

Numéro 4

revue semestrielle

2e semestre 2009

Résolang

Littérature, linguistique & didactique

Actes du colloque Jeunes chercheurs
des 6-7 décembre 2008, Oran

Varia

ISSN 1112-8550

La revue *Résolang* entend promouvoir, en littérature, linguistique et didactique françaises et francophones, une recherche fondée sur le dialogue entre les disciplines et le réseau des chercheurs et équipes de recherche qui s’y consacrent, au sein des universités algériennes et avec leurs partenaires internationaux.

Attachée à refléter une recherche vivante et actuelle, elle s’ouvre aussi bien aux études des jeunes chercheurs et doctorants qu’à des programmes thématiques sollicitant des spécialistes d’origine géographique et de champs disciplinaires les plus divers.

Résolang ne publie que des articles inédits. Les contributions présentées dans chaque numéro sont soumises à l’aval du conseil scientifique et d’un comité de lecture international anonyme.

Comité d’édition

Présidente : Rahmouna Mehadji Zarior, *Université d’Oran*

Fewzia Sari Mostefa-Kara, *Université d’Oran*

Anne-Marie Mortier, *Université Lyon 2*

Conseil scientifique

Président : Bruno Gelas, *Université Lyon 2*

Boumediène Benmoussat, *Université de Tlemcen*

Jacqueline Billiez, *Université Grenoble 3*

Jean-Paul Meyer, *Université de Strasbourg*

Hadj Miliani, *Université de Mostaganem*

Fewzia Sari Kara Mostefa, *Université d’Oran*

Djamel Zenati, *Université d’Alger*

Secrétariat de rédaction

resolang@gmail.com

Université d’Oran – Faculté des lettres, des langues et des arts

B.P. 1524, El M’naouer, Oran 31000

Directeur de la publication

Monsieur le Recteur de l’Université d’Oran

Les conditions de soumission des articles, les recommandations aux auteurs, la charte typographique *Résolang* et les mentions légales sont consultables sur les sites :

site institutionnel : www.univ-oran.dz – rubrique « revues »

site d’information : sites.univ-lyon2.fr/resolang/index.php



<i>Avant-propos</i> <i>par Bruno Gelas</i>	3
<hr/>	
COLLOQUE JEUNES CHERCHEURS 2008	
CAMILA AÏT YALA Étude comparative du comportement discursif des hommes et des femmes	7
HOURIA BELDJILALI La réforme du système éducatif algérien : l'approche par les compétences et la situation d'intégration	25
HACÈNE RYAD BENMANSOUR Vers une construction mythologique du vocable "mer" dans <i>Au commencement était la mer</i> de Maïssa Bey	31
FAFFA BENTABET Le traducteur face à sa matière : cas de Baudelaire	37
NABILA BESTANDJI Représentations et implicite dans le discours journalistique : étude comparative de la titrologie de deux quotidiens francophones après les attentats du 11 septembre 2001 (<i>El Watan, Le Monde</i>)	47
AMEL DERRAGUI Stratégie d'écriture dans <i>Mille... et un jours au Méchouar</i> de Rafia Mazari	61
NASSIMA KACIMI GUELLIL La dimension autobiographique dans le roman werthérien : Johann Wolfgang von Goethe, Benjamin Constant, Eugène Fromentin	67
GHOUTI KHERBOUCHE L'échange « quadrinaire » : indice d'interculturalité chez les interlocuteurs plurilingues algériens	73
AHMED MOSTEFAOUI Enseigner le français des sciences et technologie : de l'analyse à la proposition didactique : la compréhension écrite	79

BOUMEDIENE BENMOUSSAT	91
La dynamique de la linguistique contrastive : théorie et méthodes	
NABILA HAMIDOU	97
Le manuel dans l'institution scolaire. Approche pédagogique	
MOHAMED MILIANI	105
De l'utilisation du questionnaire de recherche en langues : entre effet mode et nécessité méthodologique	
NADIA BAHIA OUHIBI GHASSOUL	111
Recherche, méthodologie, corpus	
FEWZIA SARI MOSTEFA KARA	119
Réflexions préliminaires sur l'acte de lecture	
VARIA	
FAOUZIA BENDJELID	125
De la déconstruction du genre : le roman comme dispositif langagier. Compte rendu du roman <i>Archéologie du chaos (amoureux)</i> de Mustapha Benfodil	
FATIMA ZOHRA KHALILI	131
Apprentissage du FLE : prépositions abstraites et difficultés d'emploi	
YAGUÉ VAHI	141
La dénomination figurative du "soleil" dans <i>L'Envers du soleil</i> de Jean-Baptiste Tati Loutard	
ANNEXE	
Thèses soutenues du pôle ouest algérien depuis l'année 2004-2005	
	153

Le manuel dans l'institution scolaire

Approche pédagogique

La rapidité de l'évolution du monde induit des contraintes qui obligent l'enseignant à développer chez ses apprenants des capacités à s'adapter, à comprendre et à apprendre. En raison des changements sociaux et techniques, ainsi que de l'évolution à pas de géant des contenus de connaissances et des exigences de formation, il convient aujourd'hui d'enrichir chez les élèves les savoir-faire, les savoir-vivre et les savoir-être nécessaires, qui leur permettront de faire face à des situations différentes, imprévisibles, épineuses ou délicates. Il devient primordial de leur apprendre à mobiliser leurs savoirs dans des contextes variés et instables, et à adapter leurs connaissances tout au long de leur vie afin qu'ils puissent être en accord total avec ce monde en mutation.

Avec l'évolution de la société, en effet, les besoins changent, les écarts se creusent entre des programmes d'enseignement archaïques, dépassés par le nouvel ordre mondial et l'innovation quasi permanente, et des élèves trépidant d'impatience devant des contenus qu'ils considèrent désuets et sans intérêt aucun. Cela « nous oblige à nous interroger sur nos objectifs et nos pratiques » (Programme..., 2005, p. 3) au sein de l'école, qui est le lieu par excellence où se fait la socialisation de l'enfant. Socialiser l'élève, c'est lui faire acquérir les modèles culturels de la société dans laquelle il vit. C'est aider l'enfant à construire non seulement l'identité linguistique et culturelle qui va lui permettre de s'intégrer dans cette société, mais aussi l'identité mondiale qui va lui permettre de s'affirmer en tant que personne à part entière. Or, « bien que l'école ne soit pas en position d'accaparer la totalité de l'action éducative » (Coq, 2003, p. 19), elle a une part importante dans cette éducation qui, au-delà des enseignements, vise « l'épanouissement et le développement cognitif, psychomoteur et social de l'élève » (Référentiel..., 2006, p. 5). Mais cela ne peut se faire que si les programmes préparent les élèves à une ouverture sur les autres et à un savoir vivre ensemble. Une condition essentielle pour le devenir de l'humanité : une Humanité qui ne peut se faire sans éducation.

Actuellement, les objectifs et les résultats qui sont assignés à l'enseignement de la langue française, ainsi que les choix méthodologiques qui sous-tendent son apprentissage, ont une grande part dans son acquisition ou non. Partant de là, les finalités de cet enseignement ne peuvent se séparer de celles de l'ensemble du système éducatif, puisqu'il doit collaborer avec les autres disciplines à la « formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables et dotés d'une réelle capacité de raisonnement et d'esprit critique, ainsi qu'à leur insertion dans la vie sociale et professionnelle » (Programme..., 2005, p. 3). Cependant, dans ce dessein commun de permettre à chaque élève d'accéder à l'exercice autonome de la

réflexion, l'enseignement de la langue française joue un rôle tout particulier : celui d'offrir à l'apprenant d'une part une formation supérieure, et d'autre part la possibilité d'une meilleure insertion professionnelle.

Dans la société d'aujourd'hui, sujette à un développement économique continu, et face à une économie de marché exigeante, savoir argumenter en exposant ses idées et savoir discuter les idées des autres devient une condition *sine qua non* pour une bonne insertion sociale et surtout mondiale. Développer l'esprit critique chez l'apprenant, c'est en premier lieu lui faire reconnaître que la prise en compte du jugement d'autrui comme interlocuteur présent ne saurait être une entrave à toute réflexion personnelle, mais qu'elle doit être considérée plutôt comme un élargissement de la pensée et une ouverture de l'esprit.

Actuellement, l'enfant doit non seulement enregistrer le savoir mais se l'approprier. Si l'apprenant est au centre du processus d'apprentissage, il en est aussi l'acteur principal puisque « l'organisation de l'enseignement obligatoire doit donner la priorité à l'apprenant et aux situations d'apprentissages » (*ibid.*). L'objectif premier des nouvelles méthodologies est d'amener l'élève vers le savoir afin qu'il le reconstruise en créant du sens. Pour cela, l'école doit lui fournir les moyens adéquats (cognitifs, métacognitifs et affectifs) pour construire ce savoir : des moyens qui l'aideront à capter son attention et à lui donner le désir d'apprendre. Il faudrait donc que l'école mette en place tout un système d'intéressement en offrant à l'élève un enseignement attrayant qui le stimule.

Parmi les outils qui pourraient attirer l'élève, le manuel scolaire est, à notre sens, un maillon essentiel dans le processus éducatif. En dépit de la révolution numérique, il est encore impensable de nos jours, surtout dans un pays en voie de développement comme l'Algérie, d'envisager un substitut au livre : « Le manuel reste, pour la plupart des disciplines à caractère scolaire, l'outil premier de l'apprenant » (*ibid.*, p. 18). C'est un outil intentionnellement structuré en vue de favoriser le processus d'apprentissage et qui propose différents types d'activités susceptibles d'en permettre la réalisation. Or, comme la révision des manuels scolaires suit nécessairement la réforme des programmes d'enseignement, il serait tout à fait normal, pour nos décideurs, de tenir compte des progrès accomplis dans la connaissance des nouveaux besoins des marchés de l'emploi, et du rôle prédominant joué aujourd'hui par les techniques de l'information et de la communication.

Il est donc clair que « c'est à une nouvelle génération du manuel qu'il faut tendre » (*ibid.*), et que les concepteurs d'un manuel scolaire doivent prendre en considération la nouvelle donne qui régit l'école moderne. Il s'agit aujourd'hui de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, ses compétences et sa capacité à s'en sortir seul face à des situations-problèmes : ces dernières seront considérées par l'enseignant, comme des opportunités pour l'élève de consolider son savoir. Dans ce genre d'approche, l'apprentissage est défini en termes de tâches et d'activités à accomplir, et ce sont elles que le manuel scolaire doit proposer à l'apprenant, comme autant d'occasion pour qu'il réalise avec les autres une action à finalité collective. Elles ont, en effet, pour finalité de lui permettre d'agir, de réagir et surtout d'entrer en contact avec l'Autre : après intégration de savoirs, savoir-faire et savoir-être, l'apprenant doit ainsi devenir capable d'effectuer un transfert vers l'extérieur des habiletés acquises à l'école. L'approche indiquée ici est de type actionnel.

Le manuel scolaire occupe diverses fonctions. Il est d'abord, pour l'élève, un outil qui lui permet d'accéder à un savoir prédéfini. Il est en cela un objet d'apprentissage qui assure une fonction de transmission des connaissances. Pour l'enseignant, il représente une véritable banque de données dans laquelle il peut puiser pour valider et consolider son cours :

«À ce titre, il est une traduction relative du programme. Il incombe donc aux professeurs d'en faire le meilleur usage en tenant compte du niveau des apprenants, en d'autres termes, de l'utiliser soit comme outil soit comme source d'inspiration pour réaliser ses propres moyens didactiques» (*ibid.*, p. 28).

Afin de vérifier la conformité du manuel au programme et afin de voir s'il y a véritablement un changement dans la vision des choses qu'il offre en rapport avec les contraintes du monde actuel, plusieurs aspects sont à prendre en compte. Ils sont d'ordre méthodologique, didactico-pédagogique, esthétique et culturel.

– **L'aspect méthodologique** concerne l'adéquation des contenus du manuel avec les programmes en vigueur. Cet aspect permet de comprendre l'idéologie adoptée, ainsi que la stratégie didactique décidée ou orientée : cohérence interne au niveau des contenus, progression quant au choix des supports, accessibilité au sens, conception des questions qui doivent converger vers les objectifs signalés dans le programme.

Nous savons que toute action éducative s'inscrit dans un programme, lequel balise la pratique didactique en classe en orientant l'enseignement/apprentissage. La question est de savoir s'il y a une corrélation entre ce qui est édicté dans les instructions officielles, le programme et le manuel scolaire. Est-ce que ce dernier se positionne vraiment, comme le stipule le référentiel des programmes, dans une perspective prospective et instrumentale ? Est-ce que les textes proposés et les activités données ont pour objectifs visés le développement de l'aptitude de l'apprenant à réfléchir et à exercer son esprit critique, ainsi que l'aptitude au raisonnement scientifique et à la créativité ? Nous pensons que le choix d'un texte ou d'une illustration n'est jamais fait de façon fortuite. Il répond toujours à certains objectifs et à certaines contraintes pédagogico-didactiques. Tout discours répond à une visée didactique, qui peut être soit pédagogique – car nous choisissons des textes pour instruire des apprenants –, soit idéologique, car une finalité est toujours présente.

– **L'aspect didactico-pédagogique** est en rapport, bien sûr, avec la nouvelle vision de l'acte d'apprendre par

«la centration sur les compétences et les apprentissages construits comme principe organisateur des programmes et de l'enseignement/ apprentissage, et par le projet pédagogique comme instrument de mise en œuvre dans le cadre d'une approche systématique des activités et des contenus» (*ibid.*, p. 16).

Cet aspect s'attache, d'un point de vue didactique, aux objectifs poursuivis, à l'adéquation des objectifs généraux aux objectifs des contenus, puis à ceux des activités, à l'approche préconisée, à la méthode utilisée, aux activités données et aux textes proposés. D'un point de vue pédagogique, nous savons, depuis les travaux de Piaget, Vygotsky et Bruner, que l'enfant, pour apprendre, doit faire ses propres expériences. Mais passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage implique que l'apprenant devienne l'acteur principal de l'acte d'apprendre : ce dernier reste donc tributaire du degré d'investissement des apprenants dans l'apprentissage. Dans l'analyse

pédagogique du manuel, nous devons nous demander si les activités proposées sont véritablement adaptées aux différents profils d'apprentissage des apprenants (profil linguistique, comportemental et motivationnel), et si elles se situent à leur niveau réel, en partant du postulat que chacun à sa propre façon d'apprendre.

Concernant ce type d'analyse, beaucoup de questions peuvent être posées. Entre autres, celles qui sont liées aux fonctions propres du manuel. Remplit-il sa fonction de transmission des connaissances et de développement des compétences? Est-ce que les contenus sont adaptés au type de public concerné? Prend-il en compte la réalité sociale et culturelle de l'élève – et, si oui, comment? De quelle manière représente-t-il les autres sociétés? Les activités proposées sont-elles adaptées au niveau réel de l'élève? Sont-elles motivantes pour lui? Sont-elles diversifiées? Sont-elles en adéquation avec l'approche préconisée? Mobilisent-elles des compétences différentes? Les consignes sont-elles bien claires, ou ne risquent-elles pas de dérouter l'élève et de l'induire en erreur? Et enfin: quelle place est accordée à l'évaluation et quel type d'évaluation privilégie-t-on?

Puisque, aujourd'hui, il s'agit d'installer chez l'élève des compétences qui lui permettront plus tard de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle en toute autonomie et puisque aujourd'hui,

«les nouveaux programmes doivent se positionner dans une perspective prospective et instrumentale intégrant au nombre des objectifs éducatifs visés le développement de l'aptitude à réfléchir et à exercer son esprit critique, l'aptitude au raisonnement scientifique et à la créativité, le sens de l'engagement, de la prise de risque et de la responsabilité, la capacité d'anticipation.» (Référentiel..., 2006, p. 12)

Le manuel scolaire est-il à même de répondre à toutes ces attentes, et installe-t-il réellement l'élève dans une perspective exploratoire?

– **L'aspect technique et esthétique** concerne l'aspect global du manuel: la couverture, la typographie, les couleurs, la reliure, le prix, la mise en page, la table des matières. Cet aspect a toute son importance quand on sait qu'un manuel scolaire est un outil qui doit dès le premier regard séduire l'apprenant.

– **L'aspect culturel** s'attache aux différentes représentations de la réalité culturelle de l'apprenant, ainsi que de celles des autres peuples. Un des besoins fondamentaux d'un apprenant d'une langue étrangère est, en effet, de connaître la culture véhiculée par cette langue. Cette connaissance est nécessaire à l'apprentissage «comme la connaissance de cette dernière est nécessaire à l'accès à la culture. C'est grâce à ce lien interculturel¹ que les apprenants réalisent l'altérité comme une ouverture sur autrui» (Hamidou 2007, p. 30) qui permet une meilleure connaissance de soi (le «connais-toi toi-même» socratique). Tout apprentissage suppose une inclusion et un accueil, nous affirme Michel Serres (1993): c'est l'assimilation en soi de l'Autre qui devient partie intégrante de moi-même. Cela n'est possible qu'à travers une éducation dont l'idéal serait, toujours d'après Serres, l'ouverture à toutes les altérités.

1. Interculturel ou interaction entre les cultures: c'est également l'échange et la communication à travers lesquels l'élève accepte la réciprocité culturelle. Le préfixe «inter» suggère l'échange et l'acceptation de l'Autre. C'est le contraire de l'ethnocentrisme.

Le manuel scolaire, dans son aspect culturel, doit donc présenter à l'apprenant des projets considérés par les nouveaux programmes comme des espaces pédagogiques disciplinaires, interdisciplinaires et transdisciplinaires en mesure de donner et de générer du sens. Des sujets qui lui permettent, par exemple, de s'ouvrir à d'autres modes de pensée, d'autres visions et d'autres représentations du monde qui nous entoure. Des problématiques qui, au-delà de leur caractère universel, sont vues par différents peuples et différentes nations d'une manière chaque fois singulière. Dans ce cas, l'apprentissage de la langue française aura contribué à la formation des apprenants en tant que citoyens du monde. Un apprentissage interculturel suppose un échange et une intercompréhension qui doivent aboutir à une connaissance de l'Autre et à une rencontre de l'Autre dans sa culture, tout en veillant à ce que cette rencontre ne s'opère jamais au détriment de l'identité nationale qui, pour nous, incarne l'élève algérien.

Didacticiens et pédagogues s'accordent à dire que le « type d'objectif social de référence » (Puren, 2006, p. 27) et son influence sur les tâches d'un enseignement/apprentissage et sur la compétence culturelle ciblée, sont des paramètres importants dans toute conception d'outils pédagogiques, tels que les manuels scolaires. Ces objectifs sociaux de référence se définissent comme l'ensemble des actions sociales que l'on propose à l'apprenant de réaliser. L'action deviendra la tâche dans le cadre scolaire, différente selon les visées, et a été déterminée dans les années quatre-vingt-dix comme étant *la compétence de médiation* dans une société qui devenait de plus en plus multilingue et multiculturelle. L'un des défis que doit relever, aujourd'hui, l'École algérienne est de développer chez les élèves les compétences nécessaires à une adaptation réussie au monde de la communication interculturelle. On évoquera donc le rapport à l'Autre, l'altérité et le dialogue des civilisations à travers un système de représentations qui se doit d'être positif.

Dans le cadre de cet article, nous prendrons comme exemple l'analyse que nous avons faite du manuel de 1^{ère} année secondaire Lettres, et qui concernait plus précisément l'aspect culturel de la langue et la portée interculturelle qui en découle. Nous nous sommes posée d'abord la question de savoir si ce manuel correspondait véritablement aux finalités de l'enseignement du français telles qu'elles sont énoncées dans le programme, et de vérifier si son contenu répondait pleinement, ou partiellement, au défi lancé par le *Référentiel des programmes* (juin 2006) : celui du plurilinguisme, du pluriculturalisme et de l'ouverture sur l'Autre.

L'analyse que nous avons réalisée s'est faite en deux temps. Nous avons commencé par une analyse aléatoire des textes proposés dans le manuel, en nous attachant au sens premier qu'ils peuvent véhiculer : cela nous a permis de débroussailler le terrain, en d'exposer les thématiques sans rentrer véritablement dans leur détail. Dans un deuxième temps, notre recherche s'est située autour des thèmes centraux que le manuel avait révélés en première analyse. Il nous paraissait que l'analyse des textes proposés était, en effet, la meilleure chose à faire pour en dévoiler le non-dit et le sens caché – l'objectif étant d'évaluer quelle part était accordée à la dimension culturelle de soi et de l'Autre.

La démarche préconisée dans ce manuel est mise en avant dans son avant-propos : une démarche inductive qui permettra à l'enfant de réfléchir, de raisonner jusqu'à arriver au but recherché ; une démarche en rapport

direct avec la pédagogie suggérée et recommandée, qui est celle du projet¹. Concernant le contenu, les concepteurs du manuel ont choisi de l'organiser à partir de corpus de textes, rassemblés dans le but exclusif d'aborder les notions du programme accompagnées d'une démarche pédagogique et d'activités d'entraînement et de transfert des compétences. Le manuel offre donc une palette de textes et d'activités très variés.

À la lecture des références bibliographiques contenues dans le manuel, il apparaît que le choix des textes est motivé par la volonté d'exploiter des pièces de types différents. Les documents authentiques restent assez présents, puisqu'on y comptabilise deux textes documentaires, dix neuf textes scientifiques et onze textes journalistiques. Mais une place plus large est accordée aux textes littéraires, au nombre de vingt huit, soit sensiblement la moitié des documents proposés. Ce n'est pas un choix innocent: il affirme que le texte littéraire reste un vecteur essentiel dans l'apprentissage d'une langue. Il permet, en effet, de développer chez l'apprenant des compétences de natures différentes, compte tenu des impacts langagiers et culturels qu'il engendre sur trois niveaux différents: le premier, d'ordre linguistique, permet la maîtrise du langage; le second, d'ordre discursif, amène à la maîtrise des différents types de textes et de discours; le dernier, d'ordre pragmatique, permet à l'apprenant de relier le sens d'un texte au contexte dont il dépend et d'acquérir par là toute son autonomie par rapport au décodage d'un texte.

Les impacts culturels portent, pour l'apprenant, sur les manières d'envisager le monde, mais également sur la manière d'être au monde:

«L'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même; que le référent dont parle le locuteur n'est pas le réel mais un réel filtré par lui; que le locuteur adresse toujours son message à un (ou des) allocutaire (s) ciblé (s)» (Programme..., 2005).

Savoir où puiser les documents et les exploiter de manière efficace, reste une lourde tâche pour les concepteurs, car une fois acquise l'idée de la "rentabilité didactique" pour l'enseignement d'un corpus littéraire, ils doivent décider des critères sur lesquels se baser pour sélectionner un choix de textes parmi le vaste champ de la production littéraire. Or, lorsque l'on se penche sur le corpus choisi dans ce manuel, il nous semble à bon droit assez difficile de définir les critères qui ont conduit à une telle sélection: est-ce la notion de genre, de période ou de mouvement qui ont primé? ou est-ce seulement l'auteur visé? La question reste ouverte à ce niveau.

Dans la démarche interculturelle que nous avons entreprise pour analyser ce manuel, nous nous sommes focalisée sur l'image de soi et de l'Autre véhiculée par les textes et les images retenus. L'idée qui s'en dégage, pour nous, est qu'il y a une valorisation de la culture de l'Autre au détriment de celle de l'apprenant algérien et de son pays. Nous en voyons les marques à travers des expressions utilisées dans certains textes, comme ceux de Guy de Maupassant, Louis Farrère et Louis Bertrand (Manuel..., p. 47), qui décrivent Alger d'une manière très particulière et où, de manière sous-entendue, une image très

1. Rappelons que, dans ce genre de pédagogie, l'enfant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. C'est une pédagogie qui prône l'autonomie de l'apprenant et qui lui permet de se doter de savoirs et de savoir faire.

subtile du français se dessine : image d'un homme moderne, civilisé, développé et raffiné, grâce à qui l'Algérie est devenue un pays cultivé et instruit. Une image très subjective, donc, qui prend corps avec l'histoire de l'époque relative à une réalité coloniale. Dans ce cas, la perspective interculturelle que représente l'apprentissage du français en Algérie devient assimilationniste – ce qui va, bien sûr, à l'encontre de tout apprentissage interculturel.

À côté de cela, on déplore l'absence de toute référence à la culture française telle qu'elle est vue par l'adolescent algérien, et qui décrirait beaucoup plus la réalité quotidienne des français. Un manuel de français langue étrangère est censé constituer une source d'apprentissage de la société de la langue cible et de ses institutions. Or, celui que nous avons analysé ne fait aucune référence à ce type de connaissances. Aucun trait concernant les français n'est mis en avant : pas d'emblèmes nationaux, rien sur les modes de vie, sur les repères familiaux, sur les fêtes religieuses ; et rien non plus sur la diversité des groupes sociaux qui composent cette société. Il y a pourtant, nous rappelle Louis Porcher, des thèmes impossibles à négliger : « Dans l'ensemble, ces thèmes indispensables appartiennent au domaine culturel, au sens anthropologique du terme (c'est-à-dire non pas la « culture cultivée mais les pratiques culturelles) » (Porcher, 2004, p. 38). En choisissant analyser ce manuel, nous pensions vraiment y retrouver l'image de la France, avec ses sites touristiques, ses régions diverses, sa gastronomie, une France d'aujourd'hui, une France des jeunes... Au lieu de quoi, nous y avons retrouvé des thématiques à caractère universel, et une France principalement présentée par des textes très datés¹.

Le manuel est le véhicule d'un système de valeurs, d'une idéologie et d'une culture. Il montre par des textes comment s'engage toute une pensée à travers laquelle un pouvoir politique se reconnaît, et sur laquelle il cherche à fonder une identité nationale. L'éducation n'a jamais été une chose imprévue mais plutôt un cas entendu, un processus de socialisation contrôlé, dirigé vers un objectif bien précis : les textes et les illustrations contenus dans les manuels ne sont pas placés là au hasard, mais discutés et sélectionnés au préalable. Par là-même, ils projettent un système de valeurs sociales.

Le manuel ne reste cependant qu'un outil et son efficacité dépend en grande partie du savoir-faire de l'enseignant. Il jouera le rôle « d'auxiliaire des apprentissages auxquels il faudra associer, par delà les effets de mode, des supports et/ou des références graphiques, audiovisuelles et électroniques, conformes à l'univers dans lequel évolue l'élève » (Référentiel..., 2006, p. 21). L'acquisition d'un savoir repose dans une grande mesure sur le degré d'investissement des différents acteurs de l'acte pédagogique.

BIBLIOGRAPHIE

CHOPPIN, Alain (dir.). 1996. *Choisir un manuel : un enjeu pédagogique*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale ; CNDP. 12 p.

COQ, Guy. 2003. *Éloge de la culture scolaire*. Paris : Éditions du Félin. 197 p.

1. Alphonse Daudet, Maurice Leblanc, Jules Renard, Émilie Carles, Jacques Prévert, Prosper Mérimée, Daniel Pennac, Jules Verne, Charles Baudelaire, Gustave Flaubert, Bernard Clavel, Honoré de Balzac, Émile Zola, Guy de Maupassant, Claude Farrère.

HAMIDOU, Nabila. 2007. «La langue et la culture: une relation dyadique». In *Synergies Algérie*. 2007, n° 1, *Recherches francophones en pragmatique et poétique du Langage*. Coordonné par S. Aouadi et J. Cortès. Pages 29-40. Également disponible sur internet, URL: <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerffint/Algerie1/hamidou.pdf>>.

JOLIBERT Josette, GLOTON Robert (dir.). 1975. *Le Pouvoir de lire*. Paris: Casterman. 270 p.

PORCHER, Louis. 1995. *Le Français langue étrangère. Émergence et enseignement d'une discipline*. Paris: Hachette. 105 p.

PORCHER, Louis. 2004. *L'Enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette. 105 p.

PUREN, Christian. 1998. «La culture en classe: enseigner quoi? Et quelques autres questions non subsidiaires». In *Les Langues modernes*. Novembre 1998, n° 4, *Les Contenus de civilisation*. (Publication de l'Association des Professeurs de langues vivantes, APLV).

PUREN, Christian. 2006. «Enjeux et perspectives de recherche en didactique comparée des langues-cultures étrangères: l'exemple de la problématique interculturelle». In Collès Luc, Dufays Jean-Louis, Thyron Francine (dir.). *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S*. Fernelmont (Belgique): Éditions Modulaires Européennes. Pages 26-29.

SERRES, Michel. 1993. «Rencontre avec Michel Serres». [En ligne]. Paru dans le magazine suisse *L'Hebdo* à l'occasion de sa publication de *La Légende des Anges* (Paris: Flammarion, 1993), cet entretien, recueilli par Michel Audétat et Jean Chichizola, est accessible sur <www.edu.ge.ch/CPTIC/publications/formntic/vert08.html>.

Documents officiels

Manuel de 1ère année secondaire Lettres. Janvier 2005.

Programme de langue française de 1e AS. Janvier 2005. Alger: Ministère de l'Éducation Nationale, Commission Nationale des Programmes.

Référentiel général des programmes. Janvier 2006. Alger: Ministère de l'Éducation Nationale.

Résolang

Revue publiée par les Revues de l'Université d'Oran

Numéros parus

N° 1 - 1er semestre 2008

N° 2 - 2e semestre 2008

N° 3 - 1er semestre 2009

N° 4 - 2e semestre 2009

À paraître

N° 5 - 1er semestre 2010

N° 6 - 2 semestre 2010

Sommaires et appels à contributions disponibles sur :
sites.univ-lyon2.fr/resolang/index.php

Imprimé sur les Presses AGP
315, coopérative Nor, Bir el Djir. Oran, Algérie

Juin 2010

IMPRIMÉ EN ALGÉRIE (*printed in Algeria*)

ISSN 1112-8550

**Colloque
Jeunes Chercheurs 2008**

Camila AÏT YALA

Étude comparative du comportement discursif des hommes et des femmes

Houria BELDJILALI

La réforme du système éducatif algérien.

L'approche par les compétences et la situation d'intégration

Hacène Ryad BENMANSOUR

Vers une construction mythologique du vocable mer
dans *Au commencement était la mer* de Maïssa Bey

Faffa BENTABET

Le traducteur face à sa matière: cas de Baudelaire

Nabila BESTANDJI

Représentations et implicite dans le discours journalistique.

Étude comparative de la titrologie de deux quotidiens francophones
(*El Watan*, *Le Monde*) après les attentats du 11 septembre 2001

Amel DERRAGUI

Stratégie d'écriture dans *Mille... et un jours au Méchouar* de Rafia Mazari

Nassima KACIMI GUELLIL

La dimension autobiographique dans le roman werthérien:

Johann Wolfgang von Goethe, Benjamin Constant, Eugène Fromentin

KHERBOUCHE Ghouti

L'échange « quadrinaire ».

Indice d'interculturalité chez les interlocuteurs plurilingues algériens

Ahmed MOSTEFAOUI

Enseigner le français des sciences et technologie

De l'analyse à la proposition didactique: la compréhension écrite

Boumediene BENMOUSSAT

La dynamique de la linguistique contrastive. Théorie et méthodes

Nabila HAMIDOU

Le manuel dans l'institution scolaire. Approche pédagogique

Mohamed MILIANI

De l'utilisation du questionnaire de recherche en langues:

entre effet mode et nécessité méthodologique

Nadia Bahia OUHIBI GHASSOUL

Recherche, méthodologie, corpus

Fewzia SARI

Réflexions préliminaires sur l'acte de lecture

VARIA

Faouzia Bendjelid

De la déconstruction du genre: le roman comme dispositif langagier.

Archéologie du chaos (amoureux) de Mustapha Benfodil

Fatima Zohra KHALILI

Apprentissage du FLE: prépositions abstraites et difficultés d'emploi

Yagué VAHI

La dénomination figurative du "soleil" dans *L'Envers du soleil*

de Jean-Baptiste Tati Loutard

ANNEXE – Thèses soutenues du pôle ouest algérien depuis 2004-2005

ISSN 1112-8550