLE/S* (p.57-84). Bruxelles : EME.
- Elbaki, H. (2014). Altérité et inter culturalité en contexte bilingue scolaire : quelles constructions, quelles représentations ? Éléments d'analyse à partir de récits d'apprenants du moyen. *Langues, discours et inter cultures* n° 01- 201, p. 137-148.
- 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'Adabwallughat*, 10, 257-266.
- Encyclopédie berbère. (1986). « Akufi (pl. ikufan) » 3, (p.428-431). Consulté sur : <http://journals.openedition.org>.
- Ferréol, G. & Jucquois, G. (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris : Armand Colin.
- Galisson, R. (1988). Cultures et lexicultures : Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale, 7, 325-341.
- 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.
- Gaouaou, M. (2009). L'enseignement /apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures, *Synergies Algérie*, 4, 209-216.

- Gavris, D.G. (2020). Étude descriptive sur l'utilisation des documents authentiques en classe de français langue étrangère en Italie, *Synergies Europe*, 15,127-143
- Gérard, F.M. & Rogiers, X. (2003). *Des manuels pour apprendre : Concevoir, évaluer, utiliser* (1^{ère} édition). Bruxelles : De Boeck.
- Germain, C. (2015). Le concept *universel-singulier* de L. Porcher et la question des universaux en didactique des langues. *Synergies Europe*, 10,141-151.
- Gohard-Radenkovic, A. (1999). « L'altérité » dans les récits de voyage. *L'Homme et la société*,134, 81-96. Consulté sur : https://www.persee.fr/doc/homso_0018-4306_1999_num_134_4_3227
- Grandguillaume, G. (2004). « La Francophonie en Algérie ». *HERMES*, 40, 75-78.
- Grine, N. (2011), « L'identité algérienne et l'altérité à travers deux livres scolaires de français ». Dans A. Denimal, A. Diabate& M. Verdelhan-Bourgade (Eds.), *Manuels ET altérités Dans l'espace méditerranéen : Enjeux institutionnels et linguistiques* (pp. 93-107). Paris : Le Harmattan.
- Gruca, I. (2010). Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité. Dans *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE (éds)*, (p.165-186). Actes de colloque international des 4 et 5 juin 2009, université d'Athènes.
- Gruca, I. (2010a). La découverte de l'autre, la découverte de soi, par la littérature française et francophone, Dans J-P, Cuq et P, Chardenet (dir.), *Faire vivre les identités : Un parcours en Francophonie* (p.71-78). Paris : Archives contemporaines.
- Hamidou, N. (2009). « Le manuel de 1^{ère} AS comme espace de représentations de soi et de l'autre », *Insaniyat*, 43, 81-91. Consulté sur : <http://journals.openedition.org/insaniyat/700>

- Hamidou-Bouayed, N. (2008). De la dimension culturelle à la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français en Algérie. Le cas de la 1ère AS lettres. (Thèse de doctorat en didactique. Université d'Oran Es-Sénia, Algérie.
- Hugh Starkey. (2003). Compétence interculturelle et éducation à la citoyenneté démocratique : incidences sur la méthodologie d'enseignement des langues. Dans M, Byram (coord.), *La compétence interculturelle*. (p.69-85). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Illourmane, M. (2022). Méthodologie de transcription d'un corpus audio et difficultés rencontrées. Journée d'étude des doctorants et des jeunes docteurs en sciences du langage. Maison Internationale de la Recherche, Cergy, France.
- 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. Consulté sur : http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/jodelet_denise/-representations_pratiques_individu/representations_texte.html.
- Kerzil, J. (2002).L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. *Carrefours de l'éducation*, 2(14), 120-159.Consulté sur : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2002-2-page-120.htm>
- Khaldi, I. &Abassi, A. (2014).La diversité linguistique en Algérie entre le proclamé et le vécu. *Revue des lettres et des langues*, 14(1) ,45-60.
- Kridech, A. (2008). L'image culturelle dans les manuels scolaires de FLE. Dans L, KADI (dir). *Manuels scolaires en classe de FLE et représentations culturelles*, *Cahiers de langue et de littérature*, 5, (p.105-122), Université de Mostaganem.

- Lazard, I. (2005). Un manuel de communication interculturelle. Dans *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants* (p.77-82), Conseil de l'Europe.
- Lagha, A. (2005). « Le livre scolaire : une nouvelle vision ». Dans N-T, Thaâlibi & S, Tawil, *La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation* (pp.57-66). Alger : éd. Casbah et l'office national des publications scolaires (ONPS).
- Lebrun, M. (2010). La représentation et le rôle de l'étranger dans la littérature québécoise de la migration. p.97-103 Dans J-P, Cuq & P. Chardenet (dir.), *Faire vivre les identités : un parcours en francophonie* (p.97-104), France : Éditions des archives contemporaines.
- 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).
- Moore, D. les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes, Didier collection Essais C.R.E.D.I.F.
- Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. coll. F, Références, Paris : Hachette.
- Moscovici, S. (1989). *Étude de la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mucchielli, A. (2013). *L'identité* (9^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.

- Neuner, G. (2003). Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Dans M, Byram (coord.). *La compétence interculturelle*. (p.15-66). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Neuner, G. (2012). Les dimensions de l'éducation interculturelle, Dans J, Huber (dir.). *La compétence interculturelle pour tous : Apprendre à vivre dans un monde pluriel*. Conseil de l'Europe.
- Organisation internationale de la Francophonie (OIF). (2019). *La langue française dans le monde, 2015-2018*. Gallimard.
- Ouellet, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté : Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI Enjeux*, 129-167.
- Outaleb-Pellé, A, (2014), *l'impact des attitudes et représentations sur l'enseignement. Le cas du français en Algérie. Congrès mondial de linguistique française-CMLF*.
- Pedro, F-J (2018). *L'approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères : analyse des pratiques d'enseignement du français langue étrangère au Mozambique*. (Thèse de doctorat en didactique des langues), Université de Lorraine, France.
- Porcher, L. (1986). *La civilisation*, Paris : Clé international.
- Porcher, L. (1988). Programme, progrès, progression, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère, *Etudes de linguistique appliquée (ELA)*, 169, 91-100, Paris: Didier érudition.
- Porcher, L. (1994,). L'enseignement de la civilisation, *Revue Française de Pédagogie*, 108, 5-12.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère : Emergence et enseignement d'une discipline*. Paris, Hachette/CNDP.

- Porcher, L. (1996). Apprentissage linguistiques et compétences interculturelles. Dans J, Demorgan et E, Lipiansky (dir.). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz.
- Porcher, L (2004). *L'enseignement des langues étrangères*, Paris : Hachette.
- Puren, C. (1988). *Histoires méthodologiques de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan : Clé International.
- Puren, C. (2005). Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures. *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, 140, 491-512.
- Puren, C. (2012). *Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles*. Consulté sur : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j>
- Puren, C. (2013). Chapitre 5 Mettre en œuvre ses méthodes de recherche. Consulté sur : www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/
- Rogiers, X. (2006). « L'APC dans le système éducatif algérien ». Dans N, Toualbi-Thaâlib (dir.), *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).
- Saadi, D. (1995). Note sur la situation sociolinguistique en Algérie. La guerre des langues. Dans : *Linx*, n°33. Situations du français. pp. 129-133.
- Sebaa, R. Culture et plurilinguisme en Algérie. Consulté sur : <http://inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm>
- Sebaa, R. (2004). L'Algérie et la langue française : l'altérité partagée. Consulté sur : <https://books.openedition.org/pupvd/28759?lang=en>

- Seguin, R. (1989). L'élaboration des manuels scolaires : Guide méthodologique. Paris : UNESCO.
- Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier-Didier, CREDIF.
- Séoud, A. (2010). L'enseignement de la littérature en classe de FLE. De l'explication de texte à la lecture. Dans *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE, Actes de colloque international des 4 et 5 juin 2009*. Université d'Athènes, (p.61-70).
- Simrad, R. (2006). L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement des données quantitatives pour une analyse qualitative : parcours d'une approche mixte. Dans *Recherches qualitatives*, 26 (1), 181-207.
- Skopinskaja, L. (2005).Le rôle de la culture dans les matériels d'enseignement de langues étrangères : une évaluation d'un point de vue interculturel. Dans I, Lazar (dir.). *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants* (p.45-76), Conseil de l'Europe.
- Smets, H. (2003, Décembre). La sensibilisation aux valeurs liées à l'eau et à la bonne gouvernance. Vertigo Consulté sur : <http://journals.openedition.org/vertigo/1966>
- Taleb-Ibrahimi, K, (1995), *Les Algériens et leur(s) langue(s)*, Alger : Éditions El-Hikma.
- Taleb Ibrahimi, K. « L'Algérie : coexistence et concurrence des langues », L'Année du Maghreb. Consulté sur : <http://journals.openedition.org/anneemaghreb/305>
- Tarin, R. (2006). *Apprentissage, diversité culturelle et didactique. Français langue maternelle, langue seconde ou étrangère*, Bruxelles : Edition Labor.
- Tawil, S. (2005).Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie. Dans N, Toualbi-Thaâlibi. *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. Programme d'appui de l'Unesco à la réforme du

système éducatif (PARE)(pp. 17-26), Ministère de l'éducation nationale. Alger : éd. Casbah et l'office national des publications scolaires (ONPS).

-Tawil, S. (2006). Le défi de la qualité de l'éducation en Algérie : La qualité et la pertinence de l'éducation : un défi mondial. Dans N, Toualbi-Thaâlibi (dir.), *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. Programme d'appui de l'Unesco à la réforme du système éducatif (PARE)(p.27-50). Ministère de l'éducation nationale. Alger : éd. Casbah et l'office national des publications scolaires (ONPS).

-Totte, M. (2015). Des différences entre Inter-, Multi-, Pluri- et Trans-...culturel, document de réflexion , *Inter-Mondes Belgique*, (1-6),Belgique. Consulté sur : <http://docplayer.fr/21788033-Des-differences-entre-inter-multi-pluri-et-trans-culturel.html>

-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).

-UNESCO. (1992). *La contribution de l'éducation au développement culturel : Conférence internationale de l'éducation*, quarante troisième session, Genève.

-UNESCO. (2006). Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle, Paris.

-UNESCO. (2007). Principes directeurs pour l'éducation interculturelle, Paris.

-UNESCO. (2008). Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ? Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire. Paris : UNESCO.

-UNESCO. (2013). Compétences interculturelles, cadre conceptuel et opérationnel, Paris : France.

Consulté sur : unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768f.pdf

-Verbunt, G. (2001). *La société interculturelle, vivre la diversité humaine*. Paris : Seuil.

-Verbunt, G. (2011a). *Manuel d'initiation à l'interculturel*. Lyon : Chronique Sociale.

-Verbunt,G.(2011b). *Penser et vivre l'interculturel*. Lyon : Chronique sociale.

-Vinsonneau, G. (2002).Le développement des notions de culture et d'identité : un itinéraire ambigu. *Carrefours de l'éducation, 14*, 2-20

.Consulté sur : <http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2002-2-page-2.htm>

-Verdelhan-Bourgade, M. (2002). Le manuel comme discours de scolarisation. *Ela, 1* (125), 37 - 52.

-Verdelhan-Bourgade, M. (2007). Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches. *Tréma, 28*, 5-16.

Consulté sur : <http://journals.openedition.org/trema/246>

-Verdelhan-Bourgade, M et Auger, N. (2011). Les manuels et supports pédagogiques : catégorisations. Dans Ph. Blanchet & P. Chardenet(dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, (p.307-312), Paris : Éditions des archives contemporaines (EAC).

-Verdelhan-Bourgade, M. (2011). « Introduction ». Dans A. Denimal, A. Diabate & M. Verdelhan-Bourgade (Eds.), *Manuels ET altérités Dans l'espace*

méditerranéen : Enjeux institutionnels et linguistiques (pp. 19-20). Paris : L'Harmattan.

-Veugelers, W, .de Groot, I. & Stolk, V. (2017). *Recherche pour la commission CULT – Enseigner les valeurs communes en Europe*. Parlement européen, département thématique des politiques structurelles et de cohésion, Bruxelles.

-Vogrig, J-N. (2021). Documents authentiques, documents fabriqués : enjeux pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes», *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 40 (1). Consulté sur : <http://journals.openedition.org/apliut/8741>

-Wagener, A. (2010). Entre Interculturalité et Intraculturalité pour une redéfinition du concept de culture. Dans Ph. Blanchet et D. Coste (dir.), *Regards critiques sur la notion d' " interculturalité " . Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. (pp.29-58).France : Book.

-Wang, Y. (2017). Les compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois en contexte secondaire français. (Thèse de doctorat), Université Sorbonne, Paris Cité.

-WindMüller, F. (2011). *Français langue étrangère(FLE), L'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Belin

- Windmüller, F, (2015). « *Apprendre une langue, c'est apprendre une culture. » Leurre ou réalité ?* Giessener Elektronische Bibliothek.

-Zarate, G. (1983). Objectiver le rapport culturelle maternelle /culture étrangère, *Le Français dans le Monde*, 181, Paris.

-Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

-Zarate, G. (2003). Identités et Plurilinguisme : Conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles Dans M, Byram (coord.). *La compétence interculturelle*. (pp.89-120). Strasbourg : Conseil de l'Europe.

-Zarate, G. (2016). Représentations de l'étranger et didactique des langues. Paris : Didier.

Documents Officiels

- Actes de la IX^e conférence des chefs d'Etats et de gouvernement des pays ayant le français en partage, Beyrouth (Liban) ,18-20 octobre 2002.
- Documents d'accompagnement du programme de 4^{ème} AM. (SD). ONPS
- Document d'accompagnement du programme de 1^{ère} AS (2005). ONPS.
- Déclaration du congrès de Tripoli (juin 1962). Consulté sur <https://docplayer.fr/227860320-Declaration-du-congres-de-tripoli-juin-1962.html>.
- Guide du manuel de Français de 4^{ème} Année Moyenne (2013/2014), ONPS.
- Guide méthodologique d'élaboration des programmes. (2016). ONPS.
- Guide du professeur de la 1^{ère} année secondaire Lettres.
- Manuel de 1^{ère} année secondaire Lettres.
- Mon livre de français de la 4^{ème} AM, (2014/2015). ONPS
- Livre de français de 4^{ème} AM, (2020, 2021). ONPS
- Loi d'orientation sur l'éducation nationale n°08-04 du 23 janvier 2008, Dans *bulletin officiel de l'éducation nationale, numéro spécial*, février 2008.
- Programme de Français de la 1^{ère} année secondaire. (2005/2006). ONPS
- Programme de Français de la 4^{ème} AM. (2013). ONPS.
- Référentiel général des programmes. (2009). ONPS

Sitographie

- www.cnrttl.fr
- <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588>
- www.christianpuren.com
- <https://journals.openedition.org>
- <http://www.patrick-charaudeau.com>