

**LA DIMENSION CULTURELLE A TRAVERS LES CHOIX ANTHROPONYMIQUES DANS LES MANUELS SCOLAIRES DU CYCLE MOYEN****THE CULTURAL DIMENSION THROUGH ANTHROPONYMIC CHOICES IN MIDDLE SCHOOL TEXTBOOKS****Khaoula Amina BENLEHLOUH**

Laboratoire SLADD, Université Frères Mentouri Constantine 1, Algérie

[khaoulaamina.benlehlouh@umc.edu.dz](mailto:khaoulaamina.benlehlouh@umc.edu.dz)**Résumé**

Enseigner une langue étrangère est une entreprise complexe étant donné qu'elle s'opère compte tenu de plusieurs dimensions inhérentes à la langue faisant l'objet d'étude. L'apprenant qui reçoit un apprentissage quoique axé sur des contenus linguistiques précis, élaborés selon des objectifs prédéfinis par les concepteurs des programmes scolaires, découvre à travers ces contenus des pans de la culture étrangère. Ce qui justifie l'intérêt que portent les recherches à la dimension (inter)culturelle de la langue comme étant un facteur favorisant le développement personnel de l'apprenant. La nécessité d'introduire un apprentissage culturel nous pousse à entreprendre cette recherche qui, à travers l'analyse des manuels dédiés au cycle moyen, tentera de mettre en exergue l'approche préconisée pour enseigner la culture étrangère. Les indicateurs sur lesquels nous nous sommes basée ne sont autres que les choix anthroponymiques entrepris par les concepteurs de ces manuels. Ces choix étant révélateurs du niveau de culturalité dont les manuels en question sont dotés.

**Mots-clés :** culture, interculturel, compétence, choix anthroponymique, apprentissage**Abstract**

Teaching a foreign language is a complex undertaking, since it takes into account several dimensions inherent in the language being studied. The learner who is taught a language, albeit based on precise linguistic content developed in accordance with objectives predefined by the designers of school curricula, discovers, through this content, aspects of the foreign culture. This justifies the interest shown by research in the (inter)cultural dimension of language as a factor favouring the learner's personal development. The need to introduce cultural learning has prompted us to undertake this research which, through an analysis of textbooks for the junior cycle, will attempt to highlight the approach advocated for teaching foreign culture. The indicators on which we have based ourselves are none other than the anthroponymic choices made by the designers of these textbooks. These choices reveal the level of culturality of the textbooks in question.

**Keywords:** culture, intercultural, competence, anthroponymic choice, learning

Le processus pédagogique mis en place est élaboré de sorte à atteindre plusieurs objectifs à la fois. Ces derniers étant linguistiques mais aussi culturels. Ainsi, l'on veut former un locuteur qui maîtrise les normes linguistiques afférentes à la langue qu'il apprend, qu'elle soit maternelle ou étrangère, mais aussi et surtout forger sa personnalité. C'est donc un processus qui tend à construire la personnalité d'un citoyen du monde, fier de ses origines et en même temps fier de son humanité, attaché à ses racines mais curieux et ouvert à d'autres visions du monde. Un défi face auquel vont se trouver les concepteurs de programmes scolaires qui doivent atteindre un certain équilibre : la construction de l'objet (inter)culturel ne doit se faire aux dépens de sa propre culture. Pour ce faire, la stratégie appropriée serait d'introduire les repères liés à la culture étrangère de manière graduée.

Le texte étant souvent le support de prédilection pourrait assurer cette tâche. Il est de coutume, dans les méthodes d'enseignement ou dans les manuels scolaires, d'élaborer des contenus ayant comme cadre la typologie textuelle ou les genres discursifs. Le texte est dans cette perspective conçu comme étant un modèle de référence par rapport à la conduite à tenir sur le plan linguistique mais aussi culturel (et interculturel). Donc, s'il est utilisé à bon escient il contribuerait à enrichir la culture de l'apprenant, dans la mesure où il peut véhiculer des connotations culturelles de diverses natures. Parmi les éléments que le texte peut contenir, nous pouvons trouver les noms et les prénoms lesquels sont souvent utilisés comme étant des référents historiques et culturels.

Dans cette perspective les choix anthroponymiques sont loin d'être fortuits ni anodins. En effet, ces derniers sont tributaires d'objectifs pédagogiques précis qui s'inscrivent dans une logique d'enseignement particulière. Il n'est pas sans savoir qu'un nom ou un prénom ne sont pas exempts d'une certaine charge sémantique ou culturelle, leur usage peut par exemple renforcer une appartenance identitaire ou religieuse (H, Mahiddin, 2020 : 10). La présence de noms ou prénoms dans certains textes, en l'occurrence ceux écrits dans la langue étrangère, peut constituer pour le récepteur de ces textes, l'occasion de découvrir l'Autre non seulement dans sa dimension historique mais dans sa dimension anthropologique. Il découvrira donc son histoire et tissera des liens avec lui surtout lorsqu'il est question d'une mémoire historique partagée. Il apprendra également à le comprendre, et ce, lorsqu'il analysera sa vision du monde.

De ce qui est dit dans les lignes précédentes, nous comprenons que l'apprentissage de la culture étrangère peut s'élaborer selon plusieurs niveaux. Nous trouvons donc légitime de formuler la problématique suivante : Quelle dimension culturelle reflètent les choix anthroponymiques dans les manuels scolaires du cycle moyen ? Que révèlent ces choix à propos de l'approche préconisée pour l'enseignement de la culture étrangère ? Quelle compétence cherche-t-on à installer chez les apprenants ?

Notre recherche tentera, dans cette perspective, d'ôter le voile sur l'approche préconisée dans les manuels scolaires afin d'enseigner la culture étrangère, ce qui nous donnera une idée sur la manière dont l'objet culturel est conçu. Pour ce faire, nous allons nous servir des noms et prénoms étrangers comme étant des indices du niveau de culturalité dont les contenus enseignés sont dotés. Nous avons donc procédé, à l'aide d'une grille, à une analyse de contenu dont l'objectif est d'obtenir des données qualitatives.

De l'analyse que nous avons effectuée ressortent les résultats suivants. Les choix anthroponymiques révèlent une conception traditionnelle de l'enseignement culturel dans la mesure où ces derniers sont utilisés comme étant les vecteurs de valeurs universelles et de certaines connaissances relatives à la culture étrangère. Une approche que l'on peut qualifier de descriptive.

## **1. CADRE THEORIQUE**

### **1.1. Quelques considérations autour de l'objet « Culture »**

Il convient, si l'on veut comprendre par quels mécanismes s'élabore un enseignement culturel et saisir ses enjeux, de cerner la nature de l'objet que l'on tend à transmettre à l'apprenant. Selon P. Bertocchini et E. Costanzo (2008 : 145), les didacticiens ont eu recours à trois formules afin de désigner l'objet culturel, à savoir : Culture avec « c » en majuscule, civilisation et « culture » écrit en minuscule. Ce qui est important de savoir est que l'emploi de chacun de ces termes correspond à une période donnée et reflète une conception particulière de l'enseignement des langues de manière générale, et plus spécialement de l'enseignement de la culture. Nous pouvons dire que cela correspond à trois phases distinctes de l'histoire de la pédagogie. Ainsi, « Culture » transcrit avec grand C, fait référence selon les chercheurs cités plus haut à des chefs-d'œuvre littéraires vecteurs de valeurs poétiques, lesquels, étant considérés comme un héritage culturel, sont des modèles normatifs à imiter pour toute personne aspirant à la culture étrangère. Être cultivé reviendrait donc à développer son goût pour la littérature. Pour ce qui est du terme « Civilisation », il correspond à une période où les enseignements dispensés tournent autour des connaissances déclaratives relatives à la géographie, l'histoire et l'institution (Reinfried, M., 2018). Enfin, « culture » avec un « c » minuscule fera tomber les deux premières conceptions de leur piédestal. Considéré au prisme de la théorie anthropologique, le mot « culture » fera référence à un ensemble de coutumes, de traditions, de comportements que l'homme acquiert et reproduit au sein de sa société (E.B, Tylor, in P. Bertocchini et E.Costanzo, 2008 : 145). Dans cette perspective apprendre la culture étrangère serait un moyen propice non seulement pour entrer en contact avec l'Autre mais pour maintenir ce contact.

Actuellement, il est question de mettre en place des dispositifs qui forment à l'Altérité (Beacco, in E. M, Soltani, 2018 : 287). Une formation qui ne doit se borner à la simple accumulation de faits culturels présentés de manière disparate (M. Abdallah-Preteuille, 2008 : 54). Pour ce faire, il convient de faire fi d'une *approche descriptive* au profit d'une *approche compréhensive* qui permettrait d'éviter des conduites pouvant entraver la communication qui s'effectuera sur le plan interculturel (Ibid : 59). De ce fait, prendre conscience de la culture étrangère ne peut être considéré comme un objectif en soi. La question qui nous vient à l'esprit est la suivante : Comment peut-on faire la distinction entre ces deux approches ?

### **1.2. Approches pour un enseignement culturel**

Comme nous l'avons signalé auparavant le choix des contenus à caractère culturel est tributaire de la conception que l'on a à une époque donnée de l'objet culturel. Ce qui n'est pas sans incidence sur les approches méthodologiques et pédagogiques mises en œuvre en classe

de FLE. En effet, les démarches préconisées pour l'enseignement de la culture ont changé au fur et à mesure de l'évolution méthodologique qu'avait connue la scène pédagogique.

Il faut donc retracer ce parcours afin de faire ressortir ce qui démarque chaque méthodologie de l'autre, et ce, en termes d'enseignement culturel. Une tâche à laquelle C. Puren (2002 : 4-7) s'est attelé en décrivant un parcours que nous synthétisons dans les lignes suivantes :

-Avec un enseignement à vocation traditionnelle, les normes de conduite sont véhiculées dans un cadre esthétique, voire poétique, celui du texte littéraire. Ainsi, un double objectif est visé : partager des valeurs universelles et cultiver une sensibilité par rapport au texte utilisé comme étant le modèle référant aux normes du bon usage de la langue.

-Dans le cadre des méthodologies actives, l'accès à la culture étrangère est possible grâce aux textes authentiques, lesquelles révèlent plusieurs aspects de la culture en question. Les descriptions offertes par le biais de ces nouveaux supports, qui mettent en relief certaines variables, permettent à l'apprenant de prendre conscience d'une culture différente de la sienne.

-Avec les approches communicatives le mot d'ordre est de permettre à l'apprenant de communiquer comme un natif. C'est pourquoi il est fait appel à des actes de paroles et à des activités simulant des situations authentiques. Ainsi, apprendre la culture étrangère ne se borne pas à la seule prise de conscience de son existence. En effet, il est question de travailler sur les représentations. L'on procède par déconstruction, des idées reçues déjà établies de la culture étrangère, pour se frayer un chemin vers l'Autre. Ce travail de déconstruction aboutit indubitablement à une ouverture sur cette culture.

-Les approches actionnelles, d'inspiration piagétienne, envisagent l'apprentissage comme étant le résultat d'une expérience de co-construction. La culture est donc le fruit d'une co-action qui débouche sur des « *conceptions communes* » (C. Puren, 2002 : 8). Dans cette perspective l'enseignement de la culture intervient dans une logique particulière : doter l'apprenant des outils qui lui facilitent son intégration dans la société étrangère.

A la lumière de ce qui était annoncé plus haut, nous pouvons dire que l'enseignement de la culture étrangère peut être dispensé selon trois approches : descriptive, compréhensive et constructive active. Nous pouvons donc conclure qu'une compétence culturelle est composite.

### **1.3. Les composantes de la compétence culturelle**

Une compétence culturelle ne se construit pas par la simple accumulation de savoirs déclaratifs. Etant le produit d'un processus évolutif, elle s'élabore selon C. Puren (2019 : 219) à partir de cinq composantes : « *co-culturelle* » (requiert une construction mutuelle d'une culture partagée), « *pluriculturelle* » (qui permet d'aboutir à un consensus quant aux conduites à tenir), « *interculturelle* » (les différences qui peuvent générer une conception erronée de la culture étrangère sont utilisées comme un tremplin vers cette même culture) « *métaculturelle* » (qui insiste sur la connaissance) et « *transculturelle* » (qui se circonscrit à la transmission de valeurs universelles).

## 2. METHODOLOGIE ET CHOIX DU CORPUS

Le cadre théorique auquel nous avons fait appel nous a permis d'établir une grille d'analyse contenant cinq paramètres, lesquelles étaient les éléments indispensables à une lecture qualitative des documents soumis à l'analyse. Mais, convient-il de signaler avant d'exposer ces points que l'objet culturel dont il sera question dans cette analyse réfère aux noms et prénoms étrangers qui figurent dans les manuels scolaires. Autrement dit, ces éléments ne seront pas traités selon une approche onomastique ou symbolique. En fait, selon la perspective culturelle des concepteurs des manuels les noms ou prénoms évoqués pourraient susciter plusieurs réactions de la part des apprenants. Nous supposons qu'au fil des niveaux d'étude, la conception de ses éléments serait différente. Les apprenants pourraient : apprécier ces noms et prénoms en tant que référents historiques (des figures marquant l'histoire d'un pays), les prendre comme les modèles d'une conduite conforme aux valeurs éthiques universelles, les considérer comme étant les représentants d'une vision du monde différente de la leur ou comme d'éventuels partenaires avec lesquels ils pourraient concevoir une nouvelle culture (faire ensemble pour vivre ensemble).

Afin de pouvoir dégager des données pertinentes, notre analyse s'attèlera à mettre en exergue :

-La structure des apprentissages. Déceler la manière dont les contenus sont articulés, permettra de saisir le cadre dans lequel s'insèrent les faits culturels, ce cadre étant la typologie textuelle abordée. Ce qui permettra de justifier les choix anthroponymiques entrepris.

-Le choix anthroponymique à la lumière de la perspective culturelle. Il sera question d'analyser les connotations culturelles que les noms et prénoms présents dans les textes véhiculent (histoire commune, solidarité, lutte pour la liberté, découverte d'un pays, ... etc.).

-La compétence culturelle que l'on tend à installer chez l'apprenant. Cette dernière sera décortiquée, ce qui nous permettra de définir les composantes sur lesquelles les concepteurs des manuels insistent (*co-culturelle, pluriculturelle, interculturelle, métaculturelle, transculturelle*, Puren, 2019).

-Les finalités attribuées à l'apprentissage culturel. Nous tenterons de mettre en relief les actions, le niveau de réflexion et les prises de positions que suggère la présence des Noms et Prénoms évoqués dans les textes analysés de la part de l'apprenant (analyser, critiquer, éveiller la curiosité, s'ouvrir sur l'autre, adopter une posture réflexive, s'accommoder, ...etc.).

-L'approche culturelle préconisée. L'enseignement de la culture trouve sa raison d'être pour : transmettre des valeurs universelles, expliquer des faits culturels, travailler sur les représentations, aboutir à une conception culturelle commune.

Pour ce qui est du corpus que nous avons soumis à l'analyse, il est composé de trois manuels scolaires dédiés aux apprenants du cycle moyen : 2AM, 3AM et 4AM. Ce choix n'est pas fortuit car, comme le suggèrent plusieurs didacticiens, la culture de par sa nature complexe a trait à plusieurs dimensions. En inculquant la culture on peut divulguer un pan de l'histoire d'un pays étranger, le mode de vie des membres d'une société donnée, leurs coutumes, leurs

habitudes, et leur vision du monde. Des éléments qui seront traités soit par le biais du texte narratif soit par le biais du texte argumentatif, et ce sont justement les types de textes constituant le cadre d'apprentissage dans les niveaux scolaires que nous avons choisis.

### 3. ANALYSE DES MANUELS

#### 3.1. Le manuel de 2AM

Les contenus du manuel s'articulent autour du texte narratif, l'objectif étant de susciter l'imagination de l'apprenant et de développer son goût pour la lecture. Il y découvre l'univers fantastique du conte ainsi que celui de la fable et apprécie la notion du merveilleux. Les textes utilisés en guise de supports seront non seulement une occasion d'immerger cet apprenant dans ce monde imaginaire, mais surtout, comme le souligne les concepteurs du manuel, lui offre l'opportunité de prendre connaissance de « *personnages célèbres* » (p. 3). Le tout se réalisera par le biais d'une pédagogie de projet ; il en existe trois regroupant sept séquences. Ce qui est à noter, c'est que ces apprentissages s'élaborent suivant une structure immuable commençant par la compréhension de supports oraux et écrits, les points de langue, la production écrite pour arriver à la réalisation de la tâche finale prévue à chaque fin de projet. Ce parcours prévoit également des séances de lecture plaisir et des tests comportant des activités d'auto-évaluation. Sachant que dans toutes ces rubriques, il est fait usage du texte comme support. Mais, étant donné la nature de notre recherche, nous avons focalisé notre attention sur les textes des rubriques suivantes : La compréhension de l'écrit, la lecture plaisir et le test final. En effet, il est important de mentionner que, dans les rubriques en question, l'apprenant est amené à analyser les textes présentés à la fois sur le plan linguistique et sémantique. Il y a donc de fortes chances à ce que la dimension culturelle soit explorée.

Nous avons recensé dix-sept textes, dont deux comportant des noms étrangers. Il s'agit de textes figurant à la page 24 et à la page 64 du manuel.

En lisant le premier texte, un conte, l'apprenant découvre une histoire qui se déroule au Mexique entre la sorcière *Cucaracha* et un garçon qui s'appelle *Esteban*. Ce garçon étant métamorphosé en scorpion réussit, sans vraiment le vouloir, à délivrer *Cucaracha*, qui est en réalité une fée, d'un sortilège maléfique. En prêtant attention aux questions d'analyse posées sur le texte, nous nous apercevons que l'objectif du texte est de permettre à l'apprenant de faire la connaissance de ces deux personnages. En voici quelques exemples :

« 1. *Qui était Esteban ? Que fit-il au matin ?* »

« 5. *Que vit-il devant lui ?* »

A la lecture de ce texte et des questions qui lui font suite, l'on se rend compte que leur contenu n'offre pas la possibilité à l'apprenant d'adopter une posture réflexive par rapport à la culture étrangère. Ils se bornent par contre à lui présenter un pan de cette culture à travers la découverte de ce conte.

La compétence culturelle que l'on vise à installer chez l'apprenant se construit essentiellement autour d'une composante : la compétence transculturelle. Ce qui nous pousse à donner une telle affirmation, est que le texte insiste sur une morale : à l'intérieur du mal il y a du bien. Ce texte devrait donc être apprécié par l'apprenant sur le plan formel (un modèle

représentant la structure du conte) et poétique. Ainsi, nous pouvons dire que la culture est abordée selon une perspective qui tend à transmettre des valeurs universelles, laquelle est compatible avec une approche traditionnelle d'enseignement de la culture.

Il en est de même pour le deuxième extrait. Les apprenants découvrent deux personnages. *Stéphane* et *Hélène* les protagonistes de l'un des contes les plus connus de Grimm : Hansel et Gritel. Les héros de l'histoire sont deux enfants que des parents pauvres et démunis abandonnent dans une forêt. Cette mésaventure les met devant la porte d'une maison en pain d'épices, où il rencontre une sorcière qui leur tend un piège. La lucidité de *Stéphane* permit aux enfants de se sauver avec beaucoup d'argent dans les poches. La morale de l'histoire est donc la suivante : le Bien finit toujours par prévaloir. Mais, ce que nous avons remarqué est que ces informations passent inaperçues dans les questions posées dans la partie « Analyse ». En effet, elles sont structurées de sorte à permettre à l'apprenant de dégager les caractéristiques inhérentes au genre du conte. Nous avons remarqué également, qu'à l'instar du premier texte, le travail vise surtout l'identification des personnages.

Le contenu ainsi que les questions y afférentes laissent entrevoir une certaine logique sous-tendant l'enseignement. Une logique qui se circonscrit à faire apparaître et faire valoir le côté esthétique et poétique du genre textuel à l'étude. Le texte est conçu comme étant le modèle de la norme linguistique et une partie d'un héritage culturel vecteur de valeurs universelles. Ce qui nous permet de conclure que l'objet culturel est considéré selon une perspective traditionnelle qui s'intéresse à la Culture (avec grand C).

### **3.2 Manuel de 3AM**

A ce stade d'apprentissage, l'apprenant découvre d'autres genres discursifs et aura à produire des textes racontant des histoires réelles. Il écrira des faits divers, des récits historiques ou des souvenirs qu'il aurait vécus (récits autobiographiques) à partir des textes prototypes qu'il analyse.

L'enjeu étant différent les noms et prénoms des personnages devraient véhiculer une dimension culturelle différente. Raconter une histoire réelle reviendrait à : découvrir un patrimoine culturel, découvrir l'histoire (avec grand H) d'un pays étranger, analyser une vision différente du monde, critiquer le comportement d'un personnage, ... etc. Toutes ces actions, que le manuel est supposé susciter chez les apprenants, s'établiraient autour de trois projets, comportant, à l'instar du manuel de 2AM, sept séquences. Nous remarquons, que les contenus sont abordés selon une organisation identique à celle suivie en 2AM. Il convient de rappeler que nous avons analysé les textes supports des rubriques suivantes : compréhension de l'écrit, évaluation-bilan et lecture récréative.

Sur les vingt-quatre textes que nous avons pu recenser sept évoquent des noms et prénoms étrangers. Dans deux de ces extraits, figure le nom d'un personnage éminent : le capitaine *Edward John Smith*. Ces textes racontent un événement qui a marqué l'histoire du monde occidental, la noyade du Titanic, le plus grand paquebot qui n'ait jamais été construit et que l'on considérait insubmersible. Cette catastrophe, sans précédent, était racontée en deux phases, en pages 28 et 48 du manuel. Le lecteur apprend que le capitaine avait pris les alertes émanant des autres navires à la légère. Ces textes n'oublient pas de mentionner *Jack Philips*,

l'opérateur du bateau, qui, par inadvertance manque une autre alerte. Le paquebot fini par heurter un iceberg et couler, ce qui engendre des centaines de victimes. Le fait que ces deux textes, paraissant dans la rubrique « Lecture récréative », ne sont pas accompagnés de questions nous pousse à dire que l'on ne s'attend pas à ce que l'apprenant émette un quelconque jugement. Celui-ci est invité à prendre connaissance de ce fait historique. Les noms et prénoms présents sont réduits à leur fonction de référents historiques dont les apprenants prennent connaissance.

Plus loin, exactement à la page 133, l'apprenant découvre un autre genre textuel : l'autobiographie. Une découverte qu'il fait à travers un extrait de l'ouvrage intitulé *Le Chemin du Cosmos*, rédigé par les soins du premier homme astronaute Youri Gagarine. *Zoïa*, la sœur de Youri, est le prénom que l'apprenant rencontre dans le corps du texte. En le lisant, on y décèle les prémices et l'origine de la passion que cet homme avait pour l'espace. Les questions posées sur ce texte sont axées sur l'identification de son auteur (sa profession et ses souvenirs d'enfance) et les indices relatifs à l'écriture autobiographique.

En voici les exemples :

« 1. *Qui parle dans ce texte ? Quels indices le montrent dans les deux premiers paragraphes ?*

(...)3. *Réponds par « Vrai » ou « Faux »*

*-Youri Gagarine est cosmonaute.*

*-Il évoque un souvenir d'école.*

*-Sa maison était située au bord de la mer. »*

Là également le fait culturel est sujet à une présentation qui se limite à la seule prise de conscience.

Le même schéma se reproduit avec les autres textes évoquant des noms et prénoms étrangers. *Haroun Tazieff*, volcanologue distingué, et *Etienne Dinet*, peintre de renommée mondiale ayant élu domicile en Algérie, que l'on rencontre respectivement en pages 147 et 149 du manuel, sont des personnages découverts dans des textes biographiques. L'objectif de ces écrits étant de présenter à l'apprenant, outre les caractéristiques propres à ce type d'écriture, des figures ayant laissé leurs empreintes dans les sociétés au sein desquelles ils avaient vécu. Si l'on prend le texte figurant à la page 147, on se rend compte que les questions posées sur le personnage (*Haroun Tazieff*) se circonscrivent à faire ressortir ses qualités sur le plan professionnel. L'accent est mis sur l'identification et la connaissance du personnage en question. Retenons donc ces exemples :

« 1. *Qui est le narrateur de ce texte ? De qui parle-t-il ?*

2. *Quel est son domaine d'activité ?*

3. *Pourquoi Haroun Tazieff est-il qualifié de touche à tout ? »*

La compétence culturelle visée, est dans cette perspective, métaculturelle dans la mesure où les finalités de cet enseignement se bornent à faire découvrir à l'apprenant quelques connaissances déclaratives de la culture étrangères (faits historiques marquants, figures éminentes, patrimoine culturel, ...etc.). Les textes qui retracent des parcours et racontent des événements qui ont marqué l'histoire de l'humanité semblent offrir un regard sur la civilisation étrangère. L'approche selon laquelle l'enseignement est préconisé consiste à expliquer des faits (référents historiques particuliers).

### 3.3. Manuel de 4AM

Au bout de ce cycle, arrive la 4AM, où les apprentissages sont articulés autour du texte argumentatif. L'on forme l'apprenant à prendre la parole pour exprimer un point de vue particulier, convaincre ou dissuader. Celui-ci est doté des outils linguistiques dont il a besoin pour réaliser les tâches qu'on lui assigne (création de blogues touristiques, organisation des débats autour de thématiques universelles, création d'affiches pour sensibiliser à la protection de l'environnement). Une conception pareille de l'enseignement devrait, à notre sens, avoir une incidence sur le choix anthroponymique dans le manuel scolaire. La raison en est que les personnages évoqués dans les textes faisant l'objet d'étude pourraient être introduits afin de servir de modèles à suivre. Leurs paroles, puisque dans ce cadre il sera question de parler pour influencer, pourraient être une source d'inspiration et une source de sagesse pour les apprenants. Tenir compte de ce fait signifie que les textes utilisés pourraient susciter une éventuelle analyse de la perspective des personnages évoqués, de leur vision du monde, de la conduite qu'ils tiennent lorsqu'ils entrent en contact avec leur environnement immédiat ou éloigné (l'Autre). Pour résumer, nous pouvons dire que ce contexte est propice à la mise en place d'un enseignement à visée interculturelle, pluriculturelle ou éventuellement co-culturelle.

Tout comme les autres ouvrages, ce manuel comporte sept séquences dispersées dans trois projets. Les contenus sont dispensés suivant une organisation semblable aux manuels des autres niveaux. Ainsi, la même démarche sera entreprise pour l'analyse de ce manuel. Les textes, que nous soumettons à l'analyse, sont ceux présentés dans les rubriques dédiées à la lecture, la compréhension de l'écrit et l'évaluation finale de chaque projet. Ils sont au nombre de dix-neuf. Trois uniquement évoquent des noms et prénoms étrangers.

M. Le Grand est le nom du personnage que les apprenants rencontrent à la page soixante du manuel scolaire. L'extrait, intitulé « *Une rencontre inattendue* », est tiré du texte d'Azouz Bégag *Le Gone du Chaâba*. L'histoire racontée est celle d'un garçon d'origine arabe, qui étant au marché pour vendre des fleurs, rencontre son maître d'école. Le maître, compréhensif et gentil essaie de mettre son élève à l'aise. A la lecture de ce texte, ces apprenants découvrent des sentiments confus ainsi que le malaise que vivent les enfants issus de l'immigration, lesquels tentent par tous les moyens de sauver la face et laisser une bonne impression chez l'Autre, le natif du pays. Là nous apercevons la dimension émotive du texte mais aussi sa portée éthique. En effet, une des vertus cardinales est mise en valeur : la vérité. C'est ce que l'on peut voir dans les propos suivants qui figurent à la page 61 :

« *Dans le texte que tu viens de lire, Monsieur Grand croit qu'Azouz vend des fleurs sur le marché pour aider ses parents. N'aurait-t-il pas été honnête que l'enfant dise la vérité à son maître ? Donne ton avis. »*

Le texte, qui met en relief la rencontre avec l'Autre et discute de la situation des immigrés qui sont souvent victimes de racisme, insiste sur la transmission de valeurs humanistes telles que la générosité et l'honnêteté. Par conséquent, nous pouvons dire que la compétence culturelle visée est de nature transculturelle.

L'intérêt que les concepteurs de ce manuel scolaire portent à la transmission des valeurs communes à toutes les sociétés est perceptible à travers l'usage anthroponymique dans d'autres textes. Dans un texte intitulé « Déforestation », qui figure à la page 120, l'apprenant découvre *Derrick Jensen*, écologiste et écrivain d'origine américaine qui plaide pour la protection de la richesse forestière. Partant d'une perspective scientifique, ce personnage dénonce le comportement humain, lequel est prêt à sacrifier sa planète pour parvenir à un enrichissement rapide. Le discours de cet écologiste pourrait constituer un élément déclencheur d'une réflexion aboutissant à des actions mutuelles : Que faire pour vivre ensemble dans un environnement sain. Or, cette réflexion ne peut pas avoir lieu. Ce texte figurant dans la rubrique « *nous lisons pour nous détendre* », n'est pas suivi de questions d'analyse.

A la page 101, sont évoqués deux autres personnes *Nelson Mandela* et *Thokozani Dlomo*, un ambassadeur sud-africain. Le premier personnage est le protagoniste d'une lutte pour la liberté qui a duré des décennies. Une lutte que l'Algérie a soutenue. Le second personnage vient justement insister sur le rôle de ce pays dans cette lutte. Son discours met en relief le lien qui unit les peuples africains ayant été sujets à l'oppression du colonisateur. Les questions posées autour de ce texte orientent les apprenants vers deux points essentiels : la connaissance d'une histoire partagée avec l'Autre et la prise de conscience de valeurs universelles telles que le droit à la liberté, la tolérance et la justice. Ces questions sont les suivantes :

« 2. De quel personnage parle-t-on dans ce texte ?

3. De quel pays ce personnage historique s'est-il inspiré dans sa lutte contre le régime de l'apartheid ? »

Cela nous conforte dans notre première idée qui stipule que la culture est abordée dans une perspective transculturelle et nous permet d'élucider une autre composante de la compétence culturelle, à savoir : la métaculturelle. Cette dernière implique une approche descriptive de l'objet culturel. Là également les noms et prénoms que les apprenants rencontrent dans les manuels sont conçus comme étant des référents historiques.

De l'analyse de ces trois documents ressortent les remarques suivantes. Sur les soixante textes que nous avons passés au crible quatorze évoquent des noms étrangers. Le contexte d'insertion étant différents (découverte du merveilleux, narration d'événements réels, l'argumentation) n'a pas vraiment eu un impact décisif sur la manière dont l'objet culturel, qui est ici les noms et les prénoms, est traité. Les personnages évoqués dans ces textes, quoiqu'ils fassent partie de deux catégories différentes : personnages réels et personnages fictifs, assurent le même rôle sur le plan culturel. En effet, la lecture et l'analyse, auxquelles les apprenants sont esquissés, se circonscrivent à permettre à ces derniers de prendre connaissances de certains faits culturels (relatifs à l'histoire, au patrimoine culturel, à la littérature, ...etc.). Ce qui semble se référer à deux notions : Civilisation et Culture (avec grand c). La compétence culturelle est donc conçue selon deux optiques : métaculturelle et

transculturelle. Les autres composantes sont évincées laissant la place à un enseignement axé sur la transmission de valeurs universelles et la description superficielle de l'objet culturel. Dans cette perspective, il est impossible d'envisager une approche interculturelle, pluriculturelle ou co-culturelle.

#### **BIBLIOGRAPHIE**

Abdellah-Preteuille, M. (2008). Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité. Disponible sur : <https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/Abdallah-preteuille.pdf> , Consulté le 15/10/2023

Bertocchine, P., Costanzo, E. (2008). Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE. Paris : CLE International

Hamidou, N. (2014). La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de français en Algérie entre représentations et connaissances culturelles. *Multilinguales*, 3. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/multilinguales/1631?lang=en> , Consulté le 20/10/2023

Mahiddin, H. (2020). La dimension culturelle à travers les noms des personnes dans les trois manuels scolaires du primaire. Disponible sur : <http://e-biblio.univ-mosta.dz/handle/123456789/16673> , Consulté le 20/10/2023

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : Vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. Disponible sur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/> , Consulté le 15/10/2023

Puren, C. (2019). L'interculturel, une composante parmi d'autres de la compétence culturelle. Disponible sur : <https://www.christianpuren.com/bibliographies/culture-comp%C3%A9tence-culturelle/> , Consulté le 15/10/2023

Reinfried, M. (2018). L'enseignement scolaire de la culture-civilisation française en Allemagne : un modèle pour d'autres pays européens ? *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 60-61. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/dhfles/4607?lang=en> , Consulté le 24/01/2024

Soltani, E. (2020). Compte-rendu d'ouvrage :Beacco, J-C., 2018. L'Altérité en classe de langue : Pour une méthodologie éducative Didier, 204 pages. *ALTRALANG Journal*, 02. Disponible sur : <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/597/2/2/139897> , Consulté le 20/10/2023

Sahraoui, A et al. (2021). L'identité nationale à travers les manuels scolaires de langue français en Algérie- Cas du manuel de première année moyenne. *Multilinguales*, 15 Disponible sur : <https://journals.openedition.org/multilinguales/6358?lang=en> , Consulté le : 15/10/2023