

Les représentations stéréotypées de la famille dans le nouveau manuel de français de la 3^{ème} Année Primaire

Dr DRIDI Mohammed

Université Kasdi Merbah Ouargla , (Algérie)

Laboratoire LeFEU

Abstract

This article, which fits in the field of sociodidactic attaches to examine the cultural representations, built in the new Algerian school handbooks within the framework of the teaching of French foreign language. More precisely, we are interested in the official image assigned implicitly with the family in the handbook of the FLE of the 3rd A.P and with the representations which underlie it through a sociocultural analysis founded on a qualitative approach challenging onomastics and semiotics in the interpretative process of the collected data.

Keywords: representations, stereotypes, family, intercultural, FLE manual

Résumé

Le présent article qui s'inscrit dans le champ de la sociodidactique s'attache à examiner les représentations culturelles construites dans les nouveaux manuels scolaires algériens dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère. Plus précisément, nous nous intéressons à l'image officielle assignée implicitement à la famille dans le manuel du FLE de la 3^{ème} A.P et aux représentations qui la sous-tendent à travers une analyse socioculturelle fondée sur une démarche qualitative sollicitant l'onomastique et la sémiotique dans le processus interprétatif des données récoltées.

Mots-clés : représentations, stéréotypes, famille, interculturel, manuel de FLE

المخلص:

تعالج هذه المقالة، التي تندرج في مجال السوسيو — تعليمية، التمثلات (التصورات) الثقافية المجسدة في الكتب المدرسية الجزائرية الجديدة باعتبارها وسائل بيداغوجية لتدريس اللغات الأجنبية. وبشكل أكثر تحديدا، يولي بحثنا هذا عناية كبيرة للصورة النمطية المعطاة للأسرة في كتاب اللغة الفرنسية للسنة الثالثة ابتدائي وكذا التمثلات الكامنة وراء تلك الصورة وذلك من خلال تحليل سوسيو — ثقافي مبني منهجيا على أساس دراسة نوعية تعتمد على المقاربتين الأونوماستيكية (علمالاعلام) والسيميائية في العملية التأويلية للبيانات التي تم جمعها.

الكلمات المفتاحية: التمثلات، الصور النمطية، الأسرة، بين الثقافات، الكتاب المدرسي للفرنسية

Introduction

L'interrogation principale qui guide notre réflexion dans cette modeste recherche portera sur la dimension symbolique de la famille que véhiculent la langue et sa culture dans un manuel scolaire algérien. Plus spécifiquement, cette étude vise à dégager les représentations de la famille et ses composantes évoquées dans le manuel scolaire officiel et à inculquer aux apprenants par le biais de l'activité scolaire de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Par ailleurs, nous discuterons les représentations qu'enferme le manuel dans une approche interculturelle.

A l'école primaire, les manuels scolaires se considèrent comme l'un des principaux instruments pédagogiques mis aux services de la socialisation et de l'éducation des élèves. Leur fonction consiste donc à participer à la construction et la transmission des représentations culturelles, sociales et identitaires. Procéder à l'analyse sociodidactique et plus particulièrement interculturelle du manuel scolaire algérien de la 3^{ème} A.P de langue

française s'explique par la vulnérabilité de cette tranche d'âge envers les contenus socioculturels dispensés étant donné que pour la majorité des élèves le manuel semble constituer le premier livre à lire.

Bien plus, dans une situation d'enseignement / apprentissage, le manuel de langue étrangère ne cesse de susciter inlassablement la question de la place des représentations culturelles de Soi par rapport aux représentations culturelles de l'Autre que véhicule incontestablement la langue cible à apprendre.

Pour introduire notre recherche, nous présenterons dans un premier temps le cadre théorique de la présente réflexion en apportant quelques éclairages conceptuels sur les notions de représentations, de stéréotype et de la place de la dimension (inter)culturelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ensuite, nous exposerons notre cadre méthodologique. Enfin, nous montrerons dans un dernier moment, à partir de l'analyse qualitative du contenu du manuel de français de la 3^{ème} A.P, comment l'édition scolaire contribue finalement à asseoir des représentations stéréotypées de la famille.

1. Cadre conceptuel

1.1. Les représentations en sociodidactique des langues

D'un point de vue historique, la théorie des représentations est apparue dans le cadre des recherches menées en sociologie à la fin du XIX^e siècle. Ainsi, la construction de la notion de représentation comme un véritable objet d'étude scientifique remonte au sociologue français Emile Durkheim (1898). Or, nous devons évoquer également l'empreinte remarquable du psychanalyste Moscovici (1961) qui reprend cette notion en lui conférant un autre sens et d'autres caractéristiques, ne serait-ce que par le fait de qualifier cette représentation de sociale et non plus de collective. Dans ce sens, Moscovici et Hewstone (1984 : 566) conçoivent les représentations comme: « un facteur constitutif de la réalité sociale, de même que les particules et les champs invisibles sont un facteur constitutif de la réalité physique »

De même, les représentations sont devenues une problématique centrale de la psychologie sociale à partir de la dernière moitié du XX^e siècle. Dans cette tendance, une représentation se définit comme « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble » (Jodelet, 1989 : 36). Selon Bourdieu (1982 : 99), les représentations possèdent « une efficacité proprement symbolique de construction de la réalité ». A nos jours, la notion de représentations s'est proliférée et devenue un objet d'étude partagé par de nombreuses disciplines comme la linguistique, la sociologie, la psychologie sociale, l'anthropologie. Ce caractère interdisciplinaire a permis actuellement à cette notion de pénétrer le champ des études portant sur les langues et leur enseignement/apprentissage.

Les recherches réalisées autour de cette question s'accordent sur l'influence qu'exercent les représentations construites par les apprenants sur la langue étrangère par rapport à leur propre langue maternelle (Dabène, 1997). Cet impact, se manifeste à travers les stratégies auxquelles aient recours ces apprenants dans le processus d'apprentissage et d'emploi de cette langue cible. Dans cette perspective, l'acte d'enseignement/ apprentissage est pensé à l'intermédiaire des images que véhiculent les représentations portées par les apprenants. Ces dernières peuvent donc contribuer efficacement au développement de la compétence ainsi que de la performance en langue étrangère ; mais elles peuvent constituer, par contre, une entrave d'ordre émotionnel à l'apprentissage qui exige l'intervention de la didactique pour remettre en cause ces représentations négatives et les repositionner en faveur de la langue cible. Il est

nécessaire aussi que les enseignants en tiennent compte afin d'être en mesure d'identifier et de catégoriser les obstacles que peuvent rencontrer les apprenants pour les surmonter les par la suite.

Autrement dit, la didactique des langues et en particulier la sociodidactique insiste sur le rôle mobilisateur et stimulateur des représentations de la langue et de la culture qui y est associée par les apprenants dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, cette théorie permet d'envisager l'apprenant en situation d'apprentissage comme un acteur impliqué dans un processus qui interpelle non seulement ses compétences cognitives mais aussi sa subjectivité, ses émotions, son identité personnelle et collective. Or, les représentations considérées comme un rapport symbolique entre l'entourage social et l'imaginaire psychique des individus remplit une fonction incontournable dans les théories cognitives car elles résultent d'une intériorisation des expériences vécues en contexte social et influent sur la vision du monde et sur les apprentissages ultérieurs.

Bien plus, l'approche didactique des langues-cultures (Castellotti et Moore, 2002) met exergue l'utilité des références linguistiques, culturelles, identitaires et sociales mobilisées en classe de langue dans le processus d'apprentissage. Dans les situations réelles d'enseignement/apprentissage qui se caractérisent par l'hétérogénéité des apprenants, ces représentations sont diverses et distinctes. De ce fait, la communication en tant que finalité et compétence à installer chez les apprenants, ne peut avoir lieu qu'à travers des activités de mise en contact et d'échange de ces différentes représentations en classe. Dans cette vision, Charaudeau (1990: 51) envisage la communication en situations de diversité culturelle d'apprentissage d'une langue comme étant « Discours de représentation sur l'autre et sur soi ».

A son tour, Zarate (1993) insiste, dans une démarche didactique fondée sur le principe de l'altérité, sur l'importance de la remise en question des représentations construites autour de la culture qui sous-tend la langue cible. L'analyse des représentations en classe de langue sera menée à travers des activités pédagogiques qui s'appuient sur des supports authentiques véhiculant la culture de langue en question comme le précise Zarate (1993, 73) : « Il n'y a pas antagonisme mais au contraire solidarité d'intérêts entre apprentissage linguistique et démarches de découverte culturelle, lorsque la langue étrangère est envisagée comme une pratique sociale, dépendante des attitudes et des représentations. »

Cette réflexion permet aux apprenants une meilleure connaissance de soi, et par la suite de se positionner eux-mêmes par rapport à leur propre identité culturelle. De même, la confrontation et le contact avec les représentations de l'Autre permettent, en plus de catégoriser les Autres différents, de les repenser ou d'en engendrer d'autres plus élaborées. Cette conception traduit le caractère évolutif des représentations en situation d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Il est à souligner également que les représentations des langues sont ancrées sur les images perçues par les apprenants portant sur ces langues, de leurs locuteurs et des sociétés dans lesquelles elles sont utilisées. Ces images sont amplement stéréotypées et se construisent dans la société au moyen de divers canaux comme l'école, les médias, la littérature...etc.

Rappelons enfin que maintes applications du concept de représentations sont envisagées dans plusieurs domaines et, en didactique des langues et cultures, celui-ci offre des options de réflexion et de recherche pour mieux comprendre le déroulement du processus d'enseignement/apprentissage en classes de cours, le choix et l'organisation des

contenus à enseigner, l'amélioration de la formation des enseignants et la création d'une situation d'entente réciproque entre professeurs et élèves.

1.2. Les stéréotypes comme image subjective

Le terme de stéréotype comme celui des représentations est utilisé dans plusieurs disciplines, où il couvre des concepts multiples. En sociologie et psychologie sociale, le stéréotype envisagé comme image est une forme de représentation collective qui détermine partiellement notre perception du monde et les comportements que nous pouvons adopter à l'égard d'autrui. Selon Bardin (1980, p. 51) :

« Un stéréotype est "l'idée que l'on se fait de...", "l'image qui surgit spontanément lorsqu'il s'agit de..." C'est la représentation d'un objet (chose, gens, idées) plus ou moins détachée de sa réalité objective, partagée par les membres d'un groupe avec une certaine stabilité. »

Dans les sociétés de nos jours, les stéréotypes sont couramment envisagés comme une image toute faite et globale qui réunit certaines caractéristiques imagées généralisables à l'ensemble des membres d'une communauté linguistique, ethnique, culturelle...etc. En effet, ces représentations sont stéréotypées parce que sémantiquement elles renvoient à « l'ensemble des images, concepts, croyances et attitudes qui, essentiellement rigides et difficiles à modifier, tendent à représenter les faits sous une forme simpliste » (Abdallah-Preteille, 1996: 113).

Or, l'élaboration de ces images collectives de caractère stéréotypé ne se fonde pas souvent sur des références de la réalité sociale décrite, au contraire cette forme de représentations semble plutôt conçue comme « une construction imaginaire qui ne reflète en rien le réel » (Amossy et Pierrot, 1997 : 36). Autrement dit, cette vision symbolique contribue à la formation d'une conception particulière du monde réelle lui-même par les membres d'une société donnée. Cependant, la problématique relative à la fausseté ou la justesse des stéréotypes semble sans aucun intérêt scientifique, puisqu'actuellement l'accent est mis sur l'apport des stéréotypes dans le processus de construction culturelle et identitaire.

Ces représentations automatisées ou simplifiées fonctionnent dans plusieurs situations comme des traits identitaires stables. Au regard de sa forme raccourcie et économique, le recours au stéréotype dans le processus d'identification par rapport à l'Autre différent et de sa culture, paraît très fréquent.

De même, Zarate ((1986 : 63)) en considérant le stéréotype comme une forme de connaissance souvent symbolique et simplificatrice souligne que : « Cette forme de connaissance annihile l'écart entre le singulier et le collectif, standardise la différence, interprète l'appartenance nationale à un groupe culturel différent comme une collection restreinte et disjointe de références, domestique l'étrangeté en limitant les particularités ».

L'abord des représentations et des stéréotypes dans une optique interculturelle de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est devenue une nécessité didactique traduite par leur l'introduction dans les programmes et les manuels scolaires d'enseignement. C'est pourquoi, en classe de langue l'enseignant doit encourager l'identification de ces représentations en créant un espace d'échange qui favoriser l'interaction et la discussion entre le Même et l'Autre. Par conséquent, cette démarche constructiviste peut surmonter et déconstruire les obstacles engendrés par les stéréotypes négatives et dévalorisantes. Cet acte didactique constitue une stratégie capable de conduire l'apprenant à objectiver non seulement

sa propre culture d'origine, mais également la vision de l'Autre. En d'autres termes, l'apprenant serait capable de prendre conscience de l'existence de son capital culturel et de sa fonction de renforcement du sentiment d'appartenance à un groupe particulier.

La prise en charge de ces aspects symboliques relatifs à la perception de l'altérité culturelle dans le cadre de l'enseignement/ apprentissage d'une étrangère s'inscrit dans la visée d'inculquer une compétence interculturelle aux l'apprenants.

1.3. La dimension (inter)culturelle et manuel de FLE

Dans le cadre de l'éducation institutionnelle, le manuel scolaire est considéré comme un outil pédagogique parmi d'autres mis à la disposition des enseignants et des apprenants pour former une séquence de cours. De ce fait, il est envisagé comme étant un support et une référence auxquels peuvent avoir recours les enseignant ou les apprenants en classe comme chez eux en rentrant.

Bien plus, toute politique éducative de production des manuels repose profondément sur la fonction sociale du manuel. Ainsi, il doit être confectionné de telle sorte qu'il ne se limite pas uniquement à refléter l'identité et les valeurs culturelles de la société de référence, mais de participer également sa transformation et sa promotion. Toutefois, ces deux principales fonctions assignées au manuel scolaire impliquent deux perspectives distinctes dans la mise en œuvre de la politique préconisée et par conséquent dans la conception et l'élaboration du manuel :

Selon la première approche qui consiste à envisager le manuel comme un simple miroir de la société dans laquelle il est produit, il serait sensé assurer le reflet et l'image de société en reproduisant ses représentations et ses stéréotypes socioculturels. Cependant, d'après la deuxième perspective qui conçoit le manuel comme un vecteur de mutation sociale et un dispositif contribuant à l'éducation, cet outil devrait participer aux changements des représentations construites et stéréotypes existants au sein de la société et jugés par les instances officielles comme véhiculant des valeurs négatives.

En effet, les manuels scolaires et en l'occurrence ceux de langues « ont un rôle dans la formation des normes et des opinions des élèves » (Fontanini, 2007). Dans ce sens, les manuels de langues constituent des supports de diffusion d'une culture. Cette méthodologie baptisée interculturelle repose sur la prise en charge la relation intrinsèque entre la langue et la culture qu'elle véhicule puisque la langue structure les représentations que les apprenants ont du monde social. Bien plus, la langue est indissociable de la culture et des représentations que les apprenants se font de l'Autre. Par conséquent, cette approche stipule qu'il est insuffisant d'enseigner uniquement des contenus linguistiques pour apprendre une langue mais surtout, de faire connaître aux apprenants la portée interculturelle de cette langue à travers la sensibilisation aux valeurs, visions du monde et modes de vie de l'Autre en classe. Cette démarche interculturelle vise donc à participer à une meilleure connaissance, compréhension des comportements socioculturels des autres communautés, et enfin, à une perception fondée sur des représentations positives de l'Autre, de sa langue et de sa culture.

Ainsi, plusieurs travaux récents en didactique des langues ont adopté cette démarche interculturelle surtout les apports théoriques qui s'inscrivent dans le champ d'enseignement /apprentissage du FLE tels que « l'éducation interculturelle » (Abdallah-Preitceille, 1999), « Les dimensions culturelles des enseignements de la langue », (Beacco, 2000), « Interculturel : une multitude d'espèces », (Porcher, 2003) et « La reconnaissance des compétences interculturelles », (Zarate & Gohard-Radenkovic, 2004). Cette nouvelle tendance en

didactique du FLE préconise l'importance de situer la langue-cible dans son contexte culturel d'origine. La formation en langue qui a pour ultime objectif l'appropriation d'un système linguistique, doit aussi se focaliser sur la dimension interculturelle qui à son tour favorise la présentation et la compréhension du principe de l'altérité.

2. Méthodologie

2.1. La démarche préconisée

Il est communément admis que les méthodes d'analyse des manuels scolaires sont extrêmement diverses et variables ; toutefois nous constatons qu'elles croisent généralement l'approche quantitative des données et l'approche qualitative. Dans la présente recherche, nous recourons essentiellement à cette méthode qualitative. Ce choix méthodologique s'explique par la nécessité d'un examen plus ciblé des représentations et stéréotypes de la famille. De même, l'utilisation des données chiffrées semble vaine étant donné que les informations réellement exploitables de notre corpus et susceptibles de nous procurer des indices interprétables sur les représentations et les stéréotypes sont limitées et d'occurrence minimale. C'est aussi au regard de la taille de l'échantillon constitué que nous avons opté vers cette perspective méthodologique.

De ce fait, l'exploitation et l'analyse des données recueillies s'articulent sur des critères empiriques relevant de deux pratiques analytiques qui se complètent dans ce travail : l'onomastique et la sémiotique de l'image.

L'onomastique ou science des noms propres est une branche de la lexicologie, elle est issue du grec onomastikos. Au regard de la place particulière que tient le nom propre dans notre culture, nous précisons que dans la présente recherche nous nous limitons aux anthroponymes comme une classe particulière de noms formée uniquement des noms de personnes : nom, prénoms, surnom, pseudonyme...etc.

Il est à rappeler que dans une tradition qui remonte à Saussure (1916), le nom propre semble pratiquement exclu du domaine du discours linguistique. Il n'est pas donc considéré comme un véritable signe linguistique, parce qu'il est dépourvu de signification. Pour Saussure, le nom propre est considéré comme étant un signe sans signifié, et qui sera perçu comme objet extérieur au système de la langue.

Cette vision logico-linguistique, n'a pas pu persister en face des approches pragmatique, sémantique et anthropologique qui envisagent le nom propre comme un signe plein et porteur d'une charge significative. Roland Barthes (1972 : 124) qui s'inscrit dans cette tendance affirme que le nom propre « constitue un signe, un signe volumineux [...] toujours gros d'une épaisseur touffue de sens. ». De notre côté, nous partons de l'idée que les anthroponymes touchent aux représentations culturelles et aux fondements identitaires de la société. De ce fait, dans le premier moment de notre analyse, nous procéderons au repérage et à la collecte des anthroponymes que contient le deuxième projet du manuel. Ensuite, nous tenterons à identifier le sens étymologique et dénotatif en faisant appel aux outils linguistiques à savoir l'étymologie et la sémantique. Enfin, le processus interprétatif nous conduira à dégager le sens connotatif qui correspond aux représentations défendues dans le manuel.

L'analyse sémiotique se fait à partir du support visuel qu'offrent les images de notre manuel considérées comme des stéréotypes conscients reflétant des représentations identitaires de la famille. Autrement dit, c'est par le biais de l'image que les concepteurs du

manuel et l'institution scolaire présentent aux élèves les représentations officielles de la famille. La finalité intrinsèque consiste à inculquer à ces élèves, à travers cette image stéréotypée, un modèle de la famille qui s'inscrit dans lignes directrices de la politique sociale et identitaire du pays en question.

Ainsi, les signes iconiques de notre corpus sont avérés stimulants et extrêmement porteurs de sens. A notre avis, le corpus d'images permet d'évoquer les représentations institutionnelles de la famille à communiquer aux apprenants. Cependant, la place de la dimension interculturelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère continue de susciter des polémiques. Puisque les concepteurs des manuels en tant que didacticiens savent les liens intrinsèques entre la langue et la culture, et l'importance de situer la langue cible dans son contexte culturel par l'intégration des éléments culturels de cette langue; mais quand il est question des fondements identitaires comme dans le cas des représentations de la famille des considérations ayant trait avec les finalités officielles de l'enseignement seront pris en considération.

La méthode d'analyse sémiotique des données iconiques que nous adoptons dans la présente recherche correspond à une grille d'analyse qui se décline en trois étapes : la description objective de ce qu'on voit, la mise en contexte de ce qu'on sait et l'interprétation de ce qu'on en déduit.

La première étape : la description formelle. Il s'agit d'une simple description objective des éléments constitutifs de l'image ainsi que le message linguistique qui l'accompagne : le format, le cadrage, la composition, l'espace, la lumière, les couleurs, la typographie, les personnages...etc.

La deuxième étape : la contextualisation. L'image dans le manuel est la représentation visuelle d'une scène de communication, d'un événement, d'une vision collective ou personnelle sur un sujet. L'interprétation de l'image doit toujours être ancrée à son époque, au contexte politique, économique, culturel d'une période. Ses fonctions sont diverses, parfois de convaincre, de critiquer, ou de représenter une valeur, un événement, un lieu ou une personne.

La dernière étape : l'interprétation. Elle se fait à la base de l'analyse formelle et objective effectuée. Le processus interprétatif consiste à donner sens à l'image en définissant sa fonction dans son contexte. Autrement dit, nous devons tout d'abord dégager et interpréter les intentions des auteurs qui renvoient dans notre corpus aux représentations stéréotypées. Néanmoins, pour dégager le symbolique de l'image nous devons ensuite nous placer du côté du récepteur.

2.2. Présentation du corpus : le manuel scolaire de la 3^{ème} A.P

Notre recherche s'appuie sur l'analyse d'un support pédagogique incontournable qui se trouve présenter ultérieurement, ainsi que quelques variables que nous jugeons pertinents pour la description et l'explicitation des représentations faites sur l'unité familiale. Envisagé parmi les nouveaux instruments susceptibles de contribuer à la transmission des normes et des valeurs qui doivent guider les aspirations des élèves, le manuel scolaire joue un rôle important. Ils dispensent des informations implicites ou explicites qui participent à la construction de soi des enfants et à leur socialisation.

Le manuel de 3^{ème} année primaire de langue française choisi comme objet d'étude est considéré comme le premier manuel de langue française d'une série de trois ouvrages étalant le cycle primaire et constituant l'officielle et l'unique collection de manuels utilisée dans

l'enseignement primaire du français en Algérie. Ce manuel est édité par l'Office National des Publications Scolaires qui dépend du Ministère de l'Éducation Nationale.

Donc, l'analyse présentée porte sur le manuel officiel utilisé en classe de 3^{ème} A.P, et qui contient essentiellement des mots, des illustrations, des images, des scènes de communication ainsi que des textes et des dialogues très courts. La première édition de ce manuel, dit de deuxième génération, comme sa première introduction datent de la rentrée scolaire 2017/2018. L'équipe pédagogique qui a participé à l'élaboration de ce dispositif est restreinte et se compose de quatre auteurs. De même, l'équipe technique est formée d'un concepteur, d'un illustrateur et de deux coordonnateurs.

Au regard du tableau des contenu, le manuel est structuré en quatre sections qui correspondent aux projets intitulés respectivement: vive l'école !, en famille !, tu connais les animaux ?, à la compagne !. A son tour, chaque projet est composé de trois séquences. Chacune d'elles recouvre trois rubriques renvoyant respectivement aux activités suivantes : phonie/ graphie ; lexique/conjugaison/ grammair/ orthographe ; ressources et tâches.

Dans ce cadre de la recherche ici développée, notre intérêt sera essentiellement fondé, pour des soucis de pertinence, sur le deuxième projet à savoir celui intitulé « En famille ! ». Les séquences constitutives de ce projet sont : nous sommes une famille, qu'est que tu veux manger ?, quel âge as-tu ?. Plus particulièrement, notre analyse se focalise davantage sur des données linguistiques et iconiques récoltées de la deuxième séquence qui représente les membres de la famille dans des situations de la vie quotidienne. Les supports utilisés associent des énonces courts et représentations graphiques (images) qui illustrent à cette scène de communication abordée. Bien entendu, ces supports qui travaillent initialement l'oral et l'écrit, serviront par la suite les autres activités linguistiques.

3. Analyse du corpus

3.1. Approche onomastique de la (dé)nomination

a. Enjeux énonciatifs et modèle d'organisation familiale

« Nous sommes une famille ! » tel est l'intitulé attribué à la première séquence pédagogique du deuxième projet baptisé « en famille ! » du manuel de la 3^{ème} Année Primaire qui constitue notre corpus. Le mode d'énonciation adopté dans cette formulation ainsi que le choix du premier pronom du pluriel semblent très significatifs et connotent une conception particulière de la famille appropriée généralement aux sociétés non occidentales telles que les communautés arabes, amazighes et africaines.

L'emploi du pronom pluriel « nous » confirme que la vision occidentale de personne extrêmement individualisée au sein de la société ne relève pas de notre société algérienne. L'individu ne peut être en aucun cas perçu indépendamment de sa famille, de son groupe et de sa société. Au contraire, il se définit comme étant membre appartenant à une communauté à laquelle s'associe intimement.

De même, l'auto-nomination proférée par le père de la famille incarne la représentation du modèle patriarcal de la famille algérienne structuré sur la filiation paternelle. Le père est dépositaire de l'autorité au sein de la famille. Autrement dit, l'autorité parentale légale est exclusivement paternelle comme dans la transmission légale du nom de famille du père aux enfants et non pas celui de la mère. En Algérie, c'est le patronyme paternel qui doit s'attribuer constitutionnellement et religieusement aux enfants.

b. Le nom de famille : un marqueur identitaire

Remarquons aussi à travers l'auto-nomination paternelle « nous sommes la famille **Lamine** » l'emploi du pronom pluriel nous qui dissimule une stratégie discursive traduisant la représentation de l'organisation de la famille. Le père considère donc que sa filiation est incontestée voire exclusivement légale. Bien entendu, le nous collectif pris en charge par le père renvoie à lui en première position ainsi qu'à ses enfants et sa femme en seconde position. Par conséquent, cette autorité légale dévolue au père lui impose des responsabilités et des devoirs envers les membres de sa propre famille.

Enfin, l'anthroponyme choisi à savoir celui de « **Lamine** » pour désigner cette famille semble révélateur d'un marqueur identitaire explicite. Ce nom arabe signifie étymologiquement une personne digne de confiance, fidèle et honnête. Cette signification paraît en harmonie avec les droits et les devoirs du père à qui revient le patronyme. Le nom Lamine est un usage algérien très populaire du prénom arabe qui est, à son tour, dérivé du surnom Al-amine qui vient du prénom de notre Prophète Mohamed ﷺ. De ce fait, ce nom de famille semble remplir la fonction d'un signe représentatif de l'identité de la communauté de référence et d'origine de cette famille dans ses dimensions linguistique, culturelle et religieuse. Le nom de famille dans le manuel scolaire constitue donc un puissant marqueur identitaire de la société et de ses fondements d'algérianité (le particularisme algérien) et d'islamité.

c. Les pronoms : des stéréotypes identitaires

Après avoir analysé le nom de famille, le choix des pronoms accompli par les acteurs institutionnels semble aussi défendre des représentations stéréotypées communes aux élèves qui n'ont pas forcément les mêmes références ethniques, culturelles ou linguistiques. Autrement dit, notre étude sur les représentations de la famille dans les manuels d'apprentissage du français révèle la vision particulièrement stéréotypée que cultivent les concepteurs des manuels scolaires, et par conséquent, les instances institutionnelles et étatiques.

Dans ce qui suit, nous essayons de mettre en lumière les représentations des membres de la famille à travers une analyse onomastique des prénoms des personnages de la famille « Lamine » dudit manuel. Cet examen qualitatif permet de repeindre explicitement l'image de la famille telle qu'elle était implicitement abordée. Pour mener à bien cette tâche à la fois descriptive et interprétative, nous avons élaboré une grille articulée en quatre paramètres : les membres de la famille Lamine, les prénoms stéréotypés, la signification dénominative et les représentations de référence et/ou cible.

Il nous semble utile dans un premier temps d'identifier le modèle familial adopté dans le manuel. Ainsi, l'examen du premier paramètre de la grille présentée ci-dessous nous indique que quand il parle de la famille, une image est imposée aux élèves: un père, une mère et un ou plusieurs enfants et de préférence de sexe différent, un garçon et une fille. Cette image classique correspond au modèle hégémonique de la famille nucléaire constituée selon le mode traditionnel à savoir la famille conjugale fondée par un couple institué par le mariage. Les enfants qui naissent de cette relation ont une filiation bilatérale définie sur la base du référentiel biologique de leurs parents géniteurs et du codage social.

Grille d'analyse onomastique des prénoms

Membres de la famille Lamine	Prénoms stéréotypés	Signification dénotative	Représentations référence et/ou cible
Grand-père	Idir	- Idir est un ancien prénom amazigh qui se prononce Yidir ou Yader selon la langue Tamazight -Sa traduction littérale est « vivant », on peut donc l'interpréter par « qu'il ait une longue vie ».	-Identité culturelle amazighe -Valeur historique
Grand-mère	Anissa	Anissa est un prénom dérivé de la racine arabe «anis» signifiant « aimable ».	Culture arabe
Père	Mouloud	Prénom arabe qui peut signifier nouveau-né, enfanté (mawlûd), mais qui désigne très souvent un enfant né lors de la fête du mawlid (arabe dialectal algérien mûlûd), cérémonie célébrant l'anniversaire de la naissance du Prophète Mohamed.	- Identité religieuse - Culture algérienne
Mère	Dounia	Dounia est un prénom arabe classique du Maghreb se traduisant par « le monde et ses richesses » ou « l'univers ».	Culture arabe
Enfants : fille	Batoul	Au sens premier, ce nom renvoie à une femme secrète, réservée et qui paraît très mystérieuse. En arabe, «Batoul » signifie consacrée à Dieu. C'est pourquoi ce prénom était attribué à Mariem la vierge ainsi qu'à la fille du Prophète Mohamed Fatima zahra	Identité arabo-musulmane
Enfants : fils	Mounir	-C'est un nom de personne arabe qui signifie celui qui éclaire, brillant ou lumineux -C'est l'un des qualificatifs du prophète Mohamed, appelé sirâj-munîr littéralement : flambeau qui illumine - Prénom très fréquent dans les familles maghrébines.	-Identité religieuse -Culture maghrébine
Enfants : fils	Moustapha	-Prénom arabe masculin (Muṣṭafaâ) désignant celui qui a été choisi, qui a été élu par Dieu. -C'est l'un des noms donnés au Prophète Mohamed. -Ce prénom est resté très populaire et répandu dans plusieurs pays musulmans.	Identité religieuse : L'islamité
Tante	Loubna	- Prénom féminin d'origine arabe qui signifie : Le benjoin, une résine aromatique tirée d'un arbrisseau d'Asie méridionale, le styrax. - Prénom d'une des compagnons du prophète qui était connu sous le nom d'Oum El-Fadl et une épouse d'El 'Abbas oncle du Prophète Mohamed	-L'arabité : identité et culture arabes -Modernité
Oncle	Nabil	-Prénom masculin d'origine arabe qui signifie : noble, chevaleresque, méritant, honorable. Ce prénom est répandu dans tous les pays musulmans et arabe, en particulier au Maghreb.	-Culture arabe -Culture maghrébine -Modernité
Cousin	Fodil	Sous cette forme, le nom est surtout originaire algérien. C'est une variante du nom de personne arabe Fadel (fâdel), qui comprend l'idée de mérite, d'excellence, de vertu, de supériorité. Autres formes issues de la même racine comme celui de Fadlallah : bienfait, faveur de Dieu	L'Algérienité

La présence d'autres membres parmi la famille tels que le grand-père, la grand-mère, l'oncle, la tante et le cousin évoque immédiatement la configuration de la famille élargie. Ce type de famille appelé aussi famille étendue ou indivise est un ensemble de plusieurs

personnes d'une même famille mais de générations différentes vivant dans le même foyer ou à proximité. Cette conception révèle les référents culturels où ces membres jouent un rôle essentiel et religieux car ce lien de parenté étendu est un devoir sacré dans les sociétés musulmanes.

En ce qui concerne le choix des prénoms attribués au personnages de la famille, notre analyse onomastique présentée dans le tableau ci-dessus dévoile clairement l'usage stéréotypé de ces prénoms. De ce fait, ces prénoms stéréotypés verbalisent les représentations construites sur les référents incontournables de la société algérienne. La finalité de ce processus dénommatif est double : refléter ces représentations mais les inculquer également aux élèves. En faisant référence à l'identité collective dans ses différentes dimensions, l'image conçue à travers ces représentations semble aussi à la fois plurielle et complexe.

Les données de notre grille, nous indiquent que ces représentations stéréotypées de la famille dans le manuel répondent à des finalités intrinsèques de l'éducation nationale, celles de l'affirmation et de la construction identitaires et culturelles. Cette identité décrite et prescrite repose sur les référents et les fondements suivants :

- L'arabité : elle réjouit d'une valeur hégémonique dans le discours officiel sur l'identité nationale. Cette composante identitaire englobe les niveaux linguistique, culturel et civilisationnel. L'ancrage présentant cette place privilégiée s'est concrétisée par la prédominance des prénoms arabes dans ladite famille de notre corpus.
- L'amazighité : marginalisé de la scène politique pendant une longue période, ce référent fondateur de l'identité algérienne regagne progressivement à partir du début du 21^{ème} siècle son statut légitime notamment après la co-officialisation constitutionnelle de langue tamazight en 2016 et la création du Haut-commissariat à l'amazighité chargé de la réhabilitation de l'amazighité et de la promotion de la langue amazighe. L'image de cette transition vers la prise en charge de la pluralité est marquée par la présence timide des prénoms d'origine tamazight puisqu'on a recensé uniquement une seule occurrence.
- L'islamité : traditionnellement, elle forme avec les deux autres valeurs le triptyque constitutif de l'identité nationale. Par ailleurs, elle se trouve essentiellement associée à la nation arabe d'où l'appellation la tradition arabo-musulmanes. Ce lien immuable découle de la représentation religieuse assignée à la langue arabe. Ainsi, la majorité des prénoms de la famille examinée dans cette analyse symbolise des connotations religieuses.
- Le particularisme algérien : ce trait identitaire dissimule les enjeux de l'altérité qui repose sur le principe de la différence. Autrement dit, la réalisation particulière de quelques prénoms arabes marque cette volonté d'exprimer et de représenter des traits distinctifs propres au contexte algérien.

-Maghrébinité : cette inscription dans la sphère magrébine fait entendre l'imaginaire collectif conjugué à travers les conjonctures historiques et l'appartenance géographique à un espace envisagé comme continuum.

3.2. Analyse sémioculturelle de l'image de la famille

A l'heure actuelle, l'analyse sémiotique de l'image ou de l'iconographie est devenue une pratique particulièrement importante puisque dans les sociétés modernes l'image est omniprésente dans la vie quotidienne sous différentes formes de signes iconiques : affiches, dessins, photographies, cinéma, télévision, Internet, téléphonie mobile, etc. Malgré ce champ vaste que couvre l'image, elle demeure moins étudiée à l'école que le code linguistique. Même si elle est présente dans les supports pédagogiques, l'image sert seulement d'illustration

à un texte. Pourtant, elle est souvent bien plus significative et complexe que le texte lui-même. De plus, elle a un langage plus universel que les langues et leur transcription que sont les écritures.

C'est pourquoi dans cette seconde partie de notre analyse des représentations de la famille, nous conduisons un processus interprétatif de quelques supports visuels reflétant partiellement l'image de la famille ou la totalité de cette unité fondatrice de la société. Nous insistons tout d'abord sur l'expressivité de ce code iconique provenant de la richesse et la multiplicité des éléments constitutifs de l'image. Ainsi trois types de signes s'interfèrent et se complètent à la production et l'interprétation de l'image. Chaque catégorie apporte sa contribution à la signification de l'image ; il importe autant de séparer les différents niveaux significatifs que de les lier entre eux pour faire jaillir le sens global du message visuel:

- les signes iconiques, analogiques : les objets du monde identifiables dans l'image à travers la ressemblance de leur représentation avec la réalité.
- les signes plastiques, non figuratifs, liés à des choix purement techniques et formels, comme la couleur, la lumière, le plan, la forme, la spatialité et la texture. Ces signes plastiques sont solidaires des signes iconiques.
- les signes linguistiques : remplissent une fonction de relais e d'ancrage par rapport à l'image comme le slogan d'une publicité.



Image n° 1 : famille élargie



image n° 2 : famille nucléaire

Ces deux premières images sont construites au moyen de la technique du dessin au crayon de couleur qui s'approche de la technique de la peinture. Sachant qu'elles sont insérées dans la séquence intitulée en famille, il est clair que le thème commun exposé à travers ces deux images est celui de la famille. Plus précisément, chaque dessin reproduit le portrait de la famille Lamine dans le salon de leur foyer familial. La première image représente la famille élargie qui regroupe tous les membres de la famille : les parents, les enfants formés de deux garçons, et une fille, les grands-pères à savoir le grand-père et la grand-mère, l'oncle et la tante. Tandis que deuxième décrit une scène statique commémorant le portrait de la famille nucléaire. Soulignons aussi que la technique adoptée dans les deux dessins ressemble davantage à la celle de la photographie d'un portrait collectif.

Loin d'être exhaustif, nous présentons dans ce qui suit quelques significations connotatives qui mettent en exergue certaines représentations de la famille construites par les concepteurs du manuel ainsi que l'équipe technique chargée de la production des illustrations iconographiques :

- Attitudes d'attachement de la famille à la maison : les deux portraits ont comme cadre spatial le domicile familial, choix qui incarne cet attachement au foyer. L'image de la famille forgée dans ces deux portraits est fortement associée à l'espace habité. Cette représentation de l'habitat familial est un indice qui révèle sa fonction de contenance qui consiste à délimiter et à donner un appui aux membres de la famille. De même, il constitue un repère qui contribue à la construction de l'identité famille et l'affermissement du sentiment d'appartenance en son sein. La famille désigne le lien de parenté unissant les personnes qui vivent sous ce toit qui, à son tour, représente le lieu matériel où va s'inscrire la vie de famille.

-Hiérarchie et positions au sein de la famille : assis, les parents occupent spatialement le centre dans les deux images, par contre les enfants les entourent en position debout. Cet emplacement spatial traduit la structure hiérarchique de la famille en fonction de laquelle chaque membre occupe une position socialement prédéfinie. Cette place est déterminée essentiellement par les paramètres de l'âge et de la nature du lien généalogique. Le statut de parent, par exemple, confère une position d'autorité sur les enfants.

Présence incontournable (de nombre moyen) des enfants et fratrie : les portraits nous montrent que la famille Lamine comprend trois enfants (deux garçons et une fille). Nous déduisons donc que le modèle familial représenté lègue à l'enfant une place centrale. En effet, selon cette perception contemporaine, l'enfant est devenu l'un des axes de référence de la famille. En plus du plaisir, la présence des enfants, individus mineurs et fragiles, évoque également la responsabilité des parents à leur égard qui doivent s'engager dans leur protection et la satisfaction de leurs besoins surtout celui de l'éducation.

En plus des valeurs mentionnées, la présence de plusieurs enfants nous conduit à penser aux relations affectives de fratrie et leur impact sur le développement interactionnel de l'enfant. C'est pourquoi, la fratrie semble être une phase initiale dans processus de construction de l'identité collective conçue comme parcours relationnel.

Jeune famille : observée sous l'angle de l'âge des parents et des enfants, la famille représentée dans le manuel correspond à une jeune famille. Cette représentation reproduit la proportion de la population algérienne en fonction de tranche d'âge marquée par la prédominance des jeunes.



Image n° 3 : Rôle de la famille élargie

Image n° 4 : tâches de la femme

Image n° 5 : stéréotype de la femme

Distribution sexuée (homme/femme) des fonctions et des tâches au sein de la famille : une comparaison entre les images n°4 et n°5 d'un côté qui mettent en scène les membres de la famille réunis autour de la table à manger et servis par une femme (Dounia) qui est la mère, alors que de l'autre côté les illustrations n°06et n°07 décrivent respectivement le père qui accompagne sa fille à l'arrêt du bus et l'oncle Nabil avec Fodil et Mustapha dans un café. Ces représentations et stéréotypes sexistes soulignent les caractéristiques particulières relatives aux places et fonctions du père et de la mère.

A la base des observations successives, nous décelons que le fonctionnement de cette famille traditionnelle se caractérise par l'asymétrie des fonctions conjugale et parentale: l'homme est chargé de la sphère publique, et la femme de la sphère privée, le père est pourvoyeur de revenus et la mère donneuse de soins et principale figure éducative.



Image n° 6 : l'homme en espace public

Image n° 7 : stéréotype du père

Famille urbaine et modernisation : les images de notre corpus décrivent le vécu d'une famille urbaine. Ainsi, le mode de vie, le décor, les vêtements et les objets présents traduisent une tendance relative vers la modernisation. Bien entendu, la référence familiale à la ville n'est qu'un stéréotype valorisant du mode de vie urbain en omettant donc celui de vie rurale.

Conclusion

L'analyse menée a mis en évidence le rôle incontournable des manuels de langue dans la construction et la transmission des valeurs socioculturelles par le biais des représentations stéréotypées forgées dans leur contenu. L'examen onomastique et l'interprétation sémiotique nous ont conduits à comprendre que les représentations de la famille véhiculées dans le manuel de français de 3^{ème} A.P sont essentiellement fondées sur des valeurs symboliques communes à la société algérienne.

Ainsi, le discours didactique du manuel sur la famille tend à refléter un modèle familial précis dans le dessein d'incarner et de reconstruire la réalité sociale dans ses dimensions culturelle, religieuse...etc. Sous cette vision, il paraît évident que les représentations de la famille telles qu'elles sont élaborées dans le manuel en question remplissent une fonction identitaire. Dans les contenus culturels enseignés à l'école, ces représentations sont souvent stéréotypées et reproduisent délibérément des traits sociaux pour participer au processus de construction de l'identité plurielle des élèves algériens.

Références bibliographiques

- Abdallah-Preitceille, M., (1999), L'éducation interculturelle, Que sais-je? Paris, P.U.F.
- Abdallah-Preitceille, M., (1996), Vers une pédagogie interculturelle, Paris, Anthropos.
- Amossy, R. et Herschberg Pierrot, A., (1997), Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société, Paris, Nathan.
- Bardin, L., (1980), L'analyse de contenu, Paris, P.U.F.
- Barthes, R., (1972), Nouveaux essais critiques, Paris, Seuil.
- Beacco, J-C, (2000), Les dimensions culturelles des enseignements de la langue, Paris, Hachette.
- Bourdieu, P., (1982), Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. Paris, Fayard.
- Castellotti, V. & Moore, D., (2002), Représentations sociales des langues et enseignements, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Charaudeau, P., (1990), « L'interculturel entre mythe et réalité », Revue Le Français dans le Monde, n° 230, Paris, Hachette-Edicef.
- Dabène, L., 1997, « L'image des langues et leur apprentissage », in M. Matthey (Ed), (1997b), Les langues et leurs images, Neuchâtel, IRDP Editeur.
- Durkheim, É., (1898), « Représentations individuelles et représentations collectives », Revue de métaphysique et de morale, tome VI.
- Fontanini, C., (2007), « Les manuels de lecture de CP sont-ils encore sexistes ? », Actualité de la recherche en éducation et en formation, Strasbourg.
- Hewstone, M., et Moscovici, S., (1984), « De la science au sens commun », in Moscovici S. (Ed.), Psychologie sociale, Paris, P.U.F.
- Jodelet, D., (1989), Les représentations sociales, Paris, P.U.F.
- Moscovici, S., (1961), La psychanalyse, son image et son public, Paris, PUF.
- Porcher, L., (2003), « Interculturel : une multitude d'espèces », F.D.M., n° 329, septembre-octobre.
- Saussure, F., (1971), Cours de linguistique générale, Paris, Payot.
- Zarate, G., et Gohard-Radenkovic, A., (2004), « La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte », Les cahiers du CIEP, Paris, Didier.
- Zarate, G., (1986), Enseigner une culture étrangère, Paris, Hachette.
- Zarate, G., (1993), Représentations de l'étranger et didactique des langues, Paris, Didier, Coll. Crédif-Essais.

Corpus

Ministère de l'Education Nationale, (2017/2018), Français. 3^{ème} année primaire, ONPS.