

## **La dimension interculturelle dans le manuel de français de la quatrième année moyenne**

البعد البين-ثقافي في الكتاب المدرسي للغة الفرنسية في السنة الرابعة من  
التعليم المتوسط

### **The intercultural dimension in the french textbook of the fourth year of the college**

Noureddine Arif

Alger الجزائر 2

#### **Introduction**

De nos jours, en raison de la mondialisation croissante qui élimine les frontières et rapproche les hommes et leurs cultures ; le rapport avec l'altérité est devenu une nécessité pour comprendre un monde caractérisé par une intensification des échanges sous ses différentes formes. En fait, l'interculturel s'y impose.

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE, les apprenants algériens n'entrent pas d'emblée en contact avec le monde réel de la langue étrangère, mais tout d'abord avec un monde représenté par les manuels. Leurs connaissances sur l'altérité sont acquises de par leur environnement familial, social et notamment scolaire où le manuel scolaire constitue le moyen commun, véhiculaire des cultures et des visions du monde. En ce sens, Zarate (1993 : 11) admet que les manuels, présentent des outils privilégiés de rencontre des cultures ; ils démontrent la relation à l'étranger qu'une société veut offrir en modèle à ceux qu'elle éduque.

En Algérie, l'école, lieu d'apprentissage et de confrontation des cultures, s'inscrit dans un contexte ouvert et mondialisé. C'est pourquoi de grandes réformes ont été effectuées depuis 2003, visant une éducation de qualité. A cet égard, les instructions officielles considèrent les langues étrangères comme moyen d'ouverture sur l'autre. Il y est stipulé que :

«L'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, de s'ouvrir à d'autres cultures. [...]Les langues étrangères sont enseignées en tant qu'outils de communication permettant l'accès direct à la pensée universelle en suscitant des interactions fécondes avec les langues et cultures nationales». (Référentiel général des programmes, 2009:45)

Cette étude s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'interculturel; notre objectif étant de déterminer si le manuel local du FLE, élaboré selon les objectifs de la réforme du système éducatif accorde une place à l'enseignement interculturel. Nous souhaitons donc répondre à la question suivante : Le contenu du manuel du FLE de la quatrième année moyenne contribuerait-il à la promotion de la dimension interculturelle (désormais, DI)?

Supposant qu'il le soit; mener une telle réflexion s'avère particulièrement exploitable, dans la mesure où elle donne d'une part, un éclairage sur les différents savoirs et savoirs faire interculturels qui y abritent le manuel. D'une autre part, elle ambitionne d'orienter les enseignants du FLE pour mener à bien leurs tâches de médiateurs culturels, en fonction des objectifs soulignés.

## **1. Cadre conceptuel de l'étude**

De prime abord, nous devons admettre que l'interculturel est un concept polysémique et problématique qu'il faut questionner toujours et encore dans les domaines de la notion. (Abdallah-Preteuille, 2010 ; Dervin, 2010).

Dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la dimension culturelle des langues est désormais indissociable de toute pratique langagière. L'objectif n'est plus seulement l'usage correct de la langue : il est essentiellement la compréhension du fonctionnement culturel d'une société, car sa culture est révélatrice de ses modes de vie, de ses croyances et de ses valeurs. Galisson et Puren (1999 : 96) nous affirment à ce propos que :

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

La didactique du FLE, a plus que jamais pris conscience de l'importance de l'enjeu culturel inhérent à tout apprentissage linguistique d'une langue étrangère. Ainsi, tout travail sur l'interculturel ne peut aboutir sans faire le point de sa porte d'entrée, à savoir la «culture». Il est donc pertinent de chercher une définition claire et convenable aux objectifs de cette étude.

### **1.1. Définition du concept de culture**

L'« UNESCO », lors de la Conférence mondiale sur les politiques culturelles à Mexico City en 1982, a retenu la définition suivante :

«Dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels, matériels, intellectuels et psychologiques, d'une société ou d'un groupe social et englobe la totalité des manières d'être existant au sein d'une société ; elle comprend, au minimum, l'art et la littérature, les modes de vie, les manières de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances».

La culture est donc perçue comme un savoir ou un système de références partagé par les membres d'un groupe. Il est acquis et se transmet de génération en génération. La culture a cette fonction de mise en ordre de la société à travers les règles qui régissent la vie en commun. Autrement dit, elle sert de repère et de source de toute action individuelle ou sociale.

Dans le cadre de la didactique des langues-cultures, l'intérêt renouvelé pour l'enseignement de la culture, suscite un questionnement sur le genre de culture qui devrait être enseigné. Galisson (1988 : 328-329) préfère l'accès à :

« une culture de base tout aussi utile à partager avec les étrangers qu'avec les autochtones, dans la mesure où elle est la culture de tous et de chacun, qui sert à comprendre et à se faire comprendre au quotidien».

Pour les natifs, cette culture, dite partagée s'acquiert partout et du contact direct et continu, dans les relations familiales, sociales, grégaires, à travers les médias... sans qu'eux-mêmes en saisissent le mécanisme. Elle gouverne la plupart de leurs attitudes et de leurs comportements. Par conséquent, les étrangers désireux communiquer avec ces natifs doivent se référer à ce type de culture. Quant à la culture cultivée ou savante, la plus légitimée dans l'institution scolaire, Galisson (*ibid.*), ajoute qu'elle est artificielle, plaquée, construite autour de savoirs encyclopédiques tels que la littérature, les arts, l'histoire, la géographie, etc.

Cette division de la culture ne couvre pas les typologies des cultures. Elle est une forme réductrice quant à la réalité et la complexité de l'environnement humain. L'hétérogénéité culturelle existe au sein des nationaux eux même. Toute culture y compris les cultures individuelle est sectorisée en une série de subcultures. (Abdallah-Preteille et Porcher, 1996 :14). A titre d'exemple, nous citons : culture régionale, culture religieuse, culture sexuelle, culture professionnelle, culture générationnelle, etc. Nous avons des usages diversifiés des langues, diversité des attitudes, des modes de vie, des croyances, donc des cultures. Et si les cultures se différencient selon les sociétés ; à l'intérieur d'une même société celles-ci sont loin d'être homogènes. D'ailleurs,

« les habitants d'un pays donné ne connaissent ni intuitivement ni d'une autre manière l'ensemble de la « culture » de leur pays, car toute nation englobe en fait de nombreuses cultures différentes » (Byram, Gribkova et Starkey, 2002 : 19).

Il est admissible que l'éducation interculturelle se conçoit dans une relation d'interdépendance entre deux cultures différentes. Le manuel scolaire du FLE ne doit pas se concentrer sur la culture française en particulier, il est désormais question de s'interroger également sur la culture locale, celle de l'apprenant.

## 1.2. La dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE

Un enseignement des langues respectueux de la DI est fondé sur le postulat que la rencontre avec d'autres cultures soit productive. Il permet à chacun de nous de se rendre compte non seulement de l'existence d'un autre, différent de soi mais aussi d'une prise de conscience de sa propre altérité. On enseigne la culture étrangère en se référant à la culture de l'apprenant, en confrontant, en analysant les deux afin de comprendre l'Autre et d'enrichir sa propre culture.

En effet, développer la DI de l'enseignement des langues, c'est reconnaître les objectifs suivants :

« faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique ; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes « autres » en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations. » (ibid. : 11)

L'interculturel admet foncièrement un va et vient entre soi et l'autre. Dans ce sens, Pretceille affirme que

« le discours interculturel induit un questionnement autant sur les autres cultures, sur autrui, que sur sa propre culture. C'est ce processus en miroir qui fonde la problématique interculturelle » (2004 : 28).

La question de l'altérité apparaît indissolublement liée à la notion d'identité. Chacune n'existe que par rapport à l'autre. A cet égard, Charaudeau admet que « *La perception de la différence d'un autre constitue d'abord la preuve de sa propre identité* »(2006 : 44).

L'apprenant est appelé donc à développer un sentiment de relativité de ses propres certitudes, pour ouvrir la voie à l'intercompréhension et à une prise de conscience de la différence. Le point de départ devrait alors être l'identité de l'apprenant. De ce point de vue, De Carlo (1998 : 44) avance :

« Par la découverte de sa culture maternelle, il sera amené à comprendre les mécanismes d'appartenances à toute culture. Plus, il aura conscience des critères implicites de classement de sa propre culture, plus il sera capable d'objectiver les principes implicites de division du monde de la culture étrangère. »

Promouvoir la dimension interculturelle nécessite de fournir à l'apprenant des outils utiles, entre autre le manuel. Cet outil est sensé « focaliser sur les usages des objets culturels et non seulement sur les objets eux-mêmes » (Ibid. : 64). La compréhension des rapports entre identité et altérité s'appuie également sur la notion de subjectivité. L'accent est donc mis sur le caractère relationnel né des interactions entre individus et/ou entre les groupes (Abdallah-Preteceille et Porcher, 1996 :46).

Un manuel de FLE s'appuyant sur un contenu accompagné d'une démarche appropriée (d'ouverture sur l'altérité), devient ipso facto, un objet interculturel par excellence.

### **1.3. Le manuel scolaire : objet interculturel**

Le manuel scolaire est un ouvrage didactique, mis à la disposition des enseignants dans l'accomplissement de leurs tâches (enseigner) et des apprenants dans la construction de leurs savoirs (apprendre). Son apport de par sa substance culturelle est indéniable. Son étude est donc, un matériau intéressant pour mieux appréhender les le fonctionnement des rencontres et des représentations.

Zarate (1993 : 43) ajoute que le travail sur les représentations du pays étudié n'exclut en aucune façon celles qui circulent localement dans le pays de l'élève. Le manuel représente de ce fait, un témoin privilégié de ce qu'une société montre d'une autre à travers le cours de langue. Ainsi, l'étude des représentations identitaires s'avère pertinente pour cerner le groupe mis en discours et rendre compte de sa culture.

« Il faut donc comprendre que les représentations des manuels vont éventuellement induire des comportements chez les apprenants et qu'il est d'un intérêt majeur d'étudier les images qui circulent dans de tels ouvrages ». (Auger, 2003 : 27).

L'objectif de l'éducation interculturelle est de former des citoyens tolérants et ouverts vis-à-vis des comportements et des valeurs des autres (Byram et al., 2002 : 14). Etant l'outil principal de diffusion des savoirs, le manuel adhère inévitablement aux valeurs sur lesquelles insistent les deux cultures mises en scène. Dans le contexte algérien, l'enseignement des valeurs est considéré un accompagnateur de l'enseignement des langues étrangères. Il est admis que « l'enseignement du français prend en charge les valeurs identitaires, les valeurs intellectuelles, les

*valeurs esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles* » (Référentiel des programmes, 2009 : 45). Il n'en demeure pas moins que l'analyse du manuel produit dans une société donnée permet de tracer le portrait de cette société elle-même et du type de citoyen qu'elle désire former.

Quant à l'acquisition de la compétence interculturelle ; Byram et ses coauteurs (2002 : 12) ont avancé qu'elle « *n'est jamais achevée ou totalement parfaite* » ; car il existera toujours de nouveaux «autres» à rencontrer.

D'après ce qui précède, il est pertinent de mettre l'accent sur les différentes composantes de la compétence interculturelle afin de voir dans quelle mesure le manuel visé participe à la promotion de la DI.

Pour ce faire, nous nous sommes référé au Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (2001, désormais CECR), puisqu' il fournit une plateforme didactique à propos du processus de son acquisition.

## **1.4. Les composantes de la compétence interculturelles : (CECR, 2001: 38-84-85)**

### **1.4.1. Le savoir**

Il s'agit des connaissances des groupes sociaux, de leurs produits et de leurs pratiques, à la fois dans son propre pays et dans celui de l'interlocuteur; toutes les connaissances empiriques qui touchent à la vie quotidienne, aux domaines publics ou personnels (relations entre classes sociales, entre sexes, relations familiales ...etc.), connaissance des valeurs, croyances et comportements, savoir-vivre et comportement rituel...etc. Dans cette optique, le Cadre postule que la conscience des ressemblances et des différences distinctives et la compréhension des relations entre les deux mondes (origine et étranger) sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle.

### **1.4.2. Le savoir-faire**

Les savoir-faire interculturels comprennent la capacité d'établir une relation de ressemblance ou de comparaison entre la culture d'origine et la culture étrangère ; la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels; la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées. Il s'agit aussi d'une sorte de comparaison des valeurs fondatrices des deux cultures.

### **1.4.3. Le savoir-être**

Il s'agit d'une volonté de relativiser ses propres conceptions et points de vue, d'accepter que ce ne sont pas les seules possibles ou valables, et apprendre à les

voir de l'extérieur. En somme, avoir des connaissances fondamentales et d'outils de décodage afin de reconnaître plus précisément le rôle des conventions culturelles dans les relations interpersonnelles.

## 2. Méthodologie

### 2.1. Type et corpus de la recherche

Pour répondre à notre problématique; la stratégie d'analyse privilégiée ici est l'analyse de contenu; une démarche tout aussi descriptive et analytique. Nous envisagerons l'utilisation combinée de l'analyse quantitative et qualitative.

Le travail d'analyse s'est inspiré des travaux menés sur les manuels de langues par des spécialistes du domaine tels que Zarate (1986,1993), De Carlo (1998), Byram et al., (2002), Auger (2003). Nous nous référons aussi au CECR (2001) quant aux composantes de la compétence interculturelle.

Le manuel, corpus de cette étude s'inscrit dans les mouvements de rénovation de la réforme du système éducatif algérien mise en œuvre depuis 2003. Le niveau du manuel étudié est la 4<sup>ème</sup> AM ; il représente le couronnement d'enseignement du cycle moyen.

### 2.2. Limites de recherche

La diversité d'aspects qu'englobe la notion de culture fait d'elle une entité hétérogène. Par conséquent, la quête de tous les éléments de la dimension interculturelle (dans notre cas du manuel) s'avère un travail difficile.

Nous allons donc essayer de parcourir la progression suivie dans le manuel. Pour ce faire, nous procéderons à l'analyse des textes et des activités pédagogiques en se référant aux composantes de savoir et savoir-faire-interculturel qui suffisent à elles seules de répondre à notre questionnement.

## 3. Analyse du manuel

### 3.1. Analyse quantitative

Tableau N°1. La proportion des auteurs algériens et français dans le manuel

Auteurs algériens	Nbre	Auteurs français	Nbr
Rabia ziani Ahmed Azzeggah Bouzlama Kamel	03	Jean de La Fontaine, Guy de Maupassant, Jean Giono, Victor Hugo, Paul Fort, Albert Camus, Eugène Labiche, Georges Duhamel, André Gide, Jean Muzi, René Goscinny; Guy Fouillade, Hubert Nyssen, Jean- LouisCurtis	13

Le tableau suivant nous renseigne sur les différents thèmes évoqués dans ce manuel ainsi que leurs occurrences par rapport à chaque culture. Nous essayons premièrement de rassembler les différents sous-thèmes qui en découlent, et à partir desquels, nous dresserons un tableau statistique et synthétique.

- Education à l'environnement : La biodiversité, le réchauffement climatique, la disparition des animaux, la pollution, l'eau, le reboisement, l'écocitoyenneté, la citoyenneté, le civisme et le sens de la responsabilité : préservation de la santé, la participation au mouvement associatif (nettoyage de plage) (Projet 1)
- la lutte contre les fléaux sociaux : le tabagisme, la drogue, la violence, la mendicité... ; (Projet 2)
- le sport ; les études ; les métiers; le travail ; les livres (Projet 1 et 2)
- Le tourisme et l'ouverture sur le monde : les voyages, les découvertes ; l'amour de la patrie (Projet 2 et 3)
- la télévision, l'internet ; le téléphone portable ; TICE, la lettre ; la carte postale (projet 2 et 3).
- Evénements courants : mariage, fête, etc.

Tableau N°2. Répartition des thèmes culturels et leurs proportions par rapport à chaque culture

Thèmes	occurrence	locale	français	universelle	Pourcentage
Education à l'environnement	19	01	02	16	38.77 %
Lutte contre les fléaux sociaux	09	01	03	05	18.36 %
Tourisme et voyage	12	09	01	02	24.48 %
Métiers et études	06	01	03	02	8.16
TICE	02	01	00	01	4.08 %
Loisirs et sport	02	00	00	01	4.08 %
Unité nationale	01	01	00	00	2.04 %
Total	49	15	09	25	100 %

Ce manuel est scindé en trois projets différents; chaque projet comprend un ensemble de textes traitant dans leur ensemble une thématique et visant un objectif précis. Le fil conducteur de tous ces projets est l'argumentatif.

Il convient de rappeler que ce manuel détient une diversité de typologie textuelle : des supports tels que : des textes scientifiques (ouvrages, revues, articles, encyclopédie, etc.) répertoriés dans le projet n°1 et des extraits de textes littéraires (roman, nouvelles, conte, fables, pièces de théâtre, bande dessinée, chanson),

des articles de journaux, des dépliants touristiques, des reportages sonore ou/et audio-visuels retenus dans les projets n°2 et n°3.

D'après ce tableau (n°02), nous pouvons distinguer une dominance des récurrences relative à l'éducation à l'environnement. Les textes abordent différents sous thèmes moyennant dix-neuf occurrences (soit un pourcentage de 38.77 %) de l'ensemble des textes.

La deuxième place est celle relative au thème de Tourisme et voyage, avec douze occurrences (soit un pourcentage de 24.48 %) par rapport à l'ensemble des textes.

La troisième place concerne la lutte contre les fléaux sociaux avec neuf occurrences (soit un pourcentage de 18.36 %).

La quatrième place est occupée par le thème de métiers et études avec six occurrences avec un taux de 8.16%.

Les autres thèmes sont présents avec des pourcentages égaux à ou moins de 4.08 %. Concernant les auteurs des textes, nous avons dénombré treize auteurs français par rapport à trois auteurs algériens. Sans tenir compte des sources des textes scientifiques dont les auteurs sont quasiment auteurs français tels que Robert Barbault, Nicolas Hulot, Isabelle Masson, Alain Juppe, Emmanuelle Lise, Barneoud Grundmann, etc.

### **3.2. Analyse qualitative**

Le thème de l'environnement représente un thème central dans le premier projet. Tous ses textes mettent en exergue des problèmes tels que la dégradation de la biodiversité, la destruction des écosystèmes, la pollution, la déforestation, les déchets, le réchauffement climatique, la disparition et l'exploitation incontrôlable des espèces, les incendies, le problème de l'eau ; ainsi, que leurs répercussions sur la santé et la vie de l'homme.

Afin de promouvoir la participation citoyenne ; cet ouvrage implique l'apprenant dans des situations tirées de son environnement local. Parmi les moyens utilisés, nous distinguons l'affiche (p.16) pour impliquer l'apprenant dans l'action par un geste quotidien « *jeter les déchets dans la poubelle* » ; une autre affiche (p.42) de « *Ness El Khir* » pour agir contre les actes irresponsables des autres vacanciers. Des autres supports utilisés comme l'audio visuel (présentation du déroulement d'un nettoyage de plage, projet1, seq2). Une activité écrite (p.59) portée sur le nettoyage des plages. Toutes ces activités vont éveiller chez l'apprenant l'amour de la nature et le sens de responsabilité, afin d'adopter des comportements langagiers ou observables et des modes de pensée dans des situations relatives à la préservation du milieu et défendant des valeurs comme,

l'initiative, la coopération, la solidarité et l'engagement, la propreté, l'importance de la santé, la protection de la nature, etc.

Le choix de la nouvelle de Jean Giono « *L'homme qui plantait des arbres* » (p.38-63-85) semble pertinent à l'éducation à l'environnement. Son exploitation est sans doute va inciter les apprenants à développer une conscience citoyenne, sociale et écologique et à sensibiliser au développement durable et à l'idée de transmission d'un patrimoine naturel d'une génération à une autre.

Quant au projet n°2, il a pour thème principal « *les fléaux sociaux* ». Ce projet est doté d'une panoplie de textes littéraires ; quantitativement, nous avons noté une dominance des auteurs français du 20ème siècle, comme Albert Camus, Eugène Labiche, Georges Duhamel, André Gide, René Goscinny; des écrivains de grand classique tels que Jean de La Fontaine, Guy de Maupassant ainsi que la participation d'auteurs du XXI siècle à l'instar de Guy Fouillade.

La présence de ce bouquet littéraire permettrait de nous éclairer sur leur choix et son apport dans la connaissance de l'altérité. Les thèmes inventoriés ne concernent pas seulement la lutte contre les fléaux sociaux ; ils abordent aussi les études, les métiers, ou le travail et des évènements courants comme par exemple le mariage.

L'analyse du manuel décèle la présence des représentations professionnelles au sein de la société française. Elles se manifestent dans le choix du métier et qui peuvent sans doute entrevoir des tensions liées à l'avenir professionnel des jeunes ; comment leur faire acquérir une connaissance avertie des métiers. Chaque élève, chaque parent porte des représentations concernant le métier convoité. Georges Duhamel (p. 91), Guy Fouillade et Michel Moulin (p.115) ont décrit cette réalité préoccupée par la famille française « *Les études sont absolument nécessaires* ». (p.91). La famille dévalorise des métiers artistiques (clown, poète) et préfère à leurs enfants des métiers bien classés « *un homme en vue* » (p.115). Chacun de ces enfants veut devenir ce qu'il aime selon sa conviction personnelle. L'un voulait être un clown, l'autre voulait devenir un poète. Ces échanges entre parents et enfants dénotent clairement l'existence de conflits générationnels. (p.91; p.115).

Le choix des métiers varie entre métiers intellectuels tels que l'écrivain, le poète, le maître d'école, le médecin et métiers artistiques comme le clown et des métiers physiques ou manuels comme le pêcheur, le laboureur. Néanmoins, nous avons relevé un regard dénigré aux métiers artistiques tels que le clown. « *Tu veux dire clown ? Pitre, guignol, saltimbanque ! Rien, quoi !* ».

Sous un autre angle, dans un texte intitulé « Les joies de l'instruction » (p.105) ; inséré dans un courrier de l'UNESCO (sans référence) ; l'auteur (anonyme) nous montre l'importance et les vertus de l'instruction. Pour lui, elle constitue la source du bonheur.

En effet, l'importance des études ne concerne uniquement pas la société française ; c'est une préoccupation qui taraude toutes les sociétés car leurs avenir dépendent de leurs futures générations, voire de leur réussite scolaire. C'est une valeur universelle.

Dans l'extrait du roman « *Les Jeunes Hommes* » (p.104-105), Curtis évoque une image sur la France ; une société hiérarchisée et divisée en classes sociales (bourgeoisie, classe défavorisée...). Chacune luttant pour sa situation sociale et économique, « *il n'est pas de notre rang. En un seul mot, c'est un voyou* ». (p.105). Même des relations interpersonnelles comme l'amitié n'ont pas pu supporter cette division sociale.

Labiche (p.117), dans sa pièce de théâtre, évoque le principe traditionnel des projets matrimoniaux. En effet, le prétendant demande la main de la fille auprès de ses parents. « *Nous ne pouvons tarder plus longtemps à répondre à ces deux jeunes gens... deux prétendants...* ». L'avis de la jeune fille sur son mariage est une des conditions de sa validité « *nous choisirons celui qu'elle préférera* ».

La mort est représentée avec la valeur de succession et la responsabilité des enfants après le décès de leur père. Cette situation se lit bien dans la Fable de La Fontaine « le laboureur ses enfants ». (p.123). Par ailleurs, l'héritage, n'est pas seulement matériel, c'est un facteur de continuité d'une lignée ; c'est transmettre, également des valeurs symbolique morales comme la solidarité et la mémoire de la famille.

La place du travail est omniprésente dans tous ces textes, sous angles différents : Dans le conte de Muzi (p.104) le travail est un patrimoine transférable d'une génération à une autre. L'auteur essaie à nous faire prendre conscience que la richesse n'est pas forcément matérielle ; elle résulte aussi du travail. Dans la fable « *la cigale et la fourmi* » de La Fontaine (p.89) le travail se considère en tant qu'un réel gage pour l'avenir.

La Fontaine dans sa fable « *Le loup et l'agneau* » (p.93) dénonce l'injustice et l'abus de pouvoir. « *La raison du plus fort est toujours la meilleure* » une réalité cruelle à portée universelle.

Par ailleurs, nous avons relevé des textes traitant ces phénomènes dangereux qui envahissent toute société et empêchent sa promotion. Leurs choix dans le manuel n'est pas aléatoire ; ils y sont introduits dans le but de sensibiliser les ap-

prenants adolescents et de les faire rendre conscience des dangers qu'entraînent ces fléaux sur l'homme, sa santé et sur la société.

En effet, le manuel traite des thèmes sur le tabagisme (p.90, p.113), la violence (p.96), la mendicité (125). En plus des textes ; les supports utilisés sont la BD (p.90) et le dialogue (p.113). La BD (p.90) est produite par une association française « la ligue nationale le cancer ». Elle est à caractère humoristique, mais elle est fortement moralisante. Les fumeurs sont vulnérables aux maladies telles que le cancer. Ils sont condamnés par la dépendance physique et psychologique à la nicotine. « *elle alla crier nicotine* » (p.90). Le dialogue (p.132) entre des étudiants algériens (Nabil, Samir et Samia) traite du même thème. Dans la deuxième BD (p.132) le thème central est le téléphone portable. La morale est que l'usage du téléphone portable à l'école a un mauvais impact sur les études. Ce support exprime aussi, la propagation de la technologie dans les milieux scolaires particulièrement en France et dans le monde en général.

La violence a envahit aussi le secteur scolaire (p.96). Elle pourrait avoir des effets néfastes sur la santé physique et psychologique de l'enfant. Il s'avère donc nécessaire si l'on veut assurer un mieux vivre ensemble à l'école ou ailleurs d'éduquer nos enfants au respect mutuel et de résoudre leurs conflits de façon non violente.

Dans le but d'inciter au tourisme local, ce manuel détient dans son troisième projet des textes incitant au tourisme en Algérie. D'un point de vue géographique et climatique, l'analyse nous présente le pays comme un véritable continent ; il connaît des contrastes du fait de sa superficie (littoral, montagne, désert), de son climat et de ses habitants aussi bien d'Est en Ouest que du Nord au Sud.

Un désert couronné par les massifs montagneux du Hoggar et du Tibetti, le Tahat, l'Assekrem (p.141), les oasis, (p.170) et des villes panoramiques comme El Oued (p.146) et Ghardaïa, la perle de désert (p.148). Nous pouvons ainsi relever des valeurs telles que l'hospitalité qui distinguent les habitants du littoral algérien et du Sahara « *un style de vie empreint de convivialité* ». (p.44); « *C'est le charme des Touaregs* » (Document sonore p.141). Cette même qualité, a été évoquée par Rabia Ziani ; il nous cite à son tour des valeurs de partage et de générosité au sein de la région de Kabylie » (p.170). Par ailleurs, le rapport entre ces deux pays (Algérie et France) a été pris sous deux angles différents. D'un côté, la France, sous un aspect politique, est présentée en filigrane comme l'ex colon, symbole de rets, de prison et de souffrance (p.138). D'un autre côté, le français est un visiteur ou un touriste témoin en faveur du pays de l'apprenant, comme le montre les extraits de Jean Grenier (p.148) ; Hubert Nyssen (p.149) ; Isabelle Eberhardt (p.146).

Un travail sur l'interculturel implique aussi une mise en évidence de cette relation dialectique entre le même ou les groupes nationaux dont provient le manuel et l'autre-Français. (Auger, 2007: 23). Dans l'analyse des représentations interculturelles ; parmi les procédés utilisés dans la description du territoire algérien, nous avons relevé tantôt des adjectifs affectifs, voire des marqueurs subjectivants et tantôt des verbes affectifs ou des pronoms personnels comme outils de témoignage. Dans cette partie, nous nous appuyons sur le rapport langue-culture en dégagant les procédés de construction langagière des représentations (Auger, 2007: 94).

L'autre se trouve sur le territoire du même (ici, l'Algérie). Dans le texte « *L'Algérie vue du ciel* » (p.148) Jean Grenier est présent dans le territoire algérien ; il apprécie le même, voire l'identité culturelle de l'apprenant dans ses écrits. Il décrit et contemple l'Algérie comme ressource patrimoniale et touristique. L'emploi de la toponymie comme par exemple « *Alger, la blanche* », « *la Casbah avec ses « maisonnettes et minarets »* ; « *Kabylie et ses montagnes majestueuses* » ; « *Ghardaïa la perle du désert* » avait pour effet, de survaloriser l'image du pays et de maintenir ce sentiment et ce rapport avec l'espace, voire le territoire Algérien.

Dans l'extrait « *El Oued, la ville aux mille coupoles* », l'écrivaine Isabelle Eberhardt, symbole d'ouverture et d'amour entre les peuples, a écrit « *El Oued me fut une révélation complète, définitive de ce pays splendide...* ». Un témoignage de beauté étrange et fascinant d'El Oued ; exprimant aussi cet engouement de voyage qui imprègne l'auteure par la beauté du Sud algérien.

Dans le texte El-Bayadh (p.149) ; pour exprimer son émerveillement envers cette région. Hubert Nyssen semble fasciné. Il a qualifié El-Bayadh de « *Ville surprenante* ». L'emploi de la comparaison « *l'on se croyait... dans une bourgade méridionale* » fait apparaître des ressemblances avec le Sud de France ; de l'autre. Ainsi, l'expression « *la confusion est vertigineuse* » met les deux régions sur la même échelle.

Chacun de ces auteurs (l'étranger ici), selon est un observateur pas comme les autres « *le séjour à l'étranger, fiction souvent utilisée dans les manuels, met dans ce cas en scène des français en visite dans le pays d'enseignement* » (Zarate,1993:32). Le pays est ainsi implicitement valorisé comme pôle d'attraction du flux touristique.

#### 4. Discussion

Nous avons constaté que le contenu du manuel est accaparé par un espace important des connaissances encyclopédiques. L'élément central est la structure du texte argumentatif. Elle obéit au contrat d'apprentissage évoqué au début du manuel (p.6).

Dans une visée interculturelle, le souci à l'environnement est désormais une question universelle. A l'intérieur ou à l'extérieur du pays; l'environnement nous développe des qualités morales et sociales, il nous apprend à vivre ensemble. La proportion attribuée à cette thématique traduit le souci de l'institution scolaire de former des apprenants sensibilisés et éclairés au sujet de l'environnement, la vie de l'homme et de l'avenir de la planète.

L'éducation à l'environnement et aux valeurs universelles qui en découlent sont en adéquation avec les finalités soulignées par la tutelle. L'ensemble de ces textes répondent parfaitement aux instructions officielles qui préconisent ouvertement : « *Des sujets comme : le développement durable, les risques majeurs, l'environnement, les différentes formes d'énergie, le marché des armes, les pandémies, la pollution des mers, l'eau potable, la violence, l'extinction de certaines espèces animales, etc.* » (Référentiel du programme, 2009 :13)

Le support le plus dominant dans les deux autres projets est le texte littéraire. Pretceille et Porcher (1996 :162) prônent ce genre et le qualifient comme « lieu emblématique de l'interculturel », puisqu'il nous manifeste plusieurs figures représentatives de l'autre mais aussi de soi. A priori, le contenu semble attrayant et relève des centres d'intérêts des adolescents. Il traite des sujets tels que la misère, la vie familiale, le tourisme et le voyage et plus particulièrement le thème de fléaux sociaux.

L'intérêt que présente la qualité informative de ce genre est ignoré. Même s'il existe des regards croisés de la part des personnages présents dans le texte et du lecteur au sujet des thèmes proposés (mariage, études, métier,...), la démarche standard préconisée pour la lecture freine toute tentative d'expression ou d'interprétation à leur égard. En ce qui concerne le thème de fléaux sociaux, certes, les apprenants sont des citoyens en herbe ; ils ont besoin continuellement d'une prise en charge morale pour faire face aux dangers (la montée de la délinquance, la violence, la drogue, etc.) qu'ils affrontent tous les jours. Toutefois, le manuel n'est pas explicite; ces thèmes sont traités de façon superficielle. Les extraits proposés devraient présenter des situations conflictuelles, présentant une confrontation à une situation nouvelle ou inattendues pour l'apprenant (De Carlo 1998, *Zarate ;1994, 118*), alors que ces textes sont tronqués et vont freiner la motivation et l'imagination de ce dernier.

La culture partagée est absente ; les seules références à la culture française se limitent à l'évocation du projet matrimonial (mariage, p.117); des repères de quelques régions dans la nouvelle de Giono, comme les montagnes des Pyrénées, la région des Alpes de haute-Provence et ses terres garnies de lavandes sauvages (p.38).

Le manuel est quasiment dénué des sujets caractéristiques de la France ou des connaissances illustrant la vie actuelle des français ; aucune place n'a été donnée à leurs pratiques socioculturelles, leur culture populaire, leurs modes de vie et leurs valeurs.

Quant aux rapports d'intersubjectivité provenant des interactions entre individus et/ou groupes, ils ne sont aucunement visés. Autrement dit, les deux projets réservés respectivement à l'éducation morale (lutte contre les fléaux sociaux) et à la découverte du pays (aspect touristique et géographique) privent toute tentative de théâtralisation à travers des comportements, des actes et des discours et donc ils ne peuvent faire partie du champ de l'expérience interculturelle de l'apprenant. En effet, le contenu du manuel devrait se rapprocher de l'actualité française en traitant des sujets tels que le racisme, les personnes sans domicile fixe (SDF), le sport, l'art; ainsi que proposer des scènes de la vie quotidienne (avec même des Algériens en mobilité) des Français. Car, il ne s'agit pas seulement d'apprendre la France, ou de connaître les Français comme des entités abstraites, mais de communiquer avec des individus ayant des traits identitaires français.

Le manuel tend à inculquer des valeurs humaines telles que la solidarité, l'éducation à la santé, l'appréciation des études, l'éloge du travail, le respect mutuel, la communication familiale, etc. Toute fois, ces valeurs ne sont pas évoquées de façon spécifique (à la culture française) ; elles sont prises en tant que valeurs à portée universelle mais qui plaident pour un savoir-vivre ensemble.

Concernant la place de la culture locale, elle est en fait, réduite à une vision touristique. L'exaltation du pays (Nord, Sud, Est, Ouest) semble la valeur la plus visée ; ayant pour effet, d'insuffler aux apprenants ce sentiment d'amour et d'appartenance à ce pays.

Ces textes dans leur ensemble valorisent la culture locale aux yeux des apprenants. Ils les aident à présenter et représenter leur territoire, en y déterminant des points de repères, de s'orienter, de se déplacer et donc à construire des rapports, voire des imaginaires relatifs à l'espace (Charaudeau, 2006 : 51). Néanmoins, ils semblent maigres en matière des spécificités socioculturelles caractérisant ces régions du territoire national. Il est préconisé que « *L'enseignement d'une dimension interculturelle implique en effet que l'on s'attarde sur les comportements, les sentiments, les croyances et les valeurs des élèves* ». (Byram et al., 2002: 37). En ce sens, il est donc préférable en plus des informations touristiques disponibles que les concepteurs des manuels puisent de la diversité culturelle en Algérie et insèrent de cela des textes, des dialogues ou d'autres documents authentiques reliant les

apprenants à leur vie quotidienne de sorte qu'ils découvrent davantage leurs coutumes, mouvements culturels, mentalités ou leurs visions du monde.

Toutes les questions de compréhension et des activités pédagogiques se focalisent sur le fonctionnement de la langue (les connecteurs, les substituts, la phrase, la structure, etc.), l'identification des éléments de paratexte et le déchiffrage des mots visant uniquement une compréhension globale du texte. La découverte de la culture étrangère demeure en fait, fragmentaire et de l'ordre de complémentarité communicative. En général, les questions évincent la dimension pragmatique et culturelle et ne donnent pas aux apprenants l'opportunité de comparer leurs points de vue, issus de leur propre culture avec ceux de la culture étrangère.

Quant au système de valeurs, aucune activité incluant un travail sur des malentendus au sujet des valeurs ou qui amène les apprenants à donner leurs opinions, leurs attitudes vis à vis du sens d'un élément culturel français, de comparer leurs valeurs avec celles de l'autre ou d'éprouver un sentiment d'empathie envers l'altérité. La relation à l'altérité telle qu'elle est présentée à l'élève a alors tendance à se construire sur l'éloignement (un facteur parmi d'autres) *«qui induit la crainte du différent»* (Zarate 1993 : 9). Nous trouvons aussi nécessaire de prendre en compte des valeurs humaines essentielles qui sont communes à l'ensemble de l'humanité sans toutefois minimiser les valeurs qui paraissent relativement sacrées pour chaque communauté.

A la lumière de l'analyse effectuée sur le contenu du manuel et conformément aux composantes de la CI élucidées par le CECR; nous avons soulevé les synthèses suivantes :

La composante du « savoir » relatif aux deux cultures visées est faiblement présente tout au long des pages du manuel. Nous avons pu constater que ce manuel est pauvre en matière des sujets relatifs aux éléments de la culture et à ses domaines. L'absence d'un tel « savoir » constitue d'ailleurs un achoppement à une prise de conscience interculturelle.

En matière du savoir faire, il n'existe pas au niveau du manuel des activités qui aident les apprenants à travailler l'interculturalité de façon à leur permettre de se mettre dans la peau d'un étranger ; c'est à dire d'adopter des comportements langagiers, des modes de pensée ou de produire les énoncés adéquates dans des situations relatives à la culture française. Sachant que *«L'étude des langues dans une perspective interculturelle encourage précisément le partage des connaissances et un dialogue au sujet des valeurs et des différents points de vue»*. (Byram et al., 2002 : 29) ; nous pouvons constater clairement que le contenu du matériel local d'enseignement du FLE s'avère relativement inadéquat pour s'initier à l'enseignement de la DI.

## Conclusion

La confrontation à la différence constitue sans aucun doute une des figures les plus significatives de l'interculturel. Cependant, malgré l'insistance du discours réformateur algérien sur l'ouverture aux autres cultures; le contenu analysé n'est pas en adéquation avec la finalité soulignée. L'enseignement du FLE s'est inscrit jusqu'à présent dans un objectif d'instrumentalisation.

In fine, nous souhaiterions humblement que les concepteurs des manuels proposeront des matériels d'enseignement sous un angle interculturel. La mise en place d'une telle réflexion va permettre à l'enseignant en tant que médiateur culturel, de s'orienter et de promouvoir la dimension interculturelle tout en respectant l'enseignement de la grammaire de la langue étrangère.

## Bibliographie

- ABDALLAH PRETCEILLE, Martine et PORCHER, Louis. [1996]. *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France. Coll. L'éducateur. 2001.192 p.
- ABDALLAH PRETCEILLE, Martine. [1986]. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Éditions Anthropos, 1996. 222 p.
- AUGER, Nathalie. 2007, *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, Belgique, Intercommunications et E.M.E. 234 p.
- AYAD HAMRAOUI, Melkhir, HADI AOUDIA, Saliha et MOUHOU BENTAHA, Ourida. (2013/2014). *Mon livre de français de 4<sup>ème</sup> Année moyenne*, ONPS. 192 p.
- BYRAM, Michael, GRIBKOVA, Bella et STARKEY, Hugh. 2002, *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues : Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. 45 p.
- Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues.2001. *Apprendre, Enseigner, Evaluer* : Strasbourg, Conseil de l'Europe
- CHARAUDEAU, Patrick. 2006. L'identité culturelle entre soi et l'autre, Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S, in Luc, Colles, Jean-Louis, Dufays et Francine Thyryon, EDS. Fernelmont : Proximités-didactique. Pages 41-56.
- DE CARLO, Maddalena.1998. *L'interculturel*. CLE International, Paris. 126 p.
- GALISSON, Robert.1988. Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée. In: Annexes des Cahiers de linguistique hispanique médiévale, volume 7, Hommage à Bernard Pottier. Pages 325-341.
- GALISSON, Robert et PUREN, Christian 1999. *La Formation en questions*. Paris : CLE International.126 p.
- ZARATE, Geneviève.1994. *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris. 160 p.
- ZARATE, Geneviève.1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris.128 p.
- UNESCO.1982. Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles  
Textes officiels et référentiel général des programmes .2009.ONPS

## Résumé

Notre contribution reprend partiellement certains détails de notre thèse. Elle porte sur l'analyse de la dimension interculturelle figurant dans le manuel du FLE. En effet, l'acquisition d'une compétence interculturelle est un processus toujours en construction. Elle vise la construction de passerelles entre les deux cultures ; celle de l'apprenant et la culture étrangère. Dans le cadre de l'enseignement du FLE; étant donné, la place reconnue au manuel de langue en tant qu'un lieu de rencontre des cultures ; ainsi que l'affirmation du discours officiel sur l'ouverture à d'autres cultures ; il s'avère donc pertinent de procéder à une analyse descriptive de contenu du manuel afin de savoir s'il contribue ou non à la promotion de la dimension interculturelle chez l'apprenant algérien. Le travail d'analyse effectué s'appuie sur les composantes du processus de la compétence interculturelle déterminées par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR). Les résultats obtenus nous ont révélé la défaillance de ce matériel didactique à l'enseignement interculturel.

## Mots clés

Interculturel, manuel de français, culture, identité, altérité

### مستخلص

مساهمتنا تأخذ جزئيا تفاصيل معينة من أطروحتنا. يتعلق الأمر بتحليل البعد الثقافي الذي يظهر في دليل المتعلم للغة الفرنسية. في الواقع ، اكتساب الكفاءة بين الثقافات هو عملية دائما قيد الإنشاء. حيث تهدف إلى بناء جسورا لتواصل بين ثقافة المتعلم والثقافة الأجنبية. في إطار تعلم اللغات الأجنبية. نظرا للدور المعترف به للكتاب المدرسي بصفته فضاء للقاء الثقافات ؛ وكذلك تأكيد الخطاب الرسمي حول الانفتاح على الثقافات الأخرى ؛ يبدو أنه من المناسب إجراء تحليل وصفي لمحتوى الدليل من أجل معرفة ما إذا كان يساهم أو لا يساهم في تعزيز البعد الثقافي لدى المتعلم الجزائري. بالاستناد إلى مركبات مسار كفاءة الثقافة كما هو منصوص في لإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتدريس اللغات ؛ كشفت النتائج التي تم الحصول عليها لنا فشل هذه المواد التعليمية في التعليم بين الثقافات

### كلمات مفتاحية

الثقافة، كتاب اللغة الفرنسية ، الهوية ، الآخر

## Abstract

Our contribution partially takes up the details of our thesis. It relates to the analysis of the intercultural dimension appearing in the FLE manual. Indeed, the acquisition of intercultural competence is a process which is still under construction. It aims to build bridges between the two cultures; that of the learner and foreign culture. As part of teaching FLE; given the place recognized in the language manual as a meeting place for cultures; as well as the affirmation of the official discourse on openness to other cultures; It therefore appears relevant to carry out a descriptive analysis of the content of the manual in order to know whether it contributes or not to the promotion of the intercultural dimension in the Algerian learner. The analytical work

carried out is based on the components of the intercultural competence process determined by the Common European Framework of Reference for languages. The results obtained revealed to us the failure of teaching materials for intercultural education.

---

**Keywords**

---

Intercultural, manual of French, culture, identity, otherness