

## Présence de la dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans les manuels scolaires

Dr. Mokaddem Khédidja

Maître de conférences A

Université Djillali Liabès – Sidi Bel-Abbés –

### Résumé :

*C'est pour entamer une réflexion sur le sempiternel « statut de la langue française en Algérie » qu'il nous a paru intéressant d'analyser deux manuels scolaires de langues étrangères (français et anglais), tous deux destinés à des primo-apprenants (3ème Année primaire et 1ère Année moyenne). Cette démarche comparative a pour but de déterminer si les moyens pédagogiques et didactiques mis en oeuvre dans ces deux langues étrangères poursuivent les mêmes objectifs, objectifs définis dans le cadre de la réforme de 2003, et qui s'articulent autour de « la communication », « l'universalité » et « l'altérité ».*

### ملخص:

من أجل التفكير حول القضية دائمة الطرح بخصوص "مكانة اللغة الفرنسية في الجزائر" قد بدا لنا مهما تحليل كتابين مدرسيين في لغتين أجنبيتين (الفرنسية والانجليزية) موجهين لمتعلمين مبتدئين (السنة الثالثة ابتدائي والسنة الأولى متوسط) تهدف هذه الدراسة المقارنة الى تحديد ما إن الوسائل البيداغوجية والتعليمية المطبقة فيها بين اللغتين يبين نفس الاهداف المحددة في إطار اصلاح 2003 والمبني على "التواصل"، "الشمولية" و "الغيرية"

*Le thème que nous nous proposons de développer dans le présent article est le fruit d'une réflexion sur la récurrence des questionnements ayant pour objet le sempiternel « statut de la langue française en Algérie ». Il n'est pas de travaux de recherche qui ne comportent pas un chapitre ou un sous-chapitre traitant ce sujet. Nous y sommes tous confrontés : mêmes arguments, expressions diverses, mais pas très variées : « langue étrangère », « langue étrangère privilégiée », « langue seconde », « français fonctionnel », « langue véhiculaire », « langue spécifique », etc. La multiplicité de ces définitions révèle une vraie difficulté (voire un malaise) à trancher sur la place réelle qu'occupe la langue française dans notre pays depuis son accès à l'indépendance.*

*C'est pour entamer une réflexion sur cette problématique qu'il nous a paru intéressant de travailler sur la façon dont est envisagé le premier contact de l'enfant avec la langue à l'école, à partir des outils pédagogiques (en l'occurrence les manuels scolaires) conçus pour l'apprentissage d'une langue étrangère, et qui, à notre sens, avec les modalités issues de la réforme du système éducatif, déterminent la tonalité du parcours d'apprentissage ultérieur de l'apprenant.*

2

Qu'est-ce qu'un manuel scolaire ?

Avant d'entamer notre analyse, il semble important d'entrer dans les définitions proposées par les didacticiens à propos du manuel scolaire et de souligner dans la foulée que le manuel se distingue de la méthode et du programme. Le dictionnaire de pédagogie (2000 : 193) définit le manuel scolaire comme suit :

*« Un livre d'un type un peu particulier. Il est destiné à être toujours en « main » comme son nom l'indique et il contient, sur une matière donnée, l'essentiel de ce qu'il faut savoir, présenté de façon aussi accessible que possible. ... l'acception la plus courante le désigne comme livre de classe, où une discipline, axée sur un programme, est présentée en leçons, avec illustrations, ..., accompagnées de règles, d'exemples, d'exercices, et parfois, mais rarement, de corrigés ».*

Une autre définition, cette fois-ci, empruntée au nouveau Petit Robert de la langue française (2007) est formulée comme suit : *« Un ouvrage didactique présentant, sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique, et spécialement les connaissances exigées par*

*les programmes scolaires* ». De son côté F. Richaudeau (1979 : 51) avance que le manuel scolaire est : « un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté ».

Le manuel scolaire en Algérie

En Algérie, les manuels scolaires sont édités par l'ONPS (Office National des Publications Scolaires) qui dépend du Ministère de l'Education Nationale (MEN). L'ONPS était l'une des deux entités relevant de l'Institut Pédagogique National (IPN) – organisme étatique créé en 1962, qui a gardé le monopole de l'édition, de l'impression et de la diffusion de l'ensemble des manuels scolaires pour tous les niveaux et pour toutes les disciplines et ce jusqu'à 1996, date de la loi relative à l'ouverture du marché du livre scolaire aux éditeurs étrangers.

La seconde entité étant l'Institut National de recherche en Education (INRE). Cet organisme est chargé de la recherche pédagogique, de la conception des manuels et de la mise en place des mécanismes et du suivi des procédures d'agrément des manuels scolaires, de l'homologation des livres parascolaires et tous autres documents et matériels didactiques d'appoint.

En Algérie, le manuel scolaire est, à l'intérieur de la classe, et plus particulièrement dans le cycle primaire, le seul support d'enseignement. Faut-il conclure que son utilisation est nécessaire et suffisante ? Pour l'heure et dans le cadre de la mise en oeuvre des nouveaux programmes, une nouvelle génération de manuels scolaires a été conçue – et c'est une

3

première en Algérie – avec la participation d'éditeurs nationaux privés et publics qui ont dû se conformer à trois conditions essentielles :

- La qualité définie par les normes scientifiques, pédagogiques et techniques universellement reconnue ;
- La disponibilité des manuels et leur mise à disposition des élèves en début d'année scolaire ;
- L'accessibilité au niveau du prix.

Tous les paramètres retenus dans le cahier des charges élaboré par le MEN doivent être en conformité avec les exigences du programme qui sont énoncés comme suit :

P1. Présentation matérielle du manuel (mise en page, illustrations, etc.).

P2. Progression dans la démarche d'apprentissage (Les projets, les séquences, gradation des apprentissages).

P3. Conformité des aspects pédagogiques aux exigences du programme (Conformité de la terminologie utilisée avec les

curricula et programmes conçus dans le cadre de l'approche par les compétences).

P4. Conformité des aspects socioculturels au programme.

Analyse comparative des deux manuels scolaires

C'est la manière dont est traité l'aspect socioculturel dans les manuels scolaires d'apprentissage d'une langue étrangère (premier contact avec la langue) qui fera l'objet de notre étude envisagée sous l'angle de la fonction d'ouverture sur l'autre et l'ailleurs. Car comme le dit Ansart P. (1994 : 75) :

« Le manuel est non seulement un support de transmission de connaissances, mais aussi un élément de transmission de cette dimension voilée de la culture : les « bons sentiments » politiques en tout ce qui concerne l'histoire commune [...] ces nuances subtiles des amours et des croyances politiques, ces sentiments légitimes vont trouver discrètement leur place dans ces manuels scolaires ».

En effet, comme le soulignent les auteurs de l'avant-propos de l'ouvrage intitulé « Manuels et altérité dans l'espace méditerranéen » les manuels scolaires sont des « lieux de discours où se saisit le mieux [le] jeu mutuel des représentations ». C'est pourquoi nous avons choisi d'analyser deux manuels scolaires, tous deux destinés à des primo-apprenants. Le livre de français intitulé « *Mon*

*premier livre de français* » destinés aux apprenants de 3ème année primaire et le livre d'anglais intitulé « *Spotlight on English* » conçus pour les élèves de 1ère année du cycle moyen.

4

Cette démarche comparative a pour but de déterminer si les moyens pédagogiques et didactiques en l'occurrence les manuels scolaires mis en oeuvre pour l'apprentissage de ces deux langues étrangères poursuivent les mêmes objectifs, objectifs définis dans le cadre de la réforme de 2003, et qui s'articulent autour de « la communication », « l'universalité » et « l'altérité ».

D'autre part, nous pouvons nous demander si dans cette perspective « d'ouverture sur le monde », de « dialogue des cultures », « d'ouverture sur les cultures » et d'ouverture sur « les civilisations du monde » prônée par les instructions officielles et le référentiel des programmes, il y a eu de nouvelles propositions de démarches didactiques plus à même de privilégier – dans le cadre de l'apprentissage de la langue – le contact avec la culture autrement dit la prise en compte de la dimension culturelle dans le processus d'enseignement/apprentissage. Nous avons également remarqué, après lecture attentive des programmes que le terme « civilisation française » est soigneusement évité, sans doute pour que la langue française ne soit considéré que comme « simple instrument d'accès au savoir ».

Ceci nous amène à poser la question suivante : Quelle place est réservée à la dimension culturelle voire interculturelle dans chacun de ces deux manuels scolaires (issus de la réforme, rappelons-le) destinés à des primo-apprenants de ces deux langues (le français et l'anglais) ?

Un petit détour pour expliquer les concepts de « culture » et de « civilisation » est semble-t-il nécessaire afin d'éviter toute confusion entre les deux termes. Selon différents auteurs, les deux mots peuvent avoir des rapports d'opposition, de complémentarité ou d'équivalence. De nos jours, c'est le mot « culture »<sup>1</sup> qui est le plus utilisé en didactique des langues, comme synonyme de « civilisation ».

La lecture attentive des programmes de 3ème année primaire révèle que l'enseignement/apprentissage de la langue française a pour objectif principal de doter l'apprenant d'un « outil linguistique » et il est recommandé d'insister particulièrement sur la compétence de communication. Il est dit dans le programme officiel de français de 3ème année primaire, que « *l'enseignement concernera essentiellement la construction de la langue [...] à des fins de communication* ». La prise en charge de la dimension culturelle de la langue n'est pas citée en tant qu'objectif prioritaire. Pour preuve, dans le manuel scolaire de français, objet de notre étude, les auteurs – Mina M'Hamsadji-Tounsi (Inspectrice de l'Education et de l'Enseignement Fondamental), Anissa Bezaoucha (Professeur de l'Enseignement Secondaire)

1 La Définition retenue par la Conférence mondiale sur les politiques culturelles (Mexico, 1982) se décline comme suit : « Culture : ensemble de traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social ».

5

et Sadjia Mazouzi-Guesmi (Maîtresse de l'Enseignement Fondamental) – annoncent clairement dans l'introduction (p.5) rédigée à l'intention des élèves, que cet apprentissage a pour but de faire de la langue française un instrument au service de la réalité algérienne et de présenter des situations de communication en relation directe avec l'environnement familial et scolaire de l'enfant. Les objectifs sont déclinés ainsi : « *Tu découvriras mieux ton école et tu découvriras des informations sur le monde qui t'entoure* ». En outre, nous pouvons dire qu'il s'agit là d'un avant-propos puisque les auteurs présentent et expliquent à l'élève le contenu et les objectifs du manuel.

Pour ce qui est de l'apprentissage de la langue étrangère 2, c'est-à-dire l'anglais, les points développés dans l'avant-propos du manuel (p.5) sont explicites et nous permettent d'affirmer que ce premier contact avec la langue s'accompagne réellement d'une mise en relation avec l'autre, c'est-à-dire celui qui n'appartient pas à notre aire géographique et culturelle. Dans l'avant-propos – rédigé en langue arabe – du manuel scolaire d'anglais, le choix des auteurs d'intégrer l'interculturel et le communicatif est clairement affiché.

Cet avant-propos qui décline en premier lieu les méthodes et activités d'apprentissage de la langue accorde ensuite une large place aux objectifs assignés à la dimension interculturelle. Nous en proposons une traduction : « *Peu à peu, tu découvriras que tu n'apprends pas seulement une langue mais que tu vas te doter d'un outil que tu pourras utiliser pour résoudre des problèmes semblables à ceux que tu rencontres dans la vie quotidienne.*

*Enfin, l'aspect culturel de cet apprentissage te permettra d'acquérir des connaissances relatives aux autres cultures et t'amènera à découvrir leur diversité sans jugement de valeur. Si tu les compares, tu constateras des ressemblances et des différences avec ta propre culture, ce qui va, d'une part contribuer à l'enrichir, et d'autre part à t'ouvrir sur les autres et ainsi à te familiariser avec leur culture pour approfondir ta connaissance de l'autre et de toi-même ».*

Ainsi, les personnages présentés dans cet ouvrage portent des prénoms français, anglais, russes, africains, indous, japonais, chinois, portugais, italiens (Michel, James, Olga, Aminata, Steve) (p. 29).

6

Ce qui introduit de façon indubitable une notion d'altérité. De plus, on peut noter que dès le premier projet intitulé « *Hello* » la séquence « *Learn about culture* » (pp. 32-33) présente des monuments et des lieux tels que Big Ben (Angleterre), la Tour Eiffel (France), la Statue de la Liberté (Etats-Unis), le Golden Gate (Etats-Unis) et le Taj Mahal (Inde) et constitue d'entrée une invitation au voyage et aux rencontres avec l'autre (panneaux de signalisation, hôtel, restaurant, aéroport, etc.).

Les pages suivantes (pp. 34-35) sont consacrées à la présentation de personnalités (famille royale d'Angleterre), aux billets de banque de divers pays (Maroc, Japon, USA, Angleterre, Algérie, Allemagne) ainsi qu'aux drapeaux (Angleterre, Kenya, Canada, Liban).

L'apprenant développe sa compétence interculturelle en même temps qu'il développe sa compétence de communication en langue étrangère. Tout suggère ici la mise en place d'une démarche qui vise à donner à l'élève une occasion (par le biais de la langue et des thématiques retenues) d'aller à la découverte de l'autre et du monde.

Pour ce qui est du manuel de français, les personnages (p.19) mis en scène dans les séquences d'apprentissage sont tous des natifs puisqu'ils portent des prénoms spécifiques à l'anthroponymie du pays (Walid, Amina, Fazil, Lila,).

Ils sont désignés dès l'introduction par les auteures comme les « *compagnons de route* » des apprenants. En outre, les lieux évoqués sont des lieux familiers et aisément reconnaissables par l'enfant : le marché, l'école, la gare, la rue. L'enfant apprend à nommer ce qu'il connaît et uniquement cela. Il s'agit bien de ce que précise le document d'accompagnement, à savoir « la prise en charge de valeurs identitaires, de valeurs intellectuelles et valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles ». Les thématiques universelles sont en relation, dans

ce cas précis, avec la protection de l'environnement, l'hygiène, les mesures de sécurité routière et la découverte des animaux !

L'on pourrait penser que les comptines, les poèmes, les chansons et les contes retenus dans ce manuel pourraient introduire une dimension interculturelle dans la mesure où elles sont

7

signées d'auteurs français pour la plupart, et éditées par des maisons d'édition françaises. Or, la lecture de ces textes met en évidence la « neutralité » culturelle des thèmes abordés : « *La soupe aux légumes* » (p.71), « *En sortant de l'école* » (p.39), « *Salut soleil* » (p.23), « *Le jour et la nuit* » (p.95), « *La petite poule rouge* » (pp.110-111), « *La leçon* » (p.63), « *Poussinet, le petit poussin* » (pp. 112-115), « *L'éléphant se douche* » (p.87), « *Les trois aiguilles d'or* » (pp.105-107), « *Rita* » (pp.108-109).

Par contre, dans le manuel d'anglais, Les séquences « Learn about culture » (p.32 ; p.56 ; p.75 ; p. 96 ; p. 115 ; p. 137 ; prévues à la fin de chaque projet permettent une immersion dans divers lieux et habitus culturels étrangers. Avec pour certaines une comparaison explicite avec ceux spécifiques à l'Algérie. Ainsi en page 115, les auteurs procèdent à une comparaison entre les habitudes alimentaires de quatre pays différents dont l'Algérie. Il s'agit de comparer tous les éléments qui constituent le menu d'un petit déjeuner (Angleterre, Algérie, Amérique du Nord, France).

#### Questionnements

Cette comparaison rapide des contenus des deux manuels suscite bon nombre de questions relatives à la méthodologie d'apprentissage du français : Quelle est la raison de cette focalisation sur la compétence linguistique et uniquement sur cela ? Qu'est-ce qui motive cette « algérianisation » de l'apprentissage du français ? Pourquoi la composante culturelle et civilisationnelle de la langue cible est-elle évacuée dans le manuel de français ? La langue véhiculerait-elle des représentations qui ne correspondent pas à la vision que l'on veut donner de la langue française, à savoir instrument de communication et uniquement cela ou serait-elle porteuse, pour reprendre l'expression de H. Boyer (1996 : 151) « d'idéologies

plus ou moins avouées, plus ou moins assumées, plus ou moins consensuelles ».

Une première réponse pourrait être avancée : les destinataires de ces deux manuels n'ont pas le même âge (8 ans pour l'apprentissage du français et 11 ans pour l'apprentissage de l'anglais en 1ère année du cycle moyen). Cet argument ne prend pas en compte les plus récents travaux de recherche sur l'apprentissage des langues, qui démontrent que, sur le plan pédagogique, préparer l'enfant dès son plus jeune âge à l'ouverture sur le monde, l'ouverture à l'altérité, à la relativisation de ses points de vue, constituent le défi actuel de l'enseignement des langues étrangères.

D'autre part, des recherches effectuées sur le contenu des manuels scolaires de français de différents niveaux, destinés aux collégiens et aux lycéens, nous révèlent que les concepteurs de ces ouvrages persistent, tout au long du cursus, dans cette perspective de

8

« décontextualisation » de la langue, envisageant le français à enseigner comme une langue vidée de sa substance culturelle et civilisationnelle.

Cette approche méthodologique serait-elle conditionnée par l'arrière-plan historique du pays ? C'est ce que semble suggérer Verdelhan M. (2011 : 91) en affirmant dans son introduction au chapitre 2 « Altérités sociales, interne et externe : la place difficile des manuels » que : « L'enseignement du français peine à trouver sa place, ni vraiment langue étrangère comme l'anglais, le russe ou l'allemand, car marquée du sceau de la colonisation ; ni langue seconde comme en Afrique francophone ». Faut-il alors rappeler que le français est la langue de l'ancienne puissance coloniale et que les références à la culture française – bien qu'elles soient omniprésentes dans l'environnement de l'apprenant algérien, et cela n'est jamais pris en compte – peuvent être considérées comme porteuses d'un discours idéologique qu'il est nécessaire d'évacuer ? D'où la relégation de toute dimension culturelle et interculturelle qui est en oeuvre presque à chaque page du manuel scolaire d'anglais.

#### Conclusion

En guise de conclusion et pour rester dans cette perspective, nous pouvons nous référer à l'étude de T. Bouguerra (2008 : 20) qui affirme dans un article intitulé « *Approche écodidactique des représentations de l'interculturalité dans les manuels algériens de FLE. Enjeux et perspectives* » consacré aux manuels scolaires en classe de FLE et aux représentations culturelles<sup>2</sup>, que « *la pratique d'enseignement/apprentissage d'un objet-langue n'est pas autonome par rapport à des surdéterminations sociologiques, historiques, politiques et idéologiques* ».



Ce qui nous amène à nous demander s'il est possible de dissocier une langue de sa culture originelle. Cela reviendrait à ne considérer la langue que sous son aspect fonctionnel, démarche réductrice qui nous semble difficile à concevoir.

Pour nous, la langue est avant tout un matériau qui s'est constitué au fil d'une histoire spécifique, qui s'est enrichi et continue de s'enrichir de multiples apports, plus particulièrement à l'heure actuelle, dans un contexte marqué par la mondialisation. Aussi est-il vain de vouloir juguler tous les rapports de force qui s'exercent à l'intérieur même de la langue, qu'ils soient d'ordre idéologique ou culturel. C'est pourquoi notre conception de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère pourrait se résumer dans l'un des objectifs retenus dans les programmes de FLE 1ère, 2ème et 3ème AS (directives du MEN, Mai 2000) et qui est le suivant : « Développer, autour de thèmes universels et problématiques

2 Revue N° 5. *Cahiers de langue et de Littérature*. Janvier 2008.

9

actuelles, une attitude d'ouverture aux différences linguistiques et culturels ». Tout le problème réside dans la mise en application effective de ces directives par l'ensemble des acteurs du système pédagogique !

Références bibliographiques

Ansart, P. (1994). *Manuels d'histoire et inculcation du rapport affectif au passé*, dans *Enseigner l'histoire : des manuels à la mémoire*, actes du colloque *Manuels d'histoire et mémoire collective* réunis par Moniot, H., Berne, Peter Lang.

Arenilla L., Gossot B. et al. (2000). *Dictionnaire de Pédagogie*. Paris : Bordas/HER.

Boyer, H. (1996) (dir.). *Sociolinguistique, territoires et objets*. Lausanne, Paris, delachaux et Niestlé.

Cuq J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Cuq, J-P. et Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Denimal, A., Diabate, A. et Verdelhan-Bourgade, M. (2011). *Manuels et altérités dans l'espace méditerranéen. Enjeux institutionnels et linguistiques*. Paris : L'Harmattan.

Richaudeau, F. (1979). *Conception et production des manuels scolaires*. Guide pratique. Paris : UNESCO : diffusion: RETZ.

Robert J. P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

Zarate, G. (2004). *Représentations de l'étranger et didactique des Langues*. Paris : Didier.

Corpus de manuels scolaires

M'Hamsadji-Tounsi, M., Bezaoucha, A. et Mazouzi-Guesmi, S. (2008). *Livre de Français, 3ème année primaire*. Alger : ONPS.

Merazga, L., Achour, K., Ameziane, H., Bouhadiba, F., Guedoudj, O., Mekaoui, O., Riche. B. et Tamrabet, L. (2008-2009). *Spotlight*