

CULTURES SAVANTES/CULTURES POPULAIRES DANS LE MANUEL SCOLAIRE ALGÉRIEN DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Malika Bensekat
Université de Mostaganem, Algérie

Introduction et questionnements

Nous assistons actuellement à l'affirmation progressive de deux cultures distinctes. On trouve tout d'abord une culture savante, qui comprend les cultures scientifique, artistique, historique et philosophique des élites en place. À l'opposé, il existe une culture populaire, qui prend corps dans les catégories sociales plus modestes, rurales, urbaines ou ouvrières, et se développe au cours de la période. Ceci conduit au questionnement de ces cultures, de leurs contenus, de leurs oppositions, de leurs interactions, et éventuellement de leur concurrence.

Dans le domaine de l'enseignement actuel des langues étrangères, il s'agit de reconnaître et de respecter les différences des peuples; il n'est donc plus question de défendre aucune supériorité culturelle. L'enseignement est plutôt centré sur l'apprenant et ses besoins, ce qui fait évoluer le concept de compétence socioculturelle vers une plus large compréhension de l'existence des individus qui ont des échanges de plus en plus intenses. Cette coupure s'adapte pourtant mal à la réalité historique, car ce qu'on exhume comme éléments d'une culture populaire a en fait le plus souvent son origine dans la culture savante.

Ce travail intellectuel mis en oeuvre dans l'acte d'enseigner passe, entre autre par le rôle et l'usage des manuels scolaires sur lesquels repose toute démarche pédagogique et toute approche didactique.

Il est question donc, dans notre contribution, de montrer s'il s'agit dans ces manuels d'un discours sur la culture savante ou s'il s'agit de laisser de l'espace pour que les deux cultures

savante et populaire puissent se rencontrer, et voir quels sont, dans les différentes cultures en présence, les ressemblances ou les différences issues de cette dynamique.

En effet, à travers notre communication, nous souhaitons pouvoir fournir des éléments de réponse notamment à la question suivante : Culture savante, culture populaire (algérienne et française), quelle part est accordée à chacune dans le manuel scolaire algérien de langue (FLE)? Autrement dit, nous souhaitons examiner, à partir du corpus constitué par un manuel de français en usage en Algérie durant la période coloniale et un second manuel de français utilisé actuellement au lycée en Algérie, la manière dont se présentent ce qui relève de la culture savante et ce qui procède de la (les) culture(s) populaires. La problématique de notre communication est construite autour des questions suivantes : Les périodes choisies (période coloniale, post-indépendance) ont-elles une incidence sur la manière dont sont énoncés les contenus? Quelles sont les caractéristiques de la culture savante présentes ici et là (culture littéraire, culture scientifique, etc.)? Quels sont les horizons de référence (culture occidentale, culture arabo-islamique pour les aires culturelles; savoirs scientifiques et philosophiques pour les paradigmes épistémologiques)? Que restituent les manuels des cultures populaires de la France et du monde Francophone, et autres, quelles sont les manifestations textuelles ou iconographiques des cultures populaires algériennes? Les approches offertes sont-elles d'ordre ethnographique, exotique, idéologique, etc.

Manuel scolaire

Étudier la façon dont les manuels présentent ce qui relève de la culture savante et ce qui procède de la (les) culture(s) populaires. , c'est tenir compte de la complexité du manuel en tant qu'objet culturel. Comme le dit Nicole Lucas, « le manuel scolaire est multipolaire : il est le

point de convergence de la recherche, de la communication, de la découverte, de la pédagogie, de l'institution et des spécialistes. » (Lucas, 2001 : 85). Il faut d'abord prendre en compte les conditions de production du manuel : objet commercial, son contenu est conditionné par des considérations économiques qui peuvent en infléchir le discours (Choppin, 1992). Être attentif également au rôle qu'il est sensé jouer. Rainer Riemenschneider, en parlant particulièrement de manuels d'Histoire, émet l'hypothèse que :

[...] les manuels scolaires ont un effet certain lorsqu'ils sont en accord avec un vécu réel auquel la jeunesse scolaire peut se référer pour donner vie à l'abstraction des textes lorsque le vécu du quotidien et le message du manuel baignent dans le même univers de normes affectives et cognitives. Dans ce cas les manuels peuvent avoir un effet de renforcement, mais qui est toujours secondaire à une prédisposition créée en dehors de l'école et de son enseignement. Ce sont ces rapports du vécu quotidien avec le contenu de l'enseignement qu'il faut à mon avis cerner avec un maximum de précision. (Riemenschneider, 1984 : 72).

Le manuel est enfin, comme le dit Pierre Hansard,

[...] non seulement un support de transmission des connaissances, mais aussi un élément de transmission de cette dimension voilée de la culture : les « bons sentiments » politiques en tout ce qui concerne l'histoire commune [...] Ces nuances subtiles des amours et des croyances politiques, ces sentiments légitimes vont trouver discrètement leur place dans ces manuels scolaires, marquant les particularités de l'affectivité politique. (Hansard, 1984 : 113).

Ainsi, véritable objet de représentation culturelle, non seulement le manuel rend compte de la façon dont le savoir culturel est vulgarisé à l'intention des élèves, mais il est également le lieu où s'expriment les représentations collectives d'une société.

Culture populaire – Culture savante

La culture consiste en un ensemble complexe, matériel et immatériel, qui pèse, implicitement ou explicitement, sur le comportement des membres d'un groupe (Leiris, 1969 : 39). Elle est tramée de structures de significations et de compréhension partagées qui s'expriment de manière symbolique (Geertz, 1973). Ainsi posée, la culture ne peut être conçue comme l'apanage d'un groupe fermé et immuable. Selon Van Gennep, On peut procéder aux

mêmes rites, pour des fins identiques, en des lieux que ne réunit aucune logique territoriale, linguistique, religieuse ou autre (Van Gennep, 1998).

La culture, précise Michel Serres, est un ensemble de relations; elle ne gîte pas dans des îles mais se meut sur les ponts qui les font communiquer (Serres, 1975 : 102-103; Serres, 1997 : 31). Elle n'est donc ni immuable ni close sur elle-même mais susceptible d'évolutions.

Denis-Constant Martin affirme que la culture engendre la création; selon lui :

[...] la culture peut, sans doute, imprégner des pratiques quotidiennes, ordinaires, elle se manifeste seulement en tant que processus de création dans des produits, et dans les productivités qui les fabriquent, les diffusent, leur permettent d'être connus et utilisés, donc leur donnent sens (Martin, 2000 : 170).

La culture n'appartient ainsi exclusivement ni à un groupe social, ni à un territoire borné, ni à un temps limité, elle est :

Une abstraction; elle se déplace et change en fonction du point d'où elle est saisie, sans pourtant se transformer totalement; elle vit des recouvrements incessants d'espaces-temps multiples. Elle se manifeste dans des pratiques, que l'on repère dans l'horizon découvert d'un point de vue à un moment donné (*ibid.* : 171).

La culture apparaît ici comme une totalité complexe, un système symbolique de signification se transmettant d'un moment à un autre et se transformant sans cesse. Cette conception a l'avantage de récuser radicalement tout « culturalisme » qui enfermerait les individus dans une culture et une seule.

La culture, qui assure la cohésion sociale dans des sociétés différenciées comme la nôtre, n'est pas homogène. Elle se subdivise en sous-cultures, propres à des groupes sociaux, différents par le statut, l'âge, la région d'habitation. Certains groupes peuvent aussi manifester une opposition à la culture dominante en élaborant une contre-culture.

L'intérêt est porté particulièrement à la façon dont les pratiques sociales peuvent constituer des enjeux au cours des stratégies de distinction des groupes les plus favorisés. Pour certains,

cette diversité culturelle, que l'on peut considérer comme une richesse, risque d'être laminée sous l'influence uniformisatrice des médias, de la consommation de masse et de la mondialisation.

Cette conception des relations entre cultures et sous-cultures pourrait être qualifiée de « misérabiliste ». Selon elle, la culture populaire n'est qu'une version dérivée et appauvrie de la culture légitime. C'est une relation asymétrique où la domination n'est pas essentiellement contestée.

Contestant cette domination culturelle selon laquelle les cultures populaires ne seraient que des dérivés de la culture dominante, qui seule pourrait être reconnue comme légitime, qui correspondrait donc à la culture centrale, la culture de référence, Cuche montre que la réalité est autrement plus complexe :

Les cultures populaires sont par définition des cultures de groupes sociaux subalternes. Elles se construisent donc dans une situation de domination. Certains sociologues, prenant en compte cette situation, soulignent tout ce que les cultures populaires doivent à l'effort de résistance des classes populaires à la domination culturelle. Les dominés réagissent à l'imposition culturelle par la dérision, la provocation, le « mauvais goût » volontairement affiché (Cuche, 2001 : 17).

Contrairement à la première conception, cette dernière fait état d'une certaine autonomie de la culture populaire par rapport à la culture dominante.

C'est sans doute cette conception qui se rapproche le plus de la réalité, car si l'on ne peut ignorer les pesanteurs sociales, il n'est pas possible non plus de nier toute capacité de création et de résistance, y compris dans le domaine culturel des groupes non dominants.

Dans ses premières enquêtes, Bourdieu constate l'inégal accès à la culture selon les classes sociales et développe le modèle de la « légitimité culturelle ». Il interprète la culture comme un champ de lutte symbolique entre les groupes sociaux. L'enjeu de cette lutte est la domination ou le pouvoir d'instituer et d'imposer unilatéralement une hiérarchie culturelle. Dominer, c'est

pouvoir classer, c'est-à-dire définir ce qui est culturellement légitime (la culture cultivée) et ce qui ne l'est pas (la culture vulgaire); dominer, c'est accumuler et valoriser du capital culturel.

Selon ce modèle, les pratiques culturelles ne sont pas libres, mais sont éminemment déterminées par les milieux d'appartenance, par les classes sociales. Le goût n'est pas inné, mais socialement construit et incorporé (socialisation, habitus).

La culture populaire est parfois définie comme une forme de divertissement de masse offerte au grand public (Street, 1997: 7). Cela n'empêche pas de la poser comme la culture de ceux qui sont privés de pouvoir, tout en reconnaissant que les groupes dominants participent à la culture populaire et que les ouvriers en restent à l'écart (Fiske, 1989).

D'autres la conçoivent générale et commune : la culture populaire « [...] désigne des croyances et des pratiques très largement partagées au sein d'une même population, ainsi que les objets par lesquels elles sont organisées » (Mukerji et Schudson, 1991 : 3); ou alors conçue comme des « [...] formes contemporaines de plaisir, de loisir, de style et d'identité liées aux politiques de la personne et de l'expression, à l'esthétique et à l'économie culturelle » (Rowe, 1995 : 8).

Pierre Bourdieu considère que « peuple » et « milieu populaire » sont des fourre-tout, sources de confusion, fondés sur des dichotomies (populaire/non populaire, haut/bas, fin/grossier, distingué/vulgaire) qui brisent les continuums et désunissent les chevauchements existant dans la réalité sociale. (Bourdieu, 1983).

S'agissant des rapports entre culture et politique, Martin considère que :

Le retour épistémologique à une culture non qualifiée mais saisie à partir de pratiques et d'œuvres, la constatation *à posteriori* de son caractère populaire ou non, fondée sur une définition concrète de ce que populaire signifie en ce cas précis, possèdent un double avantage : éviter la dilution du politique dans le culturel; éviter la dilution de la culture dans les « arts de faire » quotidiens (Martin, 2000 : 174).

Pour Michel de Certeau, la culture populaire « [...] se formule essentiellement en « arts de faire » ceci ou cela, c'est-à-dire en consommations combinatoires ou utilisatrices. Ces pratiques mettent en jeu une *ratio* « populaire », une manière de penser investie dans une manière d'agir, un art de combiner indissociable d'un art d'utiliser (de Certeau, 1980 : 15).

Ainsi, s'il n'est pas question de contester la « légitimité logique et culturelle » des pratiques quotidiennes (*ibid.* : 17), il paraît nécessaire de distinguer ce qui relève de la culture de ce qui relève d'une débrouille ordinaire pour, aussi, comprendre comment la première prend dimension politique (Martin, 2000).

Par rapport à cette culture populaire, la culture savante se définit comme une « culture dont les normes, codifiées par des textes, sont consignées et transmises par des écrivains et des érudits spécialisés au sein d'institutions scolaires officiellement reconnues » (Gellner, 1991: 8-9). Elle s'oppose ainsi aux cultures populaires dont la coutume est seule gardienne et dont « la transmission orale s'effectue, sans autre pédagogie, par l'expérience et les activités quotidiennes de chacun » (*ibid.* : 9). On assiste ainsi à une diversité disparate de savoirs inégalement distribués selon les rangs ou les régions et abandonnés à la puissance arbitraire des coutumes locales.

Relation langue – culture dans le manuel

Au cœur des *politiques linguistiques et éducatives* du système algérien, une question comme celle de Charaudeau : « Est-ce que lorsqu'un sujet change de langue, il change de comportement, de pensée, et de mentalité culturelle? » (Charaudeau, 2001 :41) reçoit rarement des réponses explicites. C'est que la réponse à cette question n'est pas aisée car la place de la dimension culturelle dépend tout à la fois des *buts* poursuivis par l'institution éducative, des

besoins institutionnels, des représentations de soi et de l'autre, des conceptions de la langue, de la communication et de la culture.

Dès lors, deux choix s'offrent au concepteur du manuel: opter pour la mise en place d'un enseignement « dépendant ou indépendant de la culture » (Coste, 1994). Choix, en vérité, bien illusoire car la place de la dimension socioculturelle de la culture de l'Autre est surdéterminée par les instances du sociopolitique et de l'idéologique. Le manuel, en tant qu'outil de médiation et d'accès au savoir, manifeste les tensions qui affectent le *champ* et le *hors champ* didactique (Forestal, 1987: 228). Dans cette perspective, les changements et innovations observés dans les programmes et manuels algériens d'aujourd'hui ne sont pas à interpréter comme de simples évolutions méthodologiques mais comme ruptures et reflets des bouleversements qui affectent le champ sociopolitique. La pratique d'enseignement/apprentissage d'un objet langue n'est pas autonome par rapport à des surdéterminations sociologiques, historiques, politiques et idéologiques.

En Algérie, les relations langue-culture sont fortement tributaires de la question de la construction de *l'identité nationale*, de *l'état-nation* et de *l'unification linguistique du territoire*. Le manuel est aussi véhicule d'une pensée politique caractérisée par les valeurs que sont le nationalisme, le socialisme, les valeurs arabo-islamiques¹...

Ainsi de nouveaux types de textes entrent en classe de français: discours d'investigation et de vulgarisation, textes expositifs et prescriptifs viennent enrichir la typologie textuelle. Ceci a servi à l'éviction du littéraire. En effet en Algérie, comme au Maghreb, la littérature a joué un rôle considérable dans les enjeux identitaires. Assimilée à civilisation la littérature suspectée de servir de relais à la culture et à l'idéologie étrangère est écartée du manuel.

Manuel et civilisation

On sait pertinemment qu'on ne peut dissocier l'enseignement de la langue de celui de la civilisation 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 Français. En revanche, ce qui est beaucoup plus discutabile, c'est l'image que ce matériel transmet. En effet, l'approche civilisationnelle se résume bien souvent dans les méthodes FLE à des stéréotypes et à des représentations figées de la France. D'autre part, la pluralité du monde francophone, de ses réalisations langagières et de ses contenus culturels n'est plus à rappeler. Pourtant, les ouvrages analysés ne reflètent généralement l'aspect que d'une seule langue et d'un seul pays: la France.

Si les textes officiels parlent d'« ouverture sur le monde », de « dialogue des cultures », le terme « civilisation française » est soigneusement évité, sans doute de peur de s'attirer les foudres de tous ceux pour qui le français ne doit pas être considéré comme langue de « culture » mais comme simple instrument d'accès au savoir. Et si les références à la francophonie sont soigneusement évitées², les situations algériennes dans lesquelles la langue française circule, le sont également.

Manuel de la période coloniale

Dans le manuel de l'époque coloniale qui a été conçu pour l'apprentissage du français pour les indigènes, l'accent est porté sur l'univers du colonisé. C'est pourquoi l'on ne retrouve guère de référence à la métropole.

L'univers de référence est semble-t-il celui de la société colonisée. Ce qui domine c'est la culture matérielle du petit peuple et la référence est celle de l'espace populaire. Les données de

la culture sont celles qui régulent les comportements et la vie en société. Il n'y a pas de référence à une culture savante dans cet univers. Serait-ce par souci d'ancrer le référentiel de l'apprenant dans ce qui appartient à un vécu commun? Ou par effet idéologique implicite qui suppose que la société colonisée n'a pas de culture savante?

Par contre l'univers colonial est formalisé par un rapport mythifié entre colonisateur et colonisé; ce qui représente en fait un pouvoir fondé sur un savoir : Le Français est instituteur : p. 26 *Pourquoi les écoliers indigènes vont à l'école française*, le Français est médecin : p. 65 *Conseils du docteur*, le Français est Inspecteur d'Académie : p. 210 ...

Il est assez remarquable que l'une des figures centrales du système colonial soit totalement absente : c'est celle du colon qui dispose du pouvoir économique.

La part essentielle des éléments socioculturels fait référence à une culture plus quotidienne : le système scolaire français, les fêtes scolaires, les habitudes alimentaires, le marché, les fêtes religieuses, les métiers, les ustensiles de ménage à l'usage des Arabes et des Kabyles, les ustensiles de ménage à l'usage des Français, les vêtements, les coiffures...

Il ne s'agit là que de références à une culture dite quotidienne, voire même commune qui laissent de côté les références à une culture « savante ».

Ce manuel présente aussi des thèmes à travers lesquels le concepteur essaye d'inculquer dans l'esprit de l'apprenant indigène les bienfaits de la culture française tout en faisant abstraction de tout aspect négatif de la colonisation :

Il y a une centaine d'années, on ne trouvait en Algérie que des sentiers muletiers; les plaines étaient en grande partie couvertes de marécages malsains; les campagnes étaient incultes... les Arabes et les Kabyles étaient bien malheureux.

Actuellement, il n'en est plus ainsi : des routes carrossables et des chemins de fer relient les villes et les villages; [...], on a construit et on construit encore des écoles [...], [...] c'est que les Français, tout en étant forts, sont bons, généreux et justes, [...], Arabes et Kabyles vantent l'œuvre bienfaitrice et civilisatrice de la France. (p. 233)

Culture savante et culture populaire sont mises en opposition à travers le paradigme de pratiques traditionnelles et pratiques modernes (agricoles, artisanales, manufacturières, etc.). La culture matérielle apparaît comme le domaine où s'impose la culture savante qui est à la source de la production de machines (batteuses, moulin à l'huile...).

Au lieu de battre le blé, les arabes et les kabyles le dépiquent en faisant piétiner les épis par des bœufs, des chevaux ou des mulets. (p. 74)

Les cultivateurs français et quelques cultivateurs indigènes emploient des machines appelées moissonneuses et batteuses mécaniques. Chaque machine peut faire en jour le travail de cent ouvriers. (p. 75)

La machine du moulin de Bou Abdellah n'est pas bien compliquée [...], les moulins français sont mieux installés que les moulins indigènes... (p. 77)

Nous sommes bien ici dans une perspective positiviste où le progrès est synonyme de technologies nouvelles. Les concepteurs du manuel de la période coloniale tentent d'exporter leur modèle dans le pays colonisé. Le manuel propose par exemple un texte sur les ustensiles de ménage à l'usage des Français en France :

Les indigènes pilent dans un mortier le café torréfié; en France, on le moud dans un moulin à café, [...] en France, on sert la soupe dans une soupière [...], en France, on boit dans des verres, on mange dans des assiettes au moyen de cuillers et de fourchettes. (p. 19)

Ou ce texte sur les moyens de construction :

Quand les Français n'ont pas de pierre à bâtir, ils construisent les maisons avec des briques. [...] À Toulouse, qui est une grande ville de France, presque toutes les maisons sont en briques. (p. 95)

Ce manuel montre aussi que les individus sont susceptibles de passer d'un univers à un autre au fil du temps et grâce au savoir :

À l'école, vous apprendrez tout ce qu'il importe de savoir pour devenir des hommes utiles. (p. 27)

Les élèves intelligents et studieux peuvent devenir officiers, magistrats, instituteurs, etc. (p. 233)

Les concepteurs du manuel de l'époque coloniale tentent de défendre leur spécificité en s'efforçant par tous les moyens de convaincre (de se convaincre) que leur modèle culturel est original et leur appartient en propre. Le fait que le jeu de la distinction pousse à valoriser ou à

accentuer tel ensemble de différences culturelles plutôt que tel autre résulte de la hiérarchie sociale (la colonisation).

Les cultures n'existent donc pas indépendamment des rapports sociaux qui sont toujours des rapports inégalitaires. Dès le départ, il y a donc une hiérarchie de fait entre les deux cultures, qui résulte de la domination coloniale.

La culture populaire du colonisé est considérée comme une culture marginale (une mauvaise copie de la culture du colonisateur), elle est l'expression d'une aliénation de cette classe sociale dépourvue de toute autonomie. Les différences qui opposent les deux cultures sont donc, dans cette perspective, analysées comme des manques, des déformations, des incompréhensions. Autrement dit, la seule vraie culture, selon les concepteurs de ce manuel, serait celle des Français.

Ce manuel propose une interprétation trop réductrice de la culture qui suppose que le plus fort (le colonisateur) est en mesure d'imposer purement et simplement son ordre (culturel) au plus faible (le colonisé). Les cultures des deux groupes sociaux se trouvent ainsi en position de force ou de faiblesse l'une par rapport à l'autre. Notons qu'en dépit de cette domination, même le plus faible ne se trouve pas totalement démuné dans ce jeu culturel; les Algériens socialement dominés ne sont pas dépourvus de ressources culturelles propres.

On retrouve dans le manuel des dessins pour montrer la vie quotidienne des arabes en général et des jeunes élèves indigènes en particulier. On accentue de même le côté textuel et linguistique, mais on ne propose aucun document ouvert aux cultures francophones, les auteurs se sont tenus seulement à la France.

Manuel de la période post-indépendance

Dans le manuel de la période post-indépendance, il s'agit tout d'abord (premiers textes proposés) d'une culture savante qui comprend surtout les cultures scientifiques : *Le stylo à bille* p. 10, *l'Internet et l'intégration planétaire* p. 12, *Cybercafés2001, l'odyssée du WEB* p. 25.

Ce choix des textes n'est sans doute pas sans intérêt; il n'est besoin de rappeler à quel point les moyens de diffusion de masse : télévision, radio mais surtout Internet se prêtent à un émargement de toutes les classes et de tous les peuples à des références culturelles communes.

Au nom de « l'ouverture sur le monde » et de l'actualisation des savoirs, une grande place est accordée à la composante culturelle dans les manuels de la réforme (la dimension civilisationnelle n'est toujours pas nommée) de la langue française.

Avec les nouveaux manuels, de nouveaux supports font leur entrée en classe de français; les textes littéraires qui constituaient l'essentiel des supports des manuels précédents cèdent la place aux documents sociaux : affiches publicitaires, hommes célèbres du monde de la politique, des sciences, voire du spectacle... Les thèmes de prédilection du secondaire (les loisirs, la jeunesse, l'émancipation de la femme, le sport, le monde scolaire, etc.) s'enrichissent de nouvelles thématiques contemporaines telles que les nouvelles technologies, la conquête de l'espace, la génétique, l'Internet, la mondialisation. Le manuel traite également des thématiques « révolutionnaires » qui visent à « cultiver l'esprit civique » et à favoriser la socialisation comme l'éducation à la citoyenneté (*Citoyennes, citoyens du Gouvernement du Grand – Alger* p. 47) ou la déclaration universelle des droits de l'homme et de l'enfant (*L'appel des lauréats de prix Nobel de la paix pour les enfants du monde* p. 50).

Contrairement au manuel de l'époque coloniale dans lequel l'Arabe est représenté comme analphabète et ignorant :

Je ne sais ni a ni b, ni alif ni ba, p. 23.

Vos parents parlent kabyle. La plupart ne savent ni lire ni écrire, ni calculer avec des chiffres. Ils sont ignorants. p. 27.

Le manuel actuel présente un Algérien instruit, intellectuel, voire chercheur :

[...], le Dr. Abane Abderrahmane qui s'est distingué par plusieurs projets scientifiques en Europe a été récemment honoré [...]. L'expert algérien a reçu un diplôme de reconnaissance pour ses brillants travaux de recherche.

La place accordée aux images s'avère être très réduite, on emploie surtout les textes et la réflexion sur le fonctionnement linguistique et les rares documents iconographiques représentent des lieux célèbres en Algérie tels que Cherchell et la Casbah. La couverture du manuel par contre représente le monument le plus célèbre en France : la Tour Eiffel.

À l'opposé, il existe une culture populaire algérienne, reléguée au second plan et manifestée à travers les textes de M^{ed} Dib (lectures complémentaires). Ces textes présentent les pratiques traditionnelles de la société algérienne durant la période coloniale : *La mariée* p. 112, *Le repas de noces* p. 114, *La fête* p. 118.

C'est peut être pour montrer l'importance de sauvegarder le patrimoine algérien considéré d'ailleurs dans le manuel comme une expression de l'identité nationale. P. 68 :

Pour le passant pressé, les médinas et les casbahs sont des quartiers démunis. Mais pour qui sait interroger la pierre et la terre, pour qui sait déchiffrer les arabesques et les détails sculptés en stuc ou en bois, les faïences qu'on appelle « azulejos » de l'autre côté de la Méditerranée, elles recèlent des richesses qui constituent le patrimoine populaire. Expression de l'identité nationale, ces quartiers enrichissent aussi un fonds universel.

La coupure semble donc indépassable entre deux mondes, voire deux cultures étrangères l'une de l'autre. On saisit deux sensibilités : l'une s'appuie sur une culture savante, porteuse de progrès, et l'autre se penche vers des pratiques sociales traditionnelles d'une classe populaire.

Conclusion

Le manuel de langue constitue un document privilégié pour découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture. Cependant, dans nos sociétés complexes où l'identité des individus s'enrichit en permanence de données relatives à leur origine, leur génération, leur formation, leur statut social, leurs contacts avec d'autres environnements culturels, les cultures se réapproprient des éléments extérieurs, s'interpénètrent et se recomposent constamment. Tout fait culturel est par conséquent tributaire du contexte dans lequel il émerge et ne peut plus, avec la même intensité qu'autrefois, apparaître comme trait caractéristique propre à un groupe d'individus donné.

Dès lors, plus que des contenus culturels le manuel doit être un moyen de découverte de la culture en situation et, surtout, un instrument de préparation à une rencontre et à une communication avec l'Autre.

NOTES

1. L'élaboration des manuels a d'ailleurs longtemps relevé du monopole de l'institution étatique (*l'Institut Pédagogique National*) qui a pour mission de concevoir, d'élaborer et de diffuser le livre scolaire.

2. Contrairement aux concepteurs de manuels d'espagnol ou d'anglais qui n'hésitent pas à mettre en contact l'apprenant avec des situations authentiques de la L 2, les concepteurs des manuels de français s'efforcent d'évincer toute dimension culturelle de la langue française.

BIBLIOGRAPHIE

- Ansart, Pierre (1984). « Manuels d'histoire et inculcation du rapport affectif au passé », dans Henri Monniot (dir.), *Enseigner l'histoire : des manuels à la mémoire*, Berne, Éd. Lang, p. 105-114.
- Bourdieu, Pierre (1983). « Vous avez dit populaire ? », *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 46, p. 98-105.
- Certeau, Michel de (1980). *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*, Paris, Union générale d'édition.
- Charaudeau, Patrick (2001). « De la compétence sociale de communication aux compétences de discours », dans L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry, C. Maeder (dir.), *Didactique des langues romanes : le développement de compétences chez l'apprenant. Langues maternelles, premières, secondes, étrangères*, actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 27-29 janvier 2000, De Boeck Duculot, p. 34-43.
- Choppin, Alain (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette.
- Fiske, John (1989). *Understanding Popular Culture*, Boston, Unwin Hyman.
- Forestal, Chantal (1987). « Un champ d'enseignement-apprentissage est donc traversé, de part en part, par l'idéologie qui prévaut dans son environnement spatio-temporel », dans J. Cortes (dir.), *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*, Paris, Didier-Crédif, p. 224-232.
- Geertz, Clifford (1973). *The Interpretation of Culture*, New York, Basic Books.
- Leiris, Michel (1969). *Cinq études d'ethnologie*, Paris, Denoël/Gonthier.
- Lucas, Nicole (2001). *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels scolaires et enseignement depuis 1902*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Martin, Denis Constant (2000). « Chercher le peuple... Culture, populaire et Politique », *Critique internationale*, n° 7, p. 169-183.
- Mukerji, Chandra, et Michael Schudson (dir.). (1991). « Rethinking Popular Culture. Contemporary perspectives », dans *Cultural Studies*, Berkeley, University of California Press.
- Riemenschneider, Rainer (1984). « La confrontation internationale des manuels. Contribution au problème des rapports entre manuels d'histoire et mémoire collective », dans Henri Monniot (textes réunis et présentés par), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. Travaux du colloque Manuels d'histoire et mémoire collective. UER de didactique des disciplines, Univ Paris 7, Peter Lang, p. 68-79.
- Rowe, David (1995). *Popular Culture, Rock Music, Sport and the Politics of Pleasure*, Londres, Sage.
- Serres, Michel (1975). *Esthétique sur Carpaccio*, Paris, Hermann.
- Serres, Michel (1977). « Discours et parcours », dans Claude Levi-Strauss (dir.), *L'identité, séminaire interdisciplinaire*, Paris, Grasset, p. 25-39.

Street, John (1997). *Politics and Popular Culture*, Philadelphie, Temple University Press.

Van Gennep, Arnold (1998). *Le folklore français, du berceau à la tombe, cycles de Carnaval – Carême et de Pâques*, Paris, Robert Laffont.