

La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE de l'enseignement secondaire

Allouan Boudjadi
Doctorant, Université d'Annaba



Synergies Algérie n° 15 - 2012 pp. 107-120

Résumé : Les textes que lisent les élèves ne servent pas seulement à manier la langue dans ses différents compartiments mais à les initier aussi à une culture, souvent sous-jacente à l'apprentissage linguistique. Si pour le maniement linguistique, la littérature didactique est abondante, les potentialités culturelles offertes par les manuels scolaires sont souvent reléguées au second plan ou éludées et peu de travaux leur sont consacrés par les didacticiens professionnels.

Mots-clés : pluralité culturelle, échanges interculturels, compétence socioculturelle, altérité, ouverture

Abstract: The texts that students read are not only to use language in its various compartments, but also to introduce them to a culture, often underlies language learning. If the language handling, the academic literature is abundant, the potential offered by cultural textbooks are often sidelined or evaded, and few studies are devoted to them by professional educationalists.

Keywords: cultural diversity - intercultural exchange - socio-cultural competence - otherness - openness.

المخلص: النصوص التي يقرؤونها التلاميذ ليست فقط لاستخدام اللغة في فروعها المختلفة، ولكن أيضا لتعريفهم على الثقافة، وكثيرا ما تكمن وراء تعلم اللغة. إذا كان التعامل اللغوي، والكتابات الأكاديمية وفيرة، فإن الإمكانيات الثقافية المتوفرة في الكتب المدرسية في كثير من الأحيان ما يكون مستغنى عنها، بالإضافة إلى الدراسات القليلة المكرسة لهن من قبل التربويين المهنية.

الكلمات المفتاحية: التعدد الثقافي والتبادل بين الثقافات - الكفاءة الاجتماعية والثقافية - الغيرية الانفتاح.

Introduction

Toutes les sociétés du monde sont soumises continuellement à des mutations de grande envergure dans des compartiments aussi variés que le social, l'économique, le politique et le culturel. Les chercheurs d'aujourd'hui, notamment dans les sciences humaines et sociales, désignent ces mutations sous le terme de mondialisation. La société algérienne n'est pas un monde à part; elle subit, à l'instar des autres communautés, cette tendance à l'uniformité, à une sorte de standardisation.

Manifestement, l'universalité nous libère du repli identitaire, de l'enfermement communautaire et nous conduit vers d'autres rivages. Cependant, l'éducation dans une perspective planétaire, conforte l'idée d'un courant éducatif où la culture risque d'être standardisée. Le capital humain est une ressource qui intéresse tous les pays. C'est pourquoi, chaque système éducatif national tente de préserver ses frontières culturelles incarnées dans des finalités éducatives.

L'Union Européenne est un exemple édifiant de résistance contre cette tendance à la standardisation. Les pays du vieux continent veulent créer leur unité dans leur diversité en recourant à la politique ! Parce que leurs peuples ont du mal à se reconnaître spontanément dans un projet de société commun à tous les pays membres, parce qu'ils sont culturellement différents tout simplement ! Les efforts déployés du Conseil de l'Europe sont impressionnants dans le domaine de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue.

Dans cette atmosphère d'ouverture planétaire, le système éducatif algérien, optant pour des réformes dans toutes ses composantes, semble consolider ses assises tout en s'adaptant à cette nouvelle donne. L'école algérienne, appuyée par un discours officiel réformateur se démarquant du discours monolithique d'antan, relègue au second plan le curriculum classique, bouc émissaire du sinistre scolaire des années quatre vingt. Les différentes réformes qu'a connues l'institution du savoir, depuis quelques années, plaident pour son adhésion à un nouveau projet de société qui tiendrait compte du contexte qui prévaut sur le plan international.

Tout porte à penser, par conséquent, que l'institution éducative, à l'instar du pays dans le domaine économique, n'a pas d'autres choix que de s'ouvrir sur ce monde dont elle est partie intégrante par la force des choses. L'enseignement des langues étrangères n'est plus ce qu'il était, focalisé souvent sur le savoir linguistique. Aujourd'hui, la réforme veut qu'il soit un moyen entre les mains de l'apprenant pour l'aider à s'ouvrir sur ce monde dynamique associant l'aspect utilitaire de la langue et sa dimension culturelle.

1. Place de la dimension culturelle/interculturelle dans l'espace scolaire

Reléguée au second plan dans la conception scolaire, généralement perçue comme une sorte de sous rubrique dans la didactique des langues, la dimension culturelle ne parvient toujours pas à se frayer un chemin et à trouver une place dans les objectifs pédagogiques escomptés. Tous les efforts, notamment dans la recherche, semblent se focaliser sur la compétence linguistique omettant, consciemment ou non, que la bonne maîtrise des formes linguistiques ne suffit pas à la communication :

« L'enseignement de la civilisation est le lieu d'un étrange paradoxe : chacun s'accorde à prétendre qu'il constitue une partie essentielle de l'enseignement d'une langue, mais très peu de travaux systématiques lui sont consacrés, tant sur le plan de la recherche qu'au niveau de la production pédagogique. Des choses existent, certes...mais l'on voit bien qu'aucune priorité n'est accordé à ce secteur, chez les didacticiens professionnels » (L. Porcher, *E.L.A* n° 47, numéro spécial).

Manifestement, les structures morphosyntaxiques d'une langue ne sont qu'un vecteur et ne représentent que la surface apparente et émergente de la communication. Ce n'est

pas l'acquisition d'une culture somme qui importe, mais l'apprentissage d'un savoir faire et d'une compétence culturelle, lequel permettra à l'apprenant de mieux appréhender la culture étrangère. En effet, comme le souligne G. Zarate « l'initiation culturelle doit relever davantage d'une démarche que d'une accumulation de connaissances » (G. Zarate, FDLM n° 181, p.98). Bien entendu, le travail d'interprétation et de décodage des faits culturels articulés dans la langue passe principalement par une activité linguistique et par la connaissance du contexte socioculturel de la culture cible.

L'apprenant en tant qu'acteur social dans une culture donnée use de ses représentations personnelles pour décoder la réalité étrangère. Ce sont ces représentations intrinsèques qu'il faut mettre continuellement à jour pour éviter de tomber dans la stéréotypie, qu'il faut conscientiser, dans le double but d'une part de leur ôter leur caractère d'évidence et de les déconstruire afin de les apprécier à leur juste valeur, d'autre part de les relativiser et d'introduire d'autres modes d'appréhension du monde qui relèvent d'un enseignement culturel. Ceci afin de permettre une construction de connaissances la plus juste possible.

Dans notre pays, l'enseignement de la langue française a été de tout tributaire d'un contexte qui lui impose telle ou telle option depuis l'indépendance. Les spécificités culturelles de l'apprenant ne semblent pas prises en compte dans la conception scolaire et au niveau des manuels scolaires. C'est toujours le contexte du moment qui semble peser de tout son poids. Dans les années quatre vingt, le contexte économique a imposé un apprentissage linguistique instrumental/fonctionnel qui réfère à des champs d'expérience relatifs aux applications de la connaissance théorique dans le domaine de l'économie, de la production... permettant à l'apprenant d'accéder à la science et à la technologie dans une langue amputée de sa substance culturelle. C'est pourquoi, le discours littéraire s'est effacé au profit des textes scientifiques et techniques abondants dans les manuels scolaires dans tous les paliers de l'enseignement du FLE.

Dans les années quatre vingt dix, les programmes officiels ainsi que les manuels scolaires connaissent un léger réaménagement sur le plan méthodologique tout en gardant intact la conception antérieure. Les auteurs du programme sont suffisamment explicites à ce sujet :

« Le programme que nous vous présentons ne vise pas une redéfinition ou un bouleversement des programmes actuels. Les programmes et les manuels existants sont reconduits dans leurs contenus et leurs objectifs » (Programme de 2^{ème}AS, mai 1992, p.2).

Les mêmes manuels scolaires sont restés en usage relativement pendant plus d'une décennie orientés sur des objectifs linguistiques et fonctionnels. La notion de « compétence culturelle » ne fait pas encore partie de la culture didactique des auteurs de manuels ainsi que celle des enseignants. Dans les années deux mille, l'espace scolaire algérien connaît une véritable rupture avec l'avènement de la réforme du système éducatif. Le compartiment des langues étrangères intéresse, en premier, chef les réformateurs. Le français et l'anglais connaissent des changements notables dans cette réforme du système éducatif.

Ainsi, le français est enseigné à partir de la troisième année primaire et l'anglais, à partir de la première année moyenne. L'usage instrumental/fonctionnel du FLE semble remis en question. Les auteurs des programmes actuels clarifient les attentes pédagogiques :

« Doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de transactions possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect **utilitaire** de l'aspect **culturel**. Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'**identité/altérité**” (Programme de 1^{ère}as, mars 2005, p.24).

Pour la première fois, les concepteurs de programmes sont explicites sur l'indissociabilité de la langue et de sa culture et du coup, la dimension culturelle/interculturelle se trouve réhabilitée dans l'apprentissage. Il appartient, par conséquent, aux auteurs de manuels scolaires de traduire cette réhabilitation dans les supports retenus à l'enseignement/apprentissage. Force est de constater que les manuels scolaires de la réforme, en usage, aujourd'hui dans les classes de FLE sont relativement distants des directives institutionnelles et continuent à se focaliser sur un perfectionnement plutôt linguistique. Le questionnaire accompagnant les textes montre explicitement la part impartie à la langue au détriment de sa culture. Les questions appelant une explicitation d'une connotation culturelle sont quasi-inexistantes.

Les cultures étrangères retenues dans les manuels ne semblent pas s'inscrire dans une optique interculturelle tant le signe culturel des documents de support à l'enseignement/apprentissage est quasiment inexploité. La formation à l'enseignement culturel/interculturel ne fait pas toujours partie de la formation des professeurs de langue étrangère, appelés souvent à parfaire un code linguistique imposant une urgence prioritaire. M. Byram souligne

« qu'en dépit d'un large éventail de publications, il manque à l'étude de la culture un axe précis. Le peu de recherche empirique qui existe a été effectué sur une petite échelle et vient souvent de la pratique individuelle des enseignants sans considérations théoriques, et s'intéresse plus aux résultats qu'aux processus d'enseignement et d'apprentissage ». (M. Byram et al, 1991)

Les rencontres pédagogiques, journées de formation, séminaires, colloques auxquels prennent part les enseignants de langue française excluent de leur thématique de formation la prise en charge pédagogique de la dimension culturelle/interculturelle. Les professeurs stagiaires ont rarement entendu parler de compétence langagière ou de communication et encore moins de compétence culturelle au cours de leurs études universitaires ou dans l'exercice de leur fonction.

Les journées pédagogiques auxquelles nous avons personnellement assisté, en notre qualité d'enseignant de FLE pendant de longues années, au niveau du secondaire, ont toujours privilégié le principe de fonctionnement de la langue exempt de sa substance culturelle. La dimension culturelle/interculturelle demeure tributaire de la bonne volonté des enseignants dans les pratiques de classe.

Les enseignants circonscrivent souvent le champ d'expression et de compréhension de leurs élèves en tronquant l'objet d'étude de support de ses éléments para textuels et de son contenu culturel. Il est important de préciser que les passeurs du savoir ne sont pas tenus par leur hiérarchie à accorder un peu plus de crédit à l'aspect culturel/interculturel dans leurs prestations dans la mesure où même les inspecteurs privilégient

la compétence linguistique qui semble bénéficier d'une priorité implicite. C'est pourquoi, l'exploitation des potentialités culturelles offertes par les manuels dans l'espace scolaire algérien, à tous les niveaux de l'apprentissage, demeure problématique. Il faut encore reconnaître que la perspective culturelle dans la didactique des langues est encore marginale, et si elle intéresse, elle demeure néanmoins sans véritable légitimité.

2. La formation des enseignants face à la dimension culturelle/interculturelle

Former des enseignants de langue à l'acquisition d'une compétence culturelle demande d'explorer de nouvelles voies ouvertes avec des outils viables. Comme le rappelle si bien G. Zarate

« l'enseignant de langue occupe plus ou moins consciemment une position stratégique dans tout système éducatif puisqu'il construit cet espace interstitiel entre le semblable et le différent, l'intérieur et l'extérieur, le lointain et le proche » (G. Zarate, 199 : 11)

Tous les actes de l'existence d'un membre d'une communauté ne sont pas tous forcément culturels. Pour qu'une façon d'agir puisse recevoir l'étiquette voire le label de "culturel", il faut qu'elle comporte des connotations, c'est-à-dire un rapport à des significations qui sont articulées et forment un tout.

S'interroger sur la notion de culture dans la description scolaire permet de clarifier davantage les finalités éducatives et de connaître comment le manuel représente la société de l'apprenant et les sociétés étrangères retenues comme support à l'enseignement/apprentissage. "Parmi les représentations de communautés étrangères, certaines sont des stéréotypes, perceptions figées et appauvrissantes, voire fantasmatiques, de réalités autres. La valeur identitaire des stéréotypes est bien connue et a été analysée dans le cadre des sciences sociales" comme le rappelle Jean Claude Beacco. (2000 : 119). L'enseignement culturel peut impliquer :

- la **culture cultivée** dont l'enseignement a été marqué d'ethnocentrisme, une culture prétendant incarner l'universalité de la culture telle que l'art, la littérature et l'histoire. H. Besse en donne la définition suivante : "la culture cultivée est relative aux œuvres de l'esprit, plus particulièrement à celles produites par la littérature et les beaux arts, et ce qu'il en résulte dans l'esprit de celui qui élabore ces œuvres, qui les étudie ou qui les fréquente assidûment. La culture cultivée, ainsi circonscrite, est l'apanage de couches relativement réduites de nos sociétés" (H. Besse, FDM n°254, p.42)
- la **culture quotidienne** où l'on retrouve la conception anthropologique d'un ensemble de valeurs partagées et qui s'étend aux modes de vie, vêtements, alimentation, consommation et loisirs etc.
- la **culture** comme ensemble de contenus transmissibles ou au contraire définie comme structures, modes de penser et d'agir, règles constitutives permettant une approche de l'homme dans sa diversité.

Au regard de la didactique, **les objets du culturel** se limitent à l'organisation de l'espace quotidien, aux comportements et aux attitudes des gens, à la prise de parole, à l'étude des rapports que les membres d'un groupe entretiennent avec le temps, l'espace, le droit, le devoir, la négociation, en impliquant l'étude des représentations et des emblèmes. **Les objets de l'interculturel** comportent l'ensemble des perceptions

qu'une communauté se construit sur une autre communauté à partir d'observations, de contacts directs ou indirects.

Ce sont ces représentations globalisantes et contrastées qui débouchent souvent sur des stéréotypes que l'on devrait localiser et exploiter positivement dans la description scolaire. Deux outils d'analyse ont vu le jour en 1981, conçus par F. Debyser, dans "Mœurs et Mythes", pages 9 à 21 où il admet que toute question de civilisation relève de trois types d'approche :

- **Une approche sociologique** qui traitera la question étudiée comme un phénomène social et dans ses relations à l'ensemble de la société française
- **Une approche anthropologique** qui sera centrée sur les hommes que sur les groupes par définition, elle sera plus concrète.
- **Une approche sémiologique** qui considèrera que la civilisation est un langage composé de signes. Elle aidera à connaître, à interpréter, à comprendre et à mettre en rapport les significations, les sens, les connotations culturelles véhiculées par les faits et documents de civilisation.

Les travaux de F. Debyser et G. Michaud, entre autres, ont cherché à faire de l'étude de la civilisation « une science autonome ». Dans un article inséré dans « mœurs et Mythes » qu'il consacre à la « construction du savoir culturel », J.C. Beacco pose en termes originaux l'ambiguïté du savoir culturel. Ce savoir peut s'appréhender dans une tension dialectique entre des informations parcellaires et des élaborations secondes relevant de spécialistes de l'universel. Une famille de didacticiens : tendance Benadava-Knox cherche à faire l'inventaire des contenus et à définir leur progression pédagogique. Pour cette famille de didacticiens, enseigner une civilisation, c'est enseigner à posséder un savoir minimum factuel ou textuel, relatif à une collectivité donnée, participer à un consensus sémiologique, maîtriser les règles socioculturelles présidant à des différents systèmes signifiants, et connaître les évaluations, idéologies et stéréotypes propres à la communauté visée" (Benavada, 1983).

Cette réflexion didactique s'inscrit dans l'enseignement des contenus ou l'approche thématique comme objectif à atteindre dans les pratiques de classe. La classe devient un simple terrain d'application de spécialités scientifiques.

La question « comment transmettre une compétence culturelle ? » est laissée à la bonne volonté des pédagogues. La tendance Beacco-Pretceille-Zarate axe ses recherches sur les démarches opératoires de la compétence culturelle pour aboutir à un véritable recensement et sur développer une pédagogie active. Enseigner la civilisation, c'est faire construire des repères pour s'orienter dans les pratiques culturelles et définir des pratiques pédagogiques.

Cette tendance remet en question implicitement l'approche thématique comme objectif et tourne le dos aux débats s'inscrivant dans cette optique. Cette famille de didacticiens établit trois postulats pour la constitution et l'autonomie d'une didactique des cultures.

1. Une culture se construit, c'est-à-dire se définit comme mode de production plutôt que comme catalogue de produits.
2. Une compétence culturelle, comme maîtrise personnelle de ces procédés de construction, est l'objectif spécifique de l'enseignement des cultures.

3. La méthodologie d'accès à cette compétence est donc fondée sur l'apprenant/producteur de sens culturel et sur une pédagogie active d'apprentissage.

3. Les directives institutionnelles et la dimension culturelle/interculturelle

Le discours officiel de la réforme du FLE dans l'espace scolaire algérien, incarné dans l'ensemble des directives institutionnelles transmises au corps enseignant, semble s'inscrire dans une nouvelle vision du monde exhortant à l'ouverture de l'apprenant sur le monde qui l'entoure. A l'instar de l'espace économique qui s'ouvre aux investisseurs étrangers indépendamment de leur nationalité et de leur culture, l'espace scolaire algérien semble bénéficier du même appui officiel. Le Président de la République s'implique personnellement dans la réforme du système éducatif, en désignant une commission constituée d'éminents spécialistes en matière d'éducation en mai 2000.

Les participations du Chef de l'Etat dans les sommets de la francophonie illustrent explicitement ce nouveau regard projeté sur la langue française qui est animé par une forte volonté d'ouverture sur le monde qui nous entoure aujourd'hui. Ainsi, la langue française n'est pas mise en relation avec la colonisation et la réalité historique encombrante est relativisée au profit de l'ouverture et de l'amitié entre les peuples et leurs cultures. Le discours officiel s'inscrit dans cette vision.

De même, la loi d'orientation du 23 janvier 2008 élaborée par le Président de la République et qui vient abroger toutes dispositions contraires à la présente loi, notamment celles de l'ordonnance n°76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation, stipule dans son article :

« l'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle » (Loi d'orientation du 23 janvier 2008, article 2).

Force est de constater que le discours officiel appuie explicitement l'ouverture de l'apprenant sur le monde dans lequel il évolue et dont il est partie intégrante, à son corps défendant. Ce discours traduit explicitement les finalités éducatives attendues de l'école algérienne. Les concepteurs de programmes ainsi que les auteurs de manuels scolaires sont tenus à se conformer à cette nouvelle loi d'orientation qui permet à l'apprenant de consolider sa culture nationale dans toutes ses composantes, et en même temps, de s'ouvrir sur la culture universelle. A ce sujet, le discours présidentiel précise : "l'élaboration du manuel scolaire est ouverte aux compétences nationales. Toutefois, la mise en circulation de tout manuel scolaire dans les établissements est subordonnée à un agrément accordé par le ministre chargé de l'éducation nationale" (op.cit, article 91).

L'apprentissage des langues étrangères est un adjuvant de taille qui permet à l'apprenant de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui. Dans son article 4, la loi d'orientation stipule : "permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères" (op.cit, article 4). L'intervention du Président de la République dans ce domaine précis traduit son souci pour ce secteur extrêmement sensible dans la vie d'une nation. Le message

présidentiel exhorte à l'apprentissage des langues étrangères, à la prise en charge de la dimension culturelle/interculturelle susceptible de permettre à l'apprenant de s'ouvrir sur l'altérité et d'éviter le repli sur soi. Il appartient par conséquent aux enseignants de s'impliquer personnellement pour concrétiser cette consolidation de la culture nationale et cette ouverture de l'apprenant dans cette atmosphère de mondialisation dans un espace scolaire "préservé de toute influence ou manipulation à caractère idéologique, politique ou partisan" (op.cit, article 16).

4. Le discours didactique et la dimension culturelle/interculturelle

Le discours didactique d'appui à l'enseignement de la langue, au niveau des manuels scolaires algériens, est souvent orienté sur le perfectionnement linguistique. Il ne semble pas traduire clairement les recommandations du discours officiel qui exhorte explicitement à la prise en charge pédagogique de la dimension culturelle/interculturelle dans l'espace scolaire algérien. La conception scolaire demeure, à son corps défendant, tributaire de réflexes idéologiques qui semblent résister à cette nouvelle vision du monde.

Une plongée préliminaire dans les manuels scolaires de FLE issus de la réforme, au niveau du secondaire, montre le peu de crédit accordé à la dimension culturelle et aux échanges interculturels. Le constat est fortement ressenti au niveau des critères pédagogiques qui président- aux choix des supports aux objets d'étude, notamment dans le choix des textes de lecture, dans les domaines d'expérience, dans les sources d'informations, dans les thèmes retenus et chez les auteurs. De même, le questionnaire d'appui à la compréhension des textes semble beaucoup plus évaluer un savoir plutôt linguistique. La dimension culturelle ne semble pas faire l'objet d'évaluation sous quelque forme que ce soit. Les signes culturels passent inaperçus dans les pratiques traditionnelles de classe. Les connotations culturelles n'attirent pas l'attention dans le questionnaire d'appui à l'enseignement/apprentissage.

Tout le monde s'accorde aujourd'hui à dire que l'enseignement du FLE ne devrait pas se limiter aux explications de mots et aux analyses grammaticales des phrases, il devra sortir au-delà des formes linguistiques superficielles qui s'en tiennent aux apparences sans atteindre l'essentiel et veiller à la présentation et à l'explication des mots et expressions à forte charge culturelle. Grâce à ce travail qui récompense le manque de connaissances socioculturelles chez les apprenants, l'enseignant les aide non seulement à enrichir leurs connaissances culturelles mais encore à comprendre plus profondément les mots et expressions.

Joindre l'enseignement de la langue à l'explicitation des références culturelles permet donc une compréhension profonde, une bonne maîtrise de la langue et cela contribue largement à la formation de la compétence en communication interculturelle de nos apprenants. L'observation de productions orales ou écrites de l'apprenant dans les pratiques de classe laisse apparaître l'absence de connaissances pertinentes concernant les pays dont il apprend la langue. Au regard de l'apprenant algérien, la culture francophone semble se limiter à La France excluant les autres espaces d'expression française, oubliant que le français est parlé pratiquement en Afrique et dans les pays arabes, en Europe, en Asie, en Amérique et en Océanie.

5. Le discours méthodologique et la dimension culturelle/interculturelle

Traditionnellement, la classe de langue se définit comme le lieu où s'enseigne une technicité linguistique s'appuyant sur un discours didactique venant baliser le champ d'expression des contours de la langue enseignée que "la relation à l'autre" qui se réfère à une approche interculturelle. Si pour le fonctionnement linguistique, les recherches menées durant ces trois dernières décennies sont manifestement perceptibles dans la conception méthodologique des manuels scolaires, "la relation à l'autre" perd, souvent, son statut conceptuel pour devenir un support purement de formalité au profit du premier.

Pendant très longtemps, l'apprentissage du français langue étrangère se fait en dehors du discours littéraire car ce dernier véhicule une culture totalement différente considérée comme néfaste à la culture identitaire de l'apprenant algérien. Considérée comme un code constitué d'un ensemble de signes conventionnels servant à la communication, la langue doit être enseignée exclusivement pour communiquer évacuant toute forme polysémique susceptible de verser consciemment ou inconsciemment dans un discours se frottant à la dimension culturelle.

Le français fonctionnel avec son élargissement terminologique, français scientifique et technique, français instrumental, langue de spécialité séduit par la fonctionnalité pragmatique des savoirs enseignés, garantit, par son mode d'énonciation fondé sur l'objectivité scientifique, la neutralité, l'esprit cartésien, la clarté, la netteté et la précision du recueil d'informations parce qu'il réfère à des domaines cognitifs stables, caractérisés par l'immutabilité, telles les sciences exactes, la médecine, l'informatique, l'architecture, la biologie où le français est langue d'enseignement au niveau universitaire dans notre pays. Appuyée par un discours officiel, par le biais de directives et d'orientations pédagogiques, la méthodologie fonctionnelle (linguistique appliquée n° 23, 1976) caractérise les pratiques pédagogiques jusqu'à la fin des années 90.

C'est ainsi que l'enseignement du français langue étrangère a mis à l'écart le texte littéraire, ressource incomparable dans le choix des documents didactiques, au profit du texte préfabriqué puis du texte authentique avec l'émergence de cette approche, en vogue, à l'époque, effaçant littéralement l'approche pédagogique par objectifs, en usage dans les années 80 dans notre système éducatif. Depuis l'avènement de la méthodologie communicative, les méthodes de l'E/A traitent différemment la triade : enseignant, apprenant, manuel. Dans ce nouveau regard, l'apprenant devient l'élément catalyseur d'un processus de construction du sens effaçant littéralement l'intervention magistrale traditionnelle de l'enseignant.

Dans cette approche, l'apprenant est considéré comme "la pièce maîtresse du puzzle" : il est actif, dynamique, créatif, auto constructeur de son propre apprentissage. A ce sujet, M. Oliveira souligne à l'occasion du dernier congrès brésilien des professeurs de français pour lesquels le français est langue étrangère : "L'enseignement communicatif ne vise plus seulement d'habileté spécifique, comme parler ou écrire, mais il envisage l'élève comme un être humain intégré dans un contexte linguistique et culturel donné, qui par l'apprentissage de la langue étrangère se tourne vers l'autre.

L'ouverture sur un autre monde et l'interaction sociale dont l'intermédiaire est la langue étrangère éveillent la conscience critique chez l'élève, aussi bien sur son propre monde

que sur les particularités de son identité (M. Oliveira, 1999, 6). On sait pertinemment qu'on ne peut dissocier l'enseignement de la langue de celui de la culture et il est donc normal que cet aspect se retrouve dans l'ensemble des méthodes que ce soit sous la forme d'iconographies, de documents authentiques, de statistiques ou encore de textes cherchant à illustrer la vie quotidienne des peuples.

Autrement dit, l'intercompréhension entre les membres de communautés différentes ne peut aboutir que sous la conjugaison du linguistique et du culturel. L'élève n'est plus ce destinataire passif d'informations à partir d'un canal magistral mais un élément valorisé, actif et dynamique qui s'implique personnellement dans l'apprentissage. Cependant, les pratiques de classe n'obéissent pas souvent à cet enchaînement d'attitudes car la réalité du terrain est beaucoup plus complexe imposant à l'enseignant de moduler son enseignement en fonction du niveau réel des apprenants. Les manuels, eux-mêmes, ne suivent pas aussi fidèlement que possible la démarche communicative. Les exercices morphosyntaxiques sont souvent de fragments épars et se désintègrent de la notion de projet conçu pour s'opposer à l'émiettement et au morcellement de l'enseignement/apprentissage.

La réforme du système éducatif à l'endroit des langues étrangères, et en particulier à celui de la langue française, constitue une véritable rupture avec toutes les conceptions antérieures réunies où le français langue étrangère est enseigné à des fins exclusivement utilitaires. En effet, cette révolution du système dans le domaine des langues étrangères traduit le passage d'une conception d'enseignement ayant pour visée essentielle un usage instrumental à une méthodologie interculturelle où toutes les composantes de la compétence de communication sont prises en compte.

Dans "cette réhabilitation" du compartiment culturel dans le discours officiel relayé par un discours didactique, l'apprenant abandonne son statut de simple utilisateur pragmatique et neutre pour s'installer confortablement dans celui d'usager social. Ainsi, la dimension socioculturelle s'impose, en milieu scolaire, comme une problématique incontournable dans les programmes, dans les manuels et dans les pratiques de classe. Le programme des langues étrangères issu de la réforme est révélateur à plus d'un titre à ce sujet : "La mondialisation qui s'impose à notre société implique nécessairement l'apprentissage des langues étrangères qui permettront au futur élève algérien de mieux percevoir sa propre **personnalité**, sa propre **culture** vécue dans ses relations multiples, consensuelles autant que conflictuelles avec les autres régimes de la **culture universelle**. L'accès à la globalisation à travers les langues étrangères signifie aller vers « des horizons culturels par la découverte d'autres sociétés, d'autres façons de penser et d'agir » (Programme d'allemand, 2006, p.93). Comme nous pouvons, encore, le constater le concept de culture se montre, ici, dans toute son épaisseur, particulièrement celui de culture d'enseignement et d'apprentissage.

6. Pistes didactiques pour une prise en charge de la dimension culturelle/interculturelle

Comment traiter le vocabulaire à charge culturelle dans l'espace scolaire algérien ? Il est tout à fait clair que la transmission de connaissances sur un pays ou une culture étrangère n'est pas l'objectif principal des manuels de langues. Leur but est avant tout d'initier les élèves au principe de fonctionnement d'une langue. Ce qui signifie que les

élèves apprennent d'abord à parler et à écrire la langue étrangère correctement avant de s'intéresser à ce qui ne lui appartient pas. Ce n'est qu'au sens large qu'on peut dire qu'en se frottant à une langue étrangère, les élèves se frottent également à une autre culture.

En effet, les deux entités sont indissociables. L'apprenant d'une langue étrangère s'imbibe, malgré lui, de la culture coexistant avec l'apprentissage linguistique le plus normalement du monde. C'est un apprentissage intuitif qui permet à l'apprenant, durant son exposition à la langue étrangère, d'une manière continue, de construire des réflexes culturels. Chaque manuel de langue contient un nombre considérable d'informations sur les pays étrangers en question. Lorsque des chercheurs du monde entier se sont réunis à l'Institut Georg Eckert en 1988, les représentants des pays africains, en particulier, ont souligné que ce sont surtout les manuels d'anglais et de français qui façonnent l'image que leurs élèves ont de l'Europe, en général, et des anciennes puissances coloniales, en particulier. En effet, l'expression langagière renvoie à un contexte socioculturel. Les textes que lisent les élèves ne servent pas seulement à exercer le système linguistique avec ses différents compartiments mais aussi à les initier implicitement à un système culturel.

Comment le manuel représente-t-il la société de l'apprenant et les sociétés étrangères retenues est une question qui mérite amplement d'être posée dans toute description scolaire car elle permet à l'apprenant, d'une part, d'objectiver son appartenance culturelle et son identité, et d'autre part, de déconstruire/reconstruire de nouvelles représentations sur les pays étrangers abordés, s'il est déjà en possession de stéréotypes sur ces pays. C'est pourquoi, les auteurs de manuels de langue devraient se conformer à des critères quant à l'image qu'ils transmettent des cultures et des pays étrangers; des critères qui explicitent le mode et l'angle de présentation de l'objet d'étude.

Le choix des documents de support à l'E/A tels que les extraits littéraires, les articles de presse, les textes d'auteurs, l'iconographie sous toutes ses formes, photo, caricature, dessin comportent des charges culturelles qui sont souvent éludées par l'enseignant. L'angle de présentation éclaire sur l'actualisation des supports retenus, contemporains/historiques, sur le nombre de pays représentés, sur les catégories sociales mentionnées, sur les institutions, sur les activités quotidiennes et sur l'aspect touristique. Ce sont ces critères qui permettent l'identification de la prise en charge de la dimension culturelle/interculturelle dans les ouvrages scolaires. Ce qui signifie, par conséquent, qu'il ne peut être question d'enseignement culturel si les documents consultés ne s'y prêtent pas.

Maintenant, si toutes les conditions sont réunies pour extirper le signe culturel de la langue, nous entendons par là que l'objet d'étude est prétexte à l'enseignement culturel et interculturel, le rôle de l'enseignant consiste à repérer les éléments linguistiques à forte charge culturelle qui sont pertinents et susceptibles de provoquer une difficulté ou un risque d'erreur d'interprétation chez l'apprenant.

Cependant, l'intervention de l'enseignant doit se limiter aux allusions culturelles pertinentes passées inaperçues et nécessaires à la compréhension à fond du document consulté, tout en veillant à ne pas dévier des objectifs de la leçon. Dans cet esprit, seules les connotations culturelles devront être retenues à des fins d'explicitation. Il s'agit ici de cerner les mécanismes par lesquels un mot acquiert dans le discours français, d'autres significations que sa valeur dénotative.

Dans un article de la revue *Enjeux* n° 26 de juin 1992, L. Collès traite des connotations présentes dans les expressions imagées. Il rappelle le travail de R. Galisson qui tente depuis 1987 de terminer "un dictionnaire de culture partagée" composé de mots à charge culturelle partagée où se dépose la culture comportementale avec prédilection. Ce sont ces mots que R. Galisson s'est proposé d'inventorier, de définir et de consigner. L'enseignant peut également recourir à la comparaison qui a pour fonction de permettre à l'apprenant de comprendre deux cultures en contact et de choisir le mieux des formes linguistiques qui soient conformes aux pratiques culturelles dans la communication, réduisant ainsi les risques d'interférences en s'inspirant des recherches et des propositions de R. Amossy, J.L. Dufays et L. Collès.

Ainsi, à titre d'exemple, avec l'attitude comparative, l'enseignant du FLE expliquera aux élèves que "Salam alikom", se dit à tout moment de la journée, de jour comme de nuit dans la culture d'origine de l'apprenant, et neutralise toutes les autres formules de salutation de la langue cible. Une des tâches de l'enseignant du FLE est de vérifier si l'apprenant interprète avec exactitude des mots et expressions à référence culturelle. L'enseignant pourra stimuler l'activité langagière de la classe afin que celle-ci manifeste autant que possible sa compétence culturelle. En matière d'évaluation, le passeur du savoir peut utiliser les outils qui sont déjà conçus ou fabriquer lui-même ses instruments de mesure. Le questionnaire accompagnant les textes de support à l'E/A est un outil qui comporte quelques brèches permettant aux professeurs de langue d'orienter le regard de l'apprenant sur les éléments qu'ils ont repérés et qualifiés d'obstacles pour l'interprétation du contenu culturel implicite du texte. Il est donc nécessaire que l'enseignant conçoive lui-même cet itinéraire qui est la voie d'acheminement à l'accès du sens implicite en stimulant l'apprenant.

Conclusion

L'enseignement du FLE demeure focalisé sur l'aspect utilitaire de la langue dans l'espace scolaire algérien, en dépit d'un discours officiel réformateur incitant à la prise en charge de la dimension culturelle dans les pratiques de classe. Les manuels scolaires, en usage, aujourd'hui, confortent ce constat. Leur but persiste à viser le perfectionnement linguistique et relègue au second plan la dimension culturelle/interculturelle dans les documents de support choisis à l'E/A.

Les textes retenus ainsi que le questionnaire qui les accompagne, montrent explicitement la priorité de l'aspect utilitaire au détriment de la dimension culturelle/interculturelle. Le discours didactique est orienté beaucoup plus sur la langue et peu allusif sur les faits culturels. Les connotations relatives à cette entité ne sont pas exploitées et passent inaperçues. Les apprenants ne sont pas invités à « percevoir comment le français peut se colorier d'un pays à l'autre (...) et les amener, à travers les littératures francophones, à enrichir leur propre univers linguistique et culturel » (L. Collès, 2009, 12).

L'apport que le texte littéraire peut représenter dans une perspective culturelle/interculturelle n'est pas valorisé. Les auteurs des manuels en usage, semblent tourner le dos à ce type de texte, qui pourtant, comme le soulignent bien L. Porcher et M. Abdallah Pretceille, représente "un lieu emblématique de l'interculturel" (L. Porcher et A. Pretceille, 1996 cité par M. De Carlo, 1998, 64).

Ainsi, l'apport de la réforme du FLE dans une perspective culturelle/interculturelle inscrite dans le discours officiel demeure insignifiant sur le terrain. L'enseignement du FLE ne devrait pas se limiter aux explications des mots et aux analyses grammaticales des phrases. Il devra balayer au-delà des formes linguistiques superficielles les connotations des mots et expressions à forte charge culturelle. Grâce à ce balayage, à la fois linguistique et culturel, les voies d'acheminement au sens sont facilement repérables et compensent le déficit des connaissances socioculturelles chez les apprenants. Faire la jonction entre l'enseignement de la langue et l'explicitation des références culturelles permet donc une compréhension profonde, une bonne maîtrise de la langue et cela contribue largement à la formation de la compétence en communication interculturelle de nos apprenants.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M et Porcher, L. 1996. *Education et communication interculturelle*. Paris : PUF, 192 p.
- Amossy, R et Herschberg, P. 2007. *Stéréotypes et clichés*. Paris : A. Colin.
- Beacco, J.C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette, livre/FLE.
- Benavada, S. 1983. « De la civilisation à l'ethno-communication ». In *Le français dans le monde* n° 178, juillet 1983.
- Besse, H. 1993. « Cultiver une identité culturelle ». In *Le français dans le monde* n° 254.
- Bourdieu, P. 1982. *Réponses*. Paris : Ed. Librairie Arthème/Fayard.
- Byram, M. 1991. *Investigating cultural studies in foreign language teaching*. Clevedon.
- Courtillon, J. « La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation ». In *Le français dans le monde* n° 188.
- Collès, L., Dufays, J.L et F. 2007. *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes de FLE/FLS*. Fernelmont : EME.
- Collès, L. 2007. *Interculturel, Des questions vives pour le temps présent*. Fernelmont : EME.
- Collès, L. « Diversité culturelle et effets de la mondialisation chez les écrivains francophones ». 2009. In Condei, C., Dufays, J.L et N. Teodorescu (éds.). 2009. METISSAGE CULTUREL Interculturels et effets de la mondialisation chez les écrivains francophones. Vol1, Craiova : Editura Universitaria, pp. 09-18.
- De Carlo, M. 1998. *Education et communication interculturelle*. Paris : Clé international.
- Debysy, F. *Mœurs et Mythes*, 1981, p.9/11.
- Lévi-Strauss, Cl. 1977. *L'identité*. Paris : PUF.
- Mollo-Bouvier, S. et Pozo Médina, Y. 1991. *Guide méthodologique*. Unesco, Etudes et documents d'éducation n° 57.
- Zarate, G. 1983. « Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère ». In *Le français dans le monde* n° 18.

Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Zarkhartchouk, J.M. 1998. *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens CRDP Nouvelle édit.

Documents officiels

Commission nationale de la réforme, 2001, Rapport, Alger.

Commission nationale des programmes du secondaire de FLE, janvier 2005, février 2006, avril 2006.

Manuels de FLE 1^{ères}, édition 2005/2006, 2^{èmes}, édition 2006/2007, 3^{èmes}, édition 2007/2008. Loi d'orientation du 23 janvier 2008. Guide du professeur.