

Universel ou contextualisé: quel choix de manuels d'enseignement du FLE pour le système scolaire iranien?

DAVARPANAHA Zahra

Doctorante

Université Tarbiat Modares

E-mail: davarpanah.zahar@yahoo.com

RAHMATIAN Rouhollah

Maître de conférences

Université Tarbiat Modares

Email: rahmatir@modares.ac.ir

SAFA Parivash

Maître de conférences

Université Tarbiat Modares

Email: safap@modares.ac.ir

(Date de réception: 11/12/2019 – date d'approbation: 17/03/2020)

Résumé

La présente recherche est une tentative dans l'élucidation et la résolution d'une des problématiques centrales dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, à savoir le choix ou l'élaboration de manuels conformes aux situations socioculturelles et didactiques des apprenants de chaque pays. Vu les évolutions qu'ont subies les politiques linguistiques de l'Iran après la révolution islamique, l'enseignement des langues étrangères a dû se soumettre à un certain nombre de principes afin de s'adapter à ces évolutions. Dans la droite ligne de cette exigence, l'enseignement des cinq langues étrangères (le français, l'allemand, l'italien, l'espagnol et le russe) les plus sollicitées dans les institutions iraniennes après l'anglais et l'arabe, a été mis sous la loupe de diverses investigations. Une première nécessité qui s'est imposée à ce sujet était celle de la contextualisation des manuels de ces langues; c'est, en fait, ce qui fait l'objectif de cette recherche. Les auteurs visent alors à clarifier la différence entre des manuels universels et contextualisés afin d'avancer les moyens les plus crédibles de la contextualisation des manuels de FLE. Cette finalité sera atteinte à travers une étude des démarches didactiques, universelles et contextualisées, attestées jusqu'à présent dans le cadre de l'enseignement du FLE. Pour ce faire, nous aurons recours à l'analyse de sept manuels scolaires de FLE publiés par le Ministère de l'Éducation Nationale. Ils seront étudiés au point de vue de la mise en œuvre des éléments de la culture iranienne et française. L'hypothèse principale qui sous-tend cette recherche est que la solution à la problématique évoquée, dans le contexte socioculturel de l'Iran, serait de recourir aux approches de la contextualisation des manuels scolaires, d'une façon interculturelle, en s'appuyant sur les besoins langagiers des apprenants iraniens.

Mots-clés: Didactique du FLE, Manuel Universel, Manuel Contextualisé, Contextualisation, Culture.

L'enseignement du français en Iran, «initié au XVII^e siècle, atteignant son sommet au XIX^e siècle avec l'ouverture du Dâr ol-Fonun, a fait marche arrière au début du XX^e siècle, et plus encore après la Deuxième Guerre mondiale. Pourtant, la francophonie connaît à la fin du XX^e et au début du XXI^e siècle (entre 1990 et 2010) un nouveau regain dans le pays» (Moallemi, 2018) mais, à présent, la persistance de la présence du français en Iran est due à son enseignement dans les universités, les instituts de langues et l'enseignement secondaire; dans le dernier, le manuel d'enseignement du FLE est la partie primordiale du processus d'enseignement/ apprentissage. Il est à noter que l'élaboration de ces manuels remonte à la prise en considération des différents aspects du contexte socioculturel, politique et éducatif du pays.

Cette recherche se penche sur l'étude des démarches didactiques proposées dans les manuels universels et contextualisés du FLE. L'objectif est d'en arriver à un cadre théorique et pratique permettant de profiter des manuels existants dans le système scolaire du pays ou alors d'en forger un, de façon à pouvoir atteindre le contenu souhaité en considérant le contexte socioculturel de l'Iran. Cet objectif a été atteint à travers l'analyse de 7 manuels scolaires d'enseignement du FLE élaborés par le ministère de l'éducation nationale de l'Iran. L'objet central de cette étude a été la prise en compte des critères de l'identité nationale iranienne face à tout ce qui renvoie à la culture française. Nous avons également vérifié les modes de la présentation des savoir-faire interculturels. Cela se fait à l'aide d'une grille d'analyse à partir de l'étude des théories du domaine, selon les éléments contextuels de la société iranienne et en conformité avec les normes du CECRL, en enregistrant la référence de chaque élément de la grille d'analyse.

Au niveau de la méthodologie, cette recherche s'inscrit dans un cadre descriptif-analytique qui utilise des techniques qualitatives et quantitatives. Les questions auxquelles cette recherche essaye de répondre sont premièrement, celle de savoir quels genres de manuels (universels ou

contextualisés) de FLE seraient les plus compatibles et pratiques dans le système scolaire de l'Iran. Et deuxièmement, celle de comprendre la démarche et la mesure de la mise en œuvre des critères de la culture iranienne et française ainsi que les processus de la présentation des savoir-faire interculturels dans ces manuels.

1- Organisation de l'enseignement du FLE dans le cadre du système scolaire de l'Iran

Suite aux décisions du Conseil Supérieur de l'Education et du Conseil Suprême de la Révolution Culturelle (1993, 2002, 2013), tous les élèves en Iran (dans le secteur public et privé) ont la liberté de choisir optionnellement leur langue étrangère parmi le français, l'italien, l'allemand, le russe, l'espagnol et l'anglais. Vu l'ancienneté de la présence du français en Iran (depuis le XVII^e siècle) par rapport aux autres langues étrangères, cette langue a un statut particulier auprès des apprenants iraniens qui, pour une raison ou pour une autre, montrent un penchant pour son apprentissage au lycée (plus encore dans le secteur extra-scolaire). C'est pourquoi les manuels scolaires du FLE, conceptualisés en 1997 par le Ministère de l'Education Nationale, ont été révisés en 2008 pour l'enseignement primaire, secondaire et préuniversitaire.

Le Ministère de l'Education Nationale a mis en place l'enseignement du français en fonction des moyens dont disposait chaque département du pays. Suivant cette loi, et selon le nombre des candidats (au moyen 15 élèves), le département s'engage à leur ouvrir une classe consacrée au français comme langue étrangère. Mais, en réalité, cet enseignement et l'utilisation de ce manuel se réalisent d'une façon très limitée dans quelques collèges et lycées à Téhéran ainsi que dans quelques grandes villes de province. Ces institutions qui sont principalement privées sont en nombre très restreint à l'échelle du pays.

2- Le statut des manuels dans l'enseignement du FLE

Afin d'arriver à un bon choix de manuels scolaires de FLE, il convient, tout d'abord, de faire un état des lieux en précisant les caractéristiques des manuels de FLE et leur rôle dans l'enseignement/apprentissage du FLE en Iran. Nous préciserons la différence entre les manuels locaux ou contextualisés et les manuels généralistes ou universels dont le choix dépend de différents paramètres qu'il faut définir et analyser.

Durant ces dernières années, le système éducatif du pays a fait l'objet de maintes critiques de la part des experts (Pourzahir, 2006; Razmjoo 2010; Ghorbani, 2011) qui reprochent aux programmes scolaires de ne pas être planifiés selon les besoins des élèves. Parmi les divers facteurs éducatifs qui sont en relation directe avec les besoins langagiers des élèves, les manuels sont les plus importants vecteurs de transmission du contenu éducatif. Selon de nombreux acteurs de didactiques, «s'il n'existe pas de manuel adapté et utile, le meilleur enseignant ne pourra pas enseigner avec succès et le meilleur étudiant ne pourra pas profiter de la classe» (Alavinia, Zainalabedini, 2015:160). D'après Tagliante (2006) «les manuels sont des recueils de documents et d'activités de classe qui suivent une progression et se réclament d'une méthodologie donnée» (cité par Antoniw, 2013: 23). D'après Sonia (2016), le manuel est, en milieu scolaire, le facteur principal grâce auquel la transmission des «valeurs culturelles et idéologiques de la société» devient possible. Néanmoins, il n'oublie pas l'importance du manuel dans l'aide qu'il apporte à l'apprenant pour acquérir à la fois les compétences linguistique et culturelle dont il aura besoin pour atteindre les objectifs prédéterminés dans le programme d'enseignement. Il souligne à juste titre que le manuel «favorise également l'assimilation des savoirs et fournit à l'enseignant une aide précieuse dans le processus; enseignement/apprentissage d'une langue étrangère» (Sonia, 2016: 3).

Certains spécialistes ont mis l'accent sur «la diversité et la convergence» de formes et de contenus des manuels, sans oublier leurs divers usages «en fonction des temps, des lieux, des matières enseignées, des types et des âges

des élèves, des objectifs des enseignants etc.» (Zanchi, 2009: 2). Donc, par rapport à l'importance que présente le manuel dans le trio didactique, la qualité de la conception et de l'élaboration des manuels ainsi que leur concordance avec la situation socio-culturelle de la société cible sont des paramètres à ne pas négliger, parallèlement au rôle des enseignants dans la réussite des apprenants lors du processus d'enseignement /apprentissage. Les manuels sont conçus suivant des critères liés à la situation d'apprentissage: l'âge et le niveau des apprenants, les objectifs (généraux ou spécifiques) à atteindre et les coûts de production.

Dejean-Thircuir et Metton rappellent que les manuels «reflètent généralement les conceptions de leurs auteurs en matière d'apprentissage, de communication et de langue» (Dejean-Thircuir et Metton, 2011: 67). Malgré l'importance accordée au manuel, le rôle de l'enseignant reste aussi central: c'est lui qui va «adapter», «modifier» et «compléter» le manuel en fonction des besoins qui s'imposent à tout moment. Aussi instructif que soit le manuel, il ne peut pas remplacer l'enseignant. Ce dernier se sert du manuel comme d'un guide mais, en fin de compte, c'est à lui que revient la gestion de la classe et la mise en œuvre d'une pratique convenable en fonction de sa personnalité, du contenu pédagogique du manuel et du public à qui il a affaire.

3- Vers un cadre théorique: classification des manuels

Dans le domaine de la contextualisation, il existe deux classifications majeures des manuels d'enseignement des langues étrangères dans le monde: manuels universalistes ou généralistes et manuels contextualisés ou locaux. Verdelhan indique à ce propos, leurs caractéristiques:

Les méthodes de FLE sont elles-mêmes de deux ordres: les méthodes généralistes faites en France, à vocation universaliste, donc destinée à tout public d'apprenants, quelle que soit sa localisation géographique, et les méthodes locales ou contextualisées faites dans un pays particulier, destinées aux apprenants de ce pays. Les premières

centrent bien évidemment les contenus culturels sur la découverte de la France, ne pouvant prendre en considération la spécificité culturelle de tel ou tel pays. (Verdelhan, 2005: 1)

Dans ce qui suit, nous présentons une classification assez détaillée de ces deux groupes de manuels.

a- Manuel universel ou généraliste

Les manuels universels ou généralistes sont conçus par des auteurs français et harmonisés sur le Cadre Européen Commun de Référence (CECR): «Ils sont élaborés en Europe à la fin du XX^e siècle pour répondre à des finalités, en matière d'enseignement des langues, liées à la construction politique d'une Europe multilingue et aux questionnements sur ce qui pourrait relever d'une forme de citoyenneté européenne» (Castellotti & Nishiyama, 2011: 12). Un manuel universaliste est destiné à des publics divers et est le fruit de contraintes éditoriales. Il est fait pour atteindre une audience la plus large possible. Barthelemy et al. rappellent qu'il ne peut «jamais correspondre exactement aux spécificités des publics rencontrés» (Barthelemy et al., 2011: 125). Courtillon aussi remarque que l'enseignement universel des langues étrangères ne tient pas compte de la composante linguistique et culturelle des différents pays (Courtillon, 2003: 27). Il faut mentionner qu'un aspect très important de ce genre de manuels, selon Beacco, est la «neutralisation du contexte» qui est nettement présente dans les méthodologies dites «universalistes» qui ne prennent pas en considération les variables culturelles (Beacco, 2008:14).

Les trois plus grands éditeurs français des manuels de l'enseignement du FLE (Hachette FLE, CLE international et Didier) possèdent chacun une collection importante de titres, à l'intention des publics adultes, adolescents et enfants. De fait, Barthelemy et al. soulignent qu'«il n'y a jamais eu autant de méthodes publiées dans le champ du FLE/S qu'actuellement» (Barthelemy et al., 2011: 126). Il est parfois difficile de s'y retrouver dans

cette profusion et de comprendre les différences qui existent entre les manuels universalistes, surtout ceux publiés récemment, au niveau des principes méthodologiques et pédagogiques, puisqu'ils se revendiquent tous de la perspective actionnelle et/ou de l'approche communicative.

Zanchi, comme une des grandes spécialistes du domaine, adresse deux grands reproches aux manuels généralistes. Le premier reproche selon elle: «c'est qu'ils sont trop généraux et qu'ils ne permettent pas l'identification des apprenants aux personnages présents dans le manuel, à travers les noms, les lieux ou les coutumes. Ils se focalisent sur les besoins des apprenants européens et s'inscrivent par conséquent dans un modèle éducatif européen» (Zanchi, 2010:159). D'après Robert Chaudenson (2008) cité par Zanchi,

L'enseignement des langues étrangères, dans le modèle européen ainsi défini, s'est orienté pour permettre, de façon prioritaire, l'accomplissement de tâches liées essentiellement à des situations «d'expatriation», provisoires (tourisme) ou prolongées (émigration). Le problème est que si ces choix en matière d'objectifs et de didactiques pédagogiques sont à la fois logiques et légitimes pour les instances européennes, tout le dispositif français en matière de FLE a été «phagocyté» par cette orientation; les besoins d'un écolier du sud n'ont rien à voir avec ceux d'un plombier polonais ou d'un touriste anglais qui se trouve en France ou en Belgique» (*ibid*:161).

Une autre faille des manuels généralistes du FLE est le fait de trop vouloir mettre l'accent sur la culture et la civilisation françaises. Personne ne peut contester l'importance de la culture dans l'apprentissage d'une langue étrangère. «La problématique débute quand cet enseignement du savoir-faire culturel se construit aux dépens du savoir linguistique. Il est légitime de s'interroger sur le volume culturel enseigné et le moment de son enseignement. Le temps déployé à enseigner beaucoup de civilisation heurte l'organisation temporelle du cours et entrave la construction de parcours d'apprentissage efficace» (Zanchi et Odeh, 2011: 142). Toutes ces discussions et arguments, mènent à cette conclusion que les lacunes des

manuels généralistes poussent les didacticiens vers l'élaboration de manuels contextualisés dont les caractéristiques seront présentées dans la partie suivante. Comme il a déjà été évoqué, les manuels généralistes sont conçus dans l'unique intention de propager la langue et la culture française en général, sans aucune considération pour la structure de la langue source ni pour les interférences possibles auxquelles elle peut donner lieu. Or, une partie de la contextualisation concerne la prise en compte des caractéristiques de la structure de la langue maternelle, parallèlement à tout ce qui sur le plan culturel peut faire apparaître les points positifs véhiculés par la langue maternelle des apprenants pour en arriver à une équivalence avec ceux de la langue cible.

b- Manuel contextualisé ou local

Un aspect primordial dans l'apparence et le développement de notion de la contextualisation en DDL et par conséquent, l'élaboration des manuels contextualisés, c'est le renforcement des approches anti-universalistes en DDL. Huver (2014) explique ainsi cette influence: «Les notions de contexte et de contextualisation ont pour origine et pour fonction la dénonciation d'un certain universalisme» (Huver, 2014:141). Castellotti aussi indique l'aspect anti-universaliste de la contextualisation en soulignant que:

L'actualisation à ce moment de la notion de *contextualisation* correspond à une double volonté: celle de promouvoir des formes de rupture ou, pour le moins, de prise de distance apparente avec l'imposition de normes qui, sous couvert d'universalisme, s'avèrent très fortement occidentalocentrées (Wallerstein, 2008) et celle de mettre l'accent sur les dimensions processuelles et participatives des situations d'appropriation et des recherches qui y sont consacrées. (Castellotti, 2014:116)

La notion de la contextualisation est considérée comme un processus très polémique dans la didactique des langues-cultures parce qu'elle insiste

principalement sur la nécessité de la prise en considération du «contexte» dans le processus de l'enseignement/apprentissage. Depuis plusieurs décennies, le contexte apparaît comme omniprésent dans les recherches effectuées en matière de didactique des langues. Les plus importantes de ces recherches sont représentées dans le cadre des approches sociolinguistiques et socio-didactique. Bien que le concept de «contexte» soit l'un des éléments centraux dans le processus de la contextualisation, il n'existe pas de conception unique et univoque de cette notion; en effet, sa définition n'a cessé de varier au cours du siècle dernier, en fonction des convenances théoriques et des préférences méthodologiques. Selon Castellotti, depuis l'investissement de la DDL par certains sociolinguistes, on observe des formes de «rapprochement et de contraste entre *contexte* et *situation* et entre *contexte* et *terrain*», présentées à travers un grand nombre de recherches (Castellotti, 2014:112). La contextualisation fait appel à la redéfinition du contexte en tant que premier élément nous permettant de clarifier les «rapports acteurs/contextes/situations». Cependant, la contextualisation ne peut pas se réduire à une simple prise d'informations dans l'environnement (Sauvage Luntadi et Tupin, 2012: 106).

Vu l'importance que les experts ont accordée à la question du contexte, il a été nécessaire d'élucider cette notion de façon à pouvoir en préciser les propriétés constitutives dont il faudra tenir compte lors de la contextualisation d'un manuel de langue. Blanchet et al. (2009) rappelle que

La contextualisation didactique poursuit et complète en la transformant une dynamique ouverte par la révolution communicative des années 70-80. La question du contexte en didactique des langues se révèle à cette époque en posant comme objectif et comme moyen d'enseignement-apprentissage des usages effectifs dans des situations de communication (contextes authentiques) produites ou imitées en situations de classe (contextes pédagogiques) de façon réaliste (contexte social)» (cité par Pegourie-Khellef, 2016, 52).

Selon Galisson,

La contextualisation est un travail de longue haleine et de grande attention qui consiste à interroger, parmi les huit catégories éducatives: sujet (apprenant), objet (langue-culture), agent (enseignant), groupe (groupe classe), milieu institué (école), milieu instituant (société), espace (physique et humain), temps (chronologique et climatique) qui composent la matrice de référence disciplinaire, celle dont l'influence est la plus sensible sur l'objet d'étude. (Galisson, 1991: 42).

Bérard fait allusion à de nombreuses tentatives d'élaboration de manuels contextualisés motivées par la volonté de combler les lacunes existantes dans les manuels généralistes. Selon cette auteure, les éléments dont il faudra tenir compte lors de la contextualisation d'un manuel généraliste sont les suivants: «l'utilisation de la langue maternelle, la réalité de l'apprenant et les options méthodologiques choisies mieux adaptées à la culture d'apprentissage/enseignement de public visé» (Bérard, 1995: 21). Zanchi et Odeh mettent aussi l'accent sur les spécificités interculturelles du public d'apprenants et leurs représentations de l'acte d'E/A des langues étrangères ainsi que sur leurs besoins langagiers en langue cible afin d'obtenir le meilleur résultat dans l'élaboration de tout manuel contextualisé (Zanchi et Odeh, 2011: 138).

Pour certains experts iraniens de la didactique des langues étrangères, «l'enseignement d'une langue étrangère, en situation exo-lingue, ne sera réussi que si, au moins, certains des éléments culturels de la langue étrangère sont enseignés» (Rostam Bik Tafreshi et Ramezani Vasukalaei, 2012:15). Pour Bérard l'objectif des démarches qui visent la contextualisation, c'est d'abord de sécuriser les apprenants face à un manuel dans lequel il n'a aucun moyen de pénétrer lorsqu'il est débutant complet. L'existence du lexique bilingue et l'explication des consignes est un point clé qui fait que l'apprenant peut exercer son activité en sachant ce qui lui est demandé et savoir à tout moment ce qu'il fait (Bérard, 1995). Wadi aussi se penche sur

la notion de «besoin» pour montrer que la production de matériel didactique local a beaucoup d'avantages parce que les besoins des apprenants y sont mieux pris en compte. «Autrement dit, la conception d'un manuel ne sera efficace que si on aura d'abord défini les besoins du public visé et cerné les caractéristiques de ce dernier» (Wadi, 1995: 241). L'un des grands théoriciens de la communication, Blanchet indique que: «chaque activité éducative doit être basée sur le contexte social dans lequel elle est impliquée et dans lequel elle est associée» (Blanchet, 2009: 45).

A propos de la langue maternelle, Zanchi indique que: «différentes interprétations existent concernant la langue maternelle qui est vue à la fois comme un danger ou comme une ressource. Il n'empêche que pour des apprenants dont la culture d'apprentissage/enseignement est très éloignée du système éducatif européen, et où la traduction est une sorte d'habitus, la traduction fait partie intégrale de l'acte d'apprentissage» (Zanchi, 2010:159). Un autre avantage réside dans l'intégration de la culture des apprenants ou de la réalité des apprenants. Dans le manuel contextualisé *Visa pour le français*, destiné aux pays du Golfe Persique, les personnages sont issus de la culture étrangère, ce qui donne lieu à une comparaison des cultures. L'option méthodologique correspond à la culture éducative du public visé et de ses particularités didactiques. Les besoins des apprenants sont par conséquent mieux pris en compte et les chocs inter-didactiques évités (*Ibid.*: 162).

Concernant notre aire géographique de référence, le Moyen-Orient où le français a le statut de langue 3, il n'existe actuellement aucun manuel local récent disponible sur le marché qui puisse répondre aux besoins des apprenants de chaque pays et qui corresponde à leurs situations socioculturelles. Néanmoins, il existe quelques titres anciens comme: *Visa pour le français* destiné aux pays du Golfe Persique, *Entrée libre* ou *Le français de tous les jours*. Par ailleurs, il est à noter qu'il existe également des adaptations de manuels universalistes pour certains pays par exemple, *Tandem 1* version jordanienne chez Didier, *Initial 1* chez Clé international

version Qatar etc., mais ce sont généralement des modifications en termes de contenus pouvant heurter les sensibilités culturelles et non de contenant.

4- Analyse des données

Pour répondre à la première question de cette recherche et arriver à choisir les manuels d'enseignement de FLE les mieux adaptés au système scolaire de l'Iran, on a présenté un cadre théorique assez détaillé qui permettra de synthétiser les facteurs les plus importants et de dégager tous les points qui, dans une visée éclectique, feraient preuve d'adaptabilité dans le contexte socioculturel et didactique du pays. Comme il a déjà été mentionné, en raison des lacunes dans les méthodes généralistes, du point de vue de la non-conformité avec le contexte social, linguistique, culturel et éducatif de diverses sociétés, au cours des dernières années, les agents de l'enseignement du français dans plusieurs pays ont pris différentes mesures pour enseigner les langues étrangères, compte tenu de ces problèmes. Dans cet optique, ils ont mis en place un certain nombre de tactiques qui faciliteraient l'atteinte de cet objectif:

- La formation des enseignants pour les habiliter à contextualiser le contenu des manuels généralistes. Ils apprennent comment y intégrer les éléments de leur culture, compte tenu de la culture éducative des apprenants ou en changeant leur stratégie d'enseignement dans la classe et pendant le cours. Cette démarche est suivie dans plusieurs pays dépourvus de méthodes adaptées ou contextualisées.
- L'adaptation des manuels généralistes au contexte socioculturel et éducatif de la société cible, compte tenu de leurs politiques linguistiques; les exemples représentatifs de cette ligne de conduite sont visibles dans les méthodes *Tandem1* en Jordanie par l'édition de Didier, *Initial 1* au Qatar par l'édition de Clé International et *Edito 1* à Bahreïn (Zanchi et Odeh, 2011: 145).
- La contextualisation des manuels de l'enseignement de français selon le contexte socioculturel et les politiques linguistiques de la

société cible. D'après Zanchi et Odeh cette solution a déjà été mise en place dans certains manuels comme «la méthode *Visa pour le français* pour les pays arabes du Golfe [persique]» (*Ibid*: 144). On peut également mentionner d'autres manuels contextualisés du FLE dans les cinq continents.

Pour l'enseignement du français en Iran, la première tactique a été conçue par certains enseignants de façon improvisée, individuelle et non-structurée. Par conséquent, son efficacité dans l'amélioration de la qualité de l'enseignement est difficilement mesurable. La deuxième tactique n'a pas encore été mise en œuvre dans la mesure où elle doit subir une évaluation interactive des experts iraniens et français. Or, le concours des circonstances n'a pas encore favorisé cette interaction entre les responsables de l'enseignement du FLE en Iran et les maisons d'édition des manuels de FLE en France. Par conséquent, la seule solution scientifique, pratique et conforme aux politiques linguistiques du pays est «la contextualisation» dont les critères doivent répondre à tous les éléments liés aux critères du contexte socioculturel, politique, éducatif et même économique du pays, en suivant l'approche interculturelle, ainsi que préciser et définir les besoins des apprenants iraniens et leurs profils afin d'y adapter le contenu du manuel qui reste à concevoir.

Différents facteurs interviennent dans le processus de la contextualisation des manuels d'enseignement du FLE et de leur mise en pratique en Iran. La mise en œuvre de ces facteurs implique une planification collaborative et poly-dimensionnelle entre les différents agents de l'éducation dans le pays au niveau du macro système (comme rédiger la politique linguistique du pays et le curriculum national) et du micro-système (comme publier des manuels contextualisés et programmer la formation pratique des enseignants). Étant donné que l'enseignement des langues est inséparable de l'enseignement de la culture, il vaut mieux qu'on analyse le contenu culturel (la culture et l'identité nationale iranienne ainsi que la culture française et même les savoir-faire interculturels) des manuels scolaires du FLE,

conceptualisés déjà par le Ministère de l'Éducation Nationale et intitulés «*Français*» qui ont été révisés en 2008 et utilisés dans le système scolaire du pays pour l'enseignement aux niveaux primaire, secondaire et préuniversitaire. Mais on ne peut pas encore leur attribuer la qualification «contextualisés» parce qu'ils ne comprennent pas toutes les critères de la contextualisation. Ces manuels suivent une méthode traditionnelle dans laquelle le rôle des apprenants est très limité et défini à l'avance par le professeur et qui ne permet pas aux apprenants d'utiliser le français dans la communication réelle.

5- Analyse des manuels

Avant la Révolution Islamique, toutes les méthodes de français enseignées en Iran étaient d'origine française et universels. A l'occasion de la Révolution Culturelle (1980 à 1982) et selon les documents de référence de l'éducation nationale du pays, une équipe de professeurs iraniens de FLE est chargée de l'élaboration de nouvelles méthodes «contenant moins d'aspects culturels et étant plus conformes aux réalités de la nouvelle société iranienne. Ils ont alors adopté une stratégie d'adaptation culturelle qui n'était pas de supprimer entièrement la culture et la littérature française dans les nouvelles méthodes» (Moallemi, 2018: 60). Le résultat de leurs efforts a abouti en 1997, à la parution d'une méthode semi-audiovisuelle intitulée *Français*, adaptée, d'après ses concepteurs, au premier et au deuxième cycle secondaire. Cette analyse vise à comprendre comment et dans quelle mesure les concepteurs iraniens ont essayé d'intégrer les composantes de l'identité nationale iranienne, de la culture française et des savoir-faire interculturels dans les manuels scolaires du FLE. Grâce à la synthèse des théories sur les notions du contexte, de la contextualisation, de l'interculturel, nous avons présenté une grille d'analyse contextualisée et spécifique qui renferme tous les critères de la contextualisation en rapport avec la culture. Ainsi la grille nous a permis d'analyser en détail le «contenu» des manuels évoqués, en tant qu'objet principal de la deuxième

question de cette recherche. Ces analyses seront présentées en détail dans les tableaux et les diagrammes suivants et à partir des critères du tableau 1.

Tableau 1: Grille d'analyse des manuels de FLE élaborés en Iran

Contenu	
Savoir-faire interculturel	Culture française Culture générale Savoirs socioculturels
	Culture de la francophonie Culture générale Savoirs socioculturels
Critères	Dimensions de l'identité nationale iranienne Nationale Culturelle Religieuse Géographique Politique Ethnoculturelle Symboles nationaux Culture générale Savoirs socioculturels
	Etablir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère
	Etablir le contact avec des gens d'une autre culture
	Jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère
	Aller au-delà de relations superficielles stéréotypées

a- Composantes de l'identité nationale iranienne

Le premier critère de la grille d'analyse est celui de l'identité nationale iranienne. Le renforcement de l'identité nationale a été réitéré plus de 40 fois dans le Document du Curriculum National de l'Iran. L'article 9 de ce document concernant l'enseignement /apprentissage des langues étrangères stipule que: «Appliquer des compétences en langue étrangère en respectant le principe de la consolidation et du renforcement de l'identité islamo-iranienne (Curriculum National, 2012:18). L'identité nationale iranienne, a toujours été le sujet du débat entre les savants et les spécialistes du domaine. Vu son caractère interdisciplinaire, cette notion a fait l'objet de différentes définitions dont celles de: Hajiani (2000), Mehrmohamadi (2004), Goudarzi (2004), Loghmanian et al, (2011), Vakili et Azad Armaki (2013), Maroufi et

Panahi Tavana (2013) et d'autres chercheurs. Les différentes dimensions de l'identité nationale iranienne seront présentées dans cette recherche sous forme d'une synthèse des théories existantes du domaine. C'est à partir de ces théories que les éléments contextuels et culturels de ces manuels seront analysés.

- Dimension nationale: langue persane, tenue persane, écriture persane, célébrations nationales (veille du Nouvel An, veillée de Yalda, Chaharshanbeh Suri et treize autres, etc.), drame national, histoire du pays;
- Dimension culturelle: mythes nationaux, littérature et figures littéraires, patrimoine culturel (monuments, artisanat, coutumes), arts iraniens (peinture, calligraphie, architecture, musique, tissage de tapis, etc.), cuisine iranienne, noms persans, sports iraniens;
- Dimension religieuse: les principes et principes de la religion, chefs religieux, prophètes, imams (AS), rites religieux (fêtes religieuses, morts et naissances du prophète et des imams), lieux saints (Ka'bah, sanctuaire du prophète et des imams, mosquées);
- Dimension géographique: frontières, villes, montagnes, vallées, mers;
- Dimension politique: révolutions, type de gouvernement, défense sacrée, partis et les institutions politiques et économique, personnages politiques, etc.;
- Dimension ethnoculturelles: groupes ethniques, langues et dialectes locaux, coutumes locales, célébrations locales, etc.;
- Dimension des symboles nationaux: drapeau de l'Iran, carte de l'Iran, monnaie iranienne, calendrier officiel et les mois iraniens, hymne national, golfe Persique.

Dans cette étude, toutes les dimensions de l'identité nationale ont été examinées et analysées dans les manuels scolaires au niveau du collège et du lycée parallèlement aux manuels pré-universitaires. Cela s'est fait à partir de l'analyse du contenu des manuels: textes fabriqués ou authentiques,

exercices, images et même, textes et illustrations sur les couvertures des manuels. Tous ces éléments ont été comptés et leur fréquence a été enregistrée. Il est à noter qu'aucune partie des manuels n'a été laissée de côté. L'enseignement du français dans ces manuels est basé sur la vie d'une famille iranienne de cinq personnes (la famille Dabiri) et des événements qui se produisent tout au long de leur parcours. Toutes les conversations, les mots, les images, les interactions et les événements affichés dans les manuels tournent autour de cette famille, leurs amis et leur entourage. Il faut mentionner qu'en règle générale, dans ces manuels (sauf dans les deux derniers), les personnages portent des noms iraniens tels que la famille Dabiri, Karim, Mina, Ali, etc. Or, cette grande quantité de noms et leur fréquence, n'ont pas été prises en considération comme une partie de l'identité nationale dans l'analyse des résultats. Les résultats de ces enquêtes sont illustrés dans les tableaux suivants:

Tableau 2: Critères de l'identité nationale dans les manuels de premier cycle secondaire

Identité nationale	Statistique	Première année	Deuxième année	Troisième année
Dimension nationale	Fréquence	10	5	5
	pourcentage	33.33	21.74	19.23
Dimension culturelle	Fréquence	5	9	2
	pourcentage	16.67	39.14	7.7
Dimension religieuse	fréquence	7	6	6
	pourcentage	23.33	26.08	23.07
Dimension géographique	fréquence	0	3	9
	Pourcentage	0	13.04	34.61
Dimension politique	fréquence	2	0	0
	pourcentage	6.67	0	0
Dimension ethnoculturelle	fréquence	0	0	0
	pourcentage	0	0	0
Dimension des symboles nationaux	fréquence	6	0	4
	pourcentage	20	0	15.38

Selon les résultats du tableau 2, la dimension nationale avec 10 occurrences, a la fréquence la plus élevée parmi les autres dimensions

employées dans les manuels de ce niveau ainsi que dans les manuels des deux autres niveaux. Par contre, la géographie et les éléments ethnoculturels ont été complètement négligés dans ce manuel. Les analyses effectuées à ce niveau ont permis aux concepteurs de la méthode de pallier aux carences observées dans le manuel de l'année précédente sur le plan culturel. Mais les dimensions politiques, ethnoculturelles et symboliques ont été complètement négligées dans ce livre. Au cours de la troisième année du collège, nous constatons la présence de la dimension géographique dans le manuel avec 9 occurrences. Les symboles nationaux, à leur tour, s'y trouvent 4 fois. Mais encore une fois, les dimensions politiques et ethnoculturelles sont absentes du contenu du manuel.

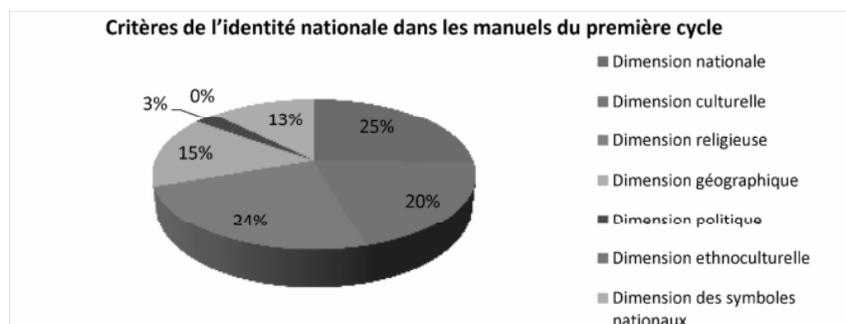


Diagramme 1: Pourcentage des critères de l'identité nationale dans les manuels du collège

Selon le diagramme 1, dans les manuels du premier cycle secondaire, la dimension nationale se retrouve 20 fois (25%) et occupe ainsi la position la plus élevée. La dimension politique, par contre, n'est observée que 2 fois (3%): elle est donc classée en dernier lieu de fréquence. La dimension ethnoculturelle a été complètement ignorée dans les trois manuels. En somme, les dimensions de l'identité nationale figurent 79 fois dans les manuels de langue française au collège. On continue en examinant la présence de différents aspects de l'identité nationale dans les manuels

scolaires au lycée et au niveau pré-universitaire. Ces observations sont illustrées dans le tableau numéro 3.

Tableau 3: Critères de l'identité nationale dans les manuels de deuxième cycle secondaire

Dimension de l'identité nationale	Statistique	Première année	Deuxième année	Troisième année	Préuniversitaire
Dimension nationale	Fréquence	3	8	8	4
	Pourcentage	7.9	21.62	22.86	22.22
Dimension culturelle	Fréquence	7	8	11	0
	Pourcentage	18.42	21.62	31.42	0
Dimension religieuse	Fréquence	17	13	13	8
	Pourcentage	44.73	35.14	37.14	44.44
Dimension géographique	Fréquence	10	8	0	2
	Pourcentage	26.31	21.62	0	11.12
Dimension politique	Fréquence	1	0	0	4
	Pourcentage	0.27	0	0	22.22
Dimension ethnoculturelle	Fréquence	0	0	3	0
	Pourcentage	0	0	8.57	0
Dimension des symboles nationaux	Fréquence	0	0	0	0
	Pourcentage	0	0	0	0

Comme le montre le tableau 3, en première année du lycée, la dimension religieuse avec 17 occurrences occupe la première place. La dimension politique intervient une seule fois, après deux ans de collège. A notre grande surprise, les dimensions ethnoculturelles ainsi que les symboles nationaux ne figurent toujours pas dans le livre de cette année. Au cours de la deuxième année du lycée, l'élément le plus fréquemment rencontré, dans le manuel correspondant, reste toujours la religion, avec une fréquence de 13 occurrences. Mais on n'y trouve aucune trace des dimensions politiques, ethnoculturelles ni symboliques. Dans le troisième manuel, la dimension religieuse avec 13 occurrences est toujours en haut du tableau. Contrairement

aux années précédentes, cette fois, nous ne voyons même pas un seul exemple des composantes géographiques. Les symboles nationaux, comme les années précédentes, ont été complètement négligés. Mais pour la première et la dernière fois, après 5 ans d'études, la dimension ethnoculturelle est traitée 3 fois dans ce livre. Dans le manuel pré-universitaire, la présence de tous les aspects de l'identité nationale se réduit visiblement, alors que le nombre de pages et de leçons a presque doublé dans ce livre. Cependant, la dimension religieuse, avec 8 occurrences, occupe toujours la première au détriment des dimensions culturelles, ethnoculturelles et des symboles nationaux.

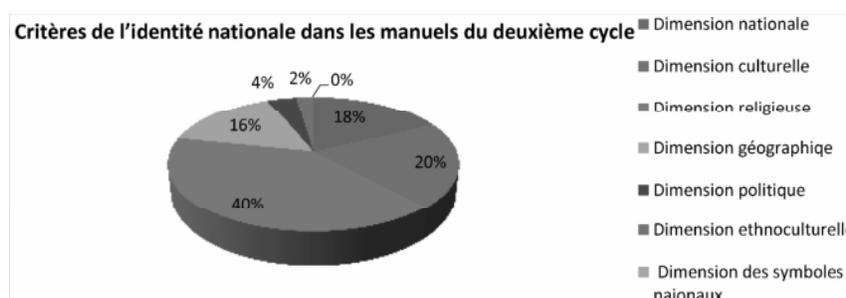


Diagramme 2: Pourcentage des critères de l'identité nationale dans les manuels du deuxième cycle

Comme le montre le diagramme 2, la dimension la plus développée dans les manuels du deuxième cycle secondaire, comme ceux du premier cycle, est la dimension religieuse avec une fréquence de 52 occurrences (40%). Par contre, la dimension des symboles nationaux est totalement négligée dans ce manuel. La dimension ethnoculturelle est comme toujours parmi les moins élaborées et ne couvre que 2% de tous les éléments de l'identité nationale existants dans les manuels. En somme, il faut affirmer que la fréquence de toutes les composantes de l'identité nationale dans les manuels du niveau secondaire et pré-universitaire arrive à 129 exemples. Le diagramme ci-dessous illustre bien la comparaison du pourcentage des critères de l'identité nationale dans les manuels du deuxième cycle:

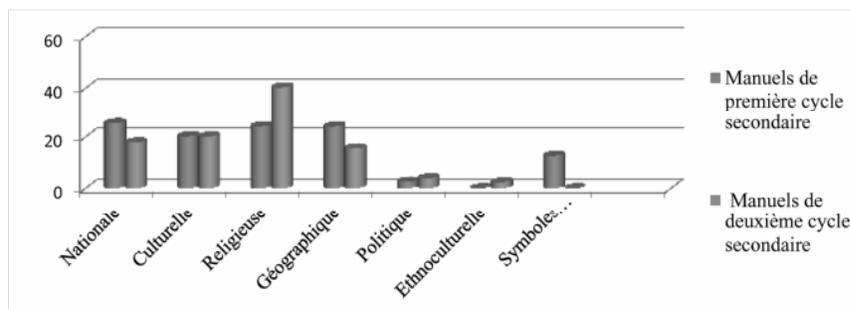


Diagramme 3: Comparaison entre les manuels du premier et du deuxième cycle

Les résultats de l'analyse du diagramme 3 montrent la part du traitement de chacune des dimensions dans les manuels examinés:

- *La dimension nationale* est présente de façon presque identique dans les manuels du premier cycle et du second (avec une légère hausse dans le dernier);
- *La dimension culturelle* est présente dans les deux manuels étudiés avec un nombre acceptable d'exemples qui augmentent dans les manuels du deuxième cycle;
- *La dimension religieuse*, comme l'illustre le diagramme, est, de loin, la plus développée dans les manuels du deuxième cycle par rapport à ceux du premier. Cela est largement dû à la présence des cours sur le pèlerinage de l'Imam Reza (AS) et d'Ibn Sina qui contiennent des composantes religieuses et culturelles;
- *La dimension géographique* a été mise en valeur au deuxième cycle, avec des références aux différentes villes et régions du pays.
- *La dimension politique* a été la moins développée avec seulement 5 occurrences aux niveaux secondaire et pré-universitaire contre 2 occurrences dans le manuel du premier cycle. Cependant, elle est plus présente dans les manuels du deuxième cycle.
- Malgré son importance, vu le très grand nombre d'ethnies dans le pays, *la dimension ethnoculturelle* n'a pas été abordée

significativement dans les 7 manuels scolaires. Ce n'est que dans le troisième livre du lycée que cette dimension apparaît avec une référence aux tapis turkmènes.

- Tout comme les éléments ethnoculturels, *les symboles nationaux* n'occupent qu'une place minime dans les manuels examinés du premier cycle du secondaire; mais, ensuite, il n'y a plus aucune trace de ces symboles dans les manuels du secondaire. Ceci paraît un manque inquiétant, dans la mesure où des symboles tels que le drapeau, l'hymne national, le golfe Persique, etc. contiennent chacun une charge sémantique, nationale et culturelle si riche qu'il serait regrettable de ne pas présenter à la jeune génération.

Selon les analyses, les critères de l'identité nationale ont été inclus, de manière presque homogène, dans les manuels du premier cycle et du secondaire. Mais dans les manuels du deuxième cycle, le rôle de la famille iranienne s'efface de plus en plus, si bien qu'à l'exception de la première année du lycée, qui montre encore des traces de cette famille et des personnages iraniens, en deuxième année du lycée, on voit l'entrée des extraits de textes tout à fait authentiques des écrivains français. En deuxième année, le manuel contient une leçon consacrée aux fêtes traditionnelles concernant avant et après l'avènement de l'islam en Iran parallèlement à certaines cérémonies religieuses qui renferment les dimensions nationales, culturelles et religieuses.

Sur les huit leçons du troisième manuel du secondaire, deux sont consacrées à la question de l'identité nationale, mais dans le reste du manuel, il n'y en a plus aucune de cette catégorie. La première leçon du troisième manuel du secondaire est un extrait sur le savant iranien Ibn Sina écrit par Gilbert Sinoué, qui contient des éléments de dimensions nationale, religieuse et culturelle. La dernière leçon traite également des «Tapis orientaux» sous la plume de Denis Fouret. Dans ce petit extrait, le nom de l'Iran, des tapis iraniens et des tapis turkmènes sont également inclus présentant des

éléments de dimensions nationale, culturelle et ethnoculturelle. C'est la première et la dernière fois qu'une ethnie iranienne se présente dans les manuels. Dans le manuel pré-universitaire, avec 15 leçons et presque le double du nombre de pages, il n'y a qu'une seule leçon qui renferme les critères de l'identité nationale. La troisième leçon de ce livre contient un texte sur les effets de la croissance démographique en Iran en 1994, qui mentionne un peu les dimensions nationales et culturelles. Quoiqu'il faille réviser ces données, selon l'évolution actuelle des taux de croissance démographique de l'Iran. Les aspects religieux et politiques des tableaux de cette année ont été repérés du texte de la couverture du manuel sur la journée d'Al-Quds et les propos de l'Imam Khomeiny, tandis que dans les contenus des manuels, on n'observe aucune trace de ces catégories. Dans la partie suivante, on examine la modalité de la présence des éléments de la culture française.

b- Culture française

Le deuxième facteur à l'analyse duquel il a été consacré une grille concernant le contenu des manuels examinés, n'est autre que la place accordée à la culture français. La conception de cette grille, s'inscrit dans les prescriptions de la CECRL. Dans cette optique, la notion de la culture se divise en deux catégories: Culture générale et Savoirs interculturels. Selon le CECRL,

La notion de «Culture générale» renvoie à la notion de civilisation, à savoir l'ensemble d'informations relatifs aux disciplines comme la *littérature, la géographie, l'Histoire et l'Art*. La Culture générale *ou la connaissance du monde* englobe la connaissance factuelle de la culture cible. Il s'agit par exemple de: «Faits géographiques, démographiques, économiques et politiques mais aussi des lieux, des institutions, des personnes et des objets d'art de la culture cible» (*Conseil de l'Europe, 2001: 43, 82*).

Concernant les savoirs socioculturels, le CECRL donne aussi une liste des sujets qui indiquent:

Les aspects du «Savoir socioculturel» que les apprenants d'une langue étrangère devront acquérir: **La vie quotidienne** (comme nourriture et boisson, heures des repas, manières de table, activités de loisir (passe-temps, sports, habitudes de lecture, médias), **les conditions de vie** (niveaux de vie avec leurs variantes régionales, ethniques et de groupe social, conditions de logement, couverture sociale, **les relations interpersonnelles** y compris les relations de force et la solidarité (la structure sociale et les relations entre les classes sociales, les relations entre les sexes (courantes et intimes), la structure et les relations familiales, les relations entre les groupes politiques et religieux, **les valeurs, croyances et comportements** en fonction à des facteurs ou à des paramètres tels que la classe sociale, la fortune (revenus et patrimoine), les cultures régionales, la sécurité, les institutions, la tradition, l'histoire, les minorités (ethniques ou religieuses), l'identité nationale, les arts (musique, arts visuels, littérature, théâtre, musique et chanson populaire), la religion, l'humour, **le langage du corps** (connaissance des conventions qui régissent des comportements qui font partie de la compétence socioculturelle de l'utilisateur/apprenant), **le savoir-vivre** (les conventions relatives à l'hospitalité donnée et reçue, la ponctualité, les cadeaux, les vêtements, les rafraîchissements, les boissons, les repas, les conventions et les tabous de la conversation et du comportement, la durée de la visite, la façon de prendre congé), **Comportements rituels** dans des domaines tels que: la pratique religieuse et les rites, naissance, mariage, mort, attitude de l'auditoire et du spectateur au spectacle, célébrations, festivals, etc. (*ibid*: 84).

Dans l'analyse de cette partie, tous ces facteurs indiqués par le CECRL sur la *culture générale et les savoirs socioculturels* ont été vérifiés et examinés, exactement comme ce qui a été fait pour l'analyse des éléments de l'identité nationale. Le deuxième volet de cette recherche a été consacré à l'étude de la place accordée, dans les manuels examinés, aux éléments liés à

la langue et à la culture française. Encore une fois, le contenu linguistique sera étudié parallèlement à tous les aspects illustratifs qui mettent en valeur la culture de la langue cible.

c- Manuels du premier cycle

On examine ces facteurs importants dans tous les manuels du premier cycle et en raison du nombre très restreint des exemples dans ce domaine, nous avons évité de les présenter dans un tableau distinct. *Le Français 1*, qui est le premier manuel à l'accès des élèves, ne présente aucun élément lié à la culture française; seules quelques dimensions de l'identité nationale iranienne déjà expliquées y figurent. Cette démarche continue dans les deux autres manuels avec cette différence que dans le *Français 2*, se trouvent trois poèmes de trois poètes français: Jacques Prévert dans la leçon 3 (2009: 35), Maurice Carême dans la leçon 4 (*Ibid.*: 47) et Paul Verlaine dans la leçon 5 (*Ibid.*: 61). Pour le manuel Français 3, il a été intégré deux poèmes de Marc Argaud dans la leçon 3 (*Ibid.*: 38) et celui de Luc Bérimont dans la leçon 5 (*Ibid.*: 52). A propos de l'enseignement de la culture française dans tous les trois manuels du premier cycle, on peut seulement parler de ces cinq poèmes qui font partie de la culture générale française (la littérature) alors que malheureusement toutes les dimensions de la culture française sont supprimées. Pendant ces trois années de l'enseignement du français au collège, les élèves iraniens n'ont aucune connaissance de la culture générale ni des savoirs socioculturels français ou francophones; cette démarche est considérée comme le point le plus faible de ces manuels.

d- Manuels du deuxième cycle

Les résultats de l'analyse des éléments de la culture française, dans les manuels du lycée et du niveau pré-universitaire sont illustrés dans le tableau 6.

Tableau 6: les éléments de la culture français dans les manuels du lycée

Critères	Statistique fréquence	Première année	Deuxième année	Troisième année	Préuniversitari re
					Vie quotidienne
Conditions de vie	0				
Relations interpersonnelles	1				-La race humaine
Valeurs, croyances, coutumes et comportements	6				-6Valeur symbolique des couleurs
Langage du corps					
Savoir-vivre	0				
Comportements rituels	6		-Image de sapin de Noël -Pâques -Fête de Noël -Naissance de Jésus Résurrection		-Jeux olympiques

Culture française

Savoirs socioculturels

Culture générale	Littérature	36	4 poèmes 4 extraits littéraires	7 Extraits littéraires 2poèmes	7 Extraits littéraires 4poèmes	4 Extraits littéraires 3 poèmes -Genre science-fiction du roman
	Histoire et art	0				
	Politique	2				-Visa et passeport pour France -Télévision comme médiateur du système politique et les citoyens
	Géographie	11	France	-Image de la Tour Eiffel -2 France -Marseille -Paris		-Paris -3France -Montpellier
	Démographie et Personnages	5				-Victor Hugo -Pierre de Coubertin (réorganisateur des Jeux Olympiques en France) -Dr.Rebistein (neurologue français) -Dr. J.M. Hervien(psychiatre français) -Marlène Coulomb- Gully (professeur française des communications et des médias)
	Economie	1	Voiture française(R enaut)			
	Lieu et Institutions	6			-Mosquée de la ville d'Evry	-Foyer français -Chez les Français -UNESCO -Croix rouge -Croissant rouge

Comme le tableau 6 le montre bien, les différentes composantes de la culture française sont présentées dans le contenu des manuels du deuxième cycle. A partir de cette analyse, on constate l'insignifiance de la mise en œuvre des éléments de la culture française dans l'élaboration des manuels du FLE en Iran. C'est la littérature qui comprend le plus d'exemples: 13 poèmes français et 22 extraits littéraires (35 au total). La vie quotidienne avec 12 références se place au deuxième rang. De l'autre côté, il n'y a aucune référence pour les critères comme «Conditions de vie», «Langage du corps», «Savoir-vivre», «Art» et «Histoire».

e- Savoir-faire interculturels

Les savoirs interculturels constituent un autre aspect très important parmi les critères de la contextualisation des manuels, le talon d'Achille des manuels existants du FLE en Iran. Parmi les différents savoir-faire selon le CECRL, «les savoir-faire interculturels comprennent ces éléments: Etablir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, Etablir le contact avec des gens d'une autre culture, Jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère, Aller au-delà de relations superficielles stéréotypées» (*Conseil de l'Europe*, 2001:84).

Les résultats de l'analyse des trois manuels (deuxième et troisième manuels du lycée et celui de pré-universitaire) sont intégrés dans le tableau ci-dessous:

Tableau: Critères des savoir-faire interculturels dans les manuels du lycée et pré-université

Aptitudes et savoir-faire interculturels	Critères	Statistique (Fréquence)	Première année	Deuxième année	Troisième année	pré-universitaire
	Etablir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère	3	---	Deux images de fête de nouvel an en France et fête de Norouz mises l'une à côté de l'autre dans une page (p.6)	Présentation de la langue et l'écriture du basque et Pehlevi (comme des racines du persan et du français) (p.39)	publicité dans le monde et les slogans des publicités en Iran (dans les exercices) (p.16)
	Etablir le contact avec des gens d'une autre culture	1	---	-Extrait de Collette Nast sur le Noël de Mademoiselle Paméla -A côté d'un textefabriqué sur les vacances de vouvel an en Iran (p.51)	---	---
	Jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère	2	---	Présentation des fêtes islamiques et nationales de l'Iran et des fêtes chrétiennes dans une leçon (p.49)	Une leçon consacrée à Avicenne (p.1) et les autres consacrées à Edison (p.16) et Einstein (p.33)	---
	Aller au-delà de relations superficielles stéréotypées	---	---	---	---	---

Selon le tableau 7, les exemples de mise en œuvre des critères des savoir-faire interculturels dans les trois manuels analysés sont très restreints et la fréquence de 6 pour tous les manuels est enregistrée. Le critère d'«Etablir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère» avec la fréquence de 3 est plus développé en présentant les exemples sur la fête de

nouvel an en France et en Iran, la présentation de la langue et l'écriture du basque et Pehlevi (comme des racines du persan et du français) et la publicité dans le monde et les slogans des publicités en Iran. A propos du critère d' «Aller au-delà de relations superficielles stéréotypées» aucun exemple n'est constaté dans les manuels. Finalement, on arrive à cette conclusion que les aptitudes et les savoir-faire interculturel n'étaient pas considérés comme l'une des priorités des concepteurs de ces manuels, parce que ces critères ne s'étaient pas du tout exercés dans les 4 manuels et que leur présence dans d'autres manuels est très faible, ce qui est considéré comme l'un des grands points faibles de ces manuels. Pour eux, il n'existait pas une planification exacte de la modalité de l'intégration des contenus et des stratégies d'enseignement des critères des savoir-faire interculturel qu'on souhaite d'être corrigé dans les nouveaux manuels à l'avenir.

Conclusion

Aujourd'hui, l'utilisation des manuels contextualisés, au lieu des manuels universels, est devenue l'une des préoccupations majeures des acteurs de l'éducation du pays. Selon les lois du système éducatif de l'Iran et à cause des problèmes culturels des manuels généralistes de l'enseignement des langues étrangères, il n'est pas possible de les enseigner dans les écoles iraniennes à l'échelle nationale. D'autre part, compte tenu de l'importance de la contextualisation des sciences en Iran et vu les modifications apportées à la politique linguistique iranienne pour enseigner cinq langues étrangères à côté de l'anglais et de l'arabe, afin de permettre à tous les élèves du pays de bénéficier d'une éducation identique et homogène, il est nécessaire de renforcer la nécessité de contextualiser des manuels scolaires d'enseignement des langues étrangères, adaptés au contexte socioculturel et éducatif de l'Iran et couvrant les besoins de l'apprenant iranien.

Pour réaliser cette contextualisation, processus scientifique, cognitif et pragmatique, une planification et une mise en œuvre coopérative doit être appliquée au niveau macro et micro entre tous les agents de l'éducation du

pays. Il convient de noter que les résultats des analyses et des études détaillées sur la contextualisation de la culture et de l'identité iraniennes constituent la base de l'adoption d'une approche interculturelle pour élaborer un modèle contextualisé fondé sur un scénario crédible et extensible qui présente les cultures iranienne et française de manière parallèle. Pour atteindre cet objectif, le contenu culturel des sept manuels scolaires du FLE publiés par le ministère de l'Education Nationale a été analysé. Les résultats montrent que la mise en œuvre des dimensions de l'identité nationale dans les manuels de deux cycles n'est pas dans la même mesure et elles sont incluses plus, dans les manuels du deuxième cycle; mais on peut dire que leur distribution n'est pas équilibrée, parce qu'elles sont insérées plus dans quelques leçons des manuels de ce cycle et il n'y a aucune référence dans les autres leçons. Cette démarche est suivie pour les critères de la culture française qui est développée davantage dans les manuels du deuxième cycle. Le rôle de la famille iranienne qu'on a déjà expliqué, s'éteint peu à peu dans ce cycle et parallèlement l'intégration des textes tout à fait authentiques des écrivains français est augmentée. La présence de certains critères de la culture française et des savoir-faire interculturels est renforcée plus dans le deuxième cycle, mais leur distribution entre toutes les leçons et tous les manuels n'est pas équilibrée. Il est à noter que les contenus lexicaux et grammaticaux des poèmes et des extraits littéraires authentiques sont tout à fait conformes aux savoirs linguistiques acquis par les élèves dans chaque leçon; l'intégration de ces documents authentiques a ainsi une double fonction: didactique (appliquer des savoirs enseignés par des documents fabriqués des leçons dans des textes authentiques, enseigner les nouveaux lexiques, les nouvelles expressions et même les nouvelles structures grammaticales) ainsi que culturelle (connaître des poètes et des écrivains français et d'autres apports culturels dans chaque texte).

De plus, faute d'un agencement structurel, méthodologique et culturel logique et solide, la conception de ces manuels laisse encore à désirer. Parallèlement à cela, le manque d'infrastructures éducatives appropriées ne

facilite pas l'utilisation de ces manuels à l'échelle nationale. Ainsi, vu toutes ces carences, n'ont-ils été mis en œuvre que dans quelques lycées privés à Téhéran et dans les plus grandes villes de province. Ces manuels scolaires qui sont conçus sans aucun support conceptuel, demandent aussi une autre analyse au niveau méthodologique tenant compte des spécialités des apprenants iraniens (besoin, objectif, culture éducative, etc.). Pour ce faire, il y a de fortes chances que l'on arrive à fournir un cadre structuré au niveau conceptuel qui permettra de mettre en œuvre, dans l'avenir, un contenu logique pour la conception de tout manuel contextualisé en Iran.

Bibliographie

- Antoniw, A., (2013), *Le changement de manuel pour les cours de niveau A1 à l'Alliance française de Pristina: homogénéiser et professionnaliser l'enseignement du FLE*. Mémoire de Master 2, Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère, université Stendhal Grenoble
- Barthelemy, F., Groux, D. et Porcher, L., (2011), *Cent mots pour le français langue étrangère*. Paris: Le Harmattan.
- Beacco, J.C., (2008), *Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues*, in *Revue japonaise de didactique du français*, vol.3, n°1, 2008, pp 6-18.
- Bérard, E., (1995), *Faut-il contextualiser les manuels?*, Recherches et applications, Paris: Hachette Larousse.
- Blanchet, P., Moore, D. et Asselah-Rahal, S. (dir.). (2009 [2008]), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris: AUF/Éditions des archives contemporaines.
- Blanchet, P. (2009), *Contextualisation didactique, de quoi parle-t-on?* Entretien avec Philippe Blanchet. *Le Français à l'Université*, 2, AUF. URL:http://www.bulletin.auf.org/IMG/pdf_Journal_AUF_14-2-3.pdf.
- Castellotti, V. (2014), *Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages? Pour quelles orientations de la recherche en DDL?* Dans Actes du colloque international Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues (pp. 111-124).

- Castellotti, V., et Nishiyama, J., (2011), *Contextualiser le CECR?*, Recherches et applications, Le français dans le monde: Contextualisations du CECR: Le cas de l'Asie du Sud-Est, n° 50, pp.11-18.
- Courtyllon, J., (2003), *Elaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette
- Dejean-Thircuir, C. et Metton, C. (2011), *Courants méthodologiques et analyse de manuels*. CNED.
- Farkamekh, L., (2006), *Les influences de l'apprentissage de la première langue étrangère (anglais/L2) sur l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (français/L3) chez les apprenants persanophones*. Thèse de doctorat à l'Université Michel de Montaigne - Bordeaux III.
- Galisson, R., (1991), *De la langue à la culture par les mots*, Clé International, Paris
- Ghorbani, M.R, (2011), *Quantification and graphic representation of EFL textbook evaluation results*. Theory and Practice in Language Study. 1(5), 501-520
- Huver, E., (2014), *Quand contexte homogénéise la diversité Ou: Parler de la diversité sans contexte?* Colloque International «Contexte Global et contextes locaux: tensions, convergences et enjeux en didactique des langues, Université de Sorbonne nouvelle, Paris 3, pp140-154.
- Moallemi, S., (2018), *Les enjeux sociaux et didactiques de l'insertion du CECR en Iran*, Carnet des jeunes chercheurs du Crem, URL: <https://ajccrem.hypotheses.org/tag/enseignement-apprentissage-du-fle-en-iran>
- Paivandi, S., (2003), *L'évolution du système éducatif iranien: le conflit ouvert entre famille et école*, Éducation, famille et dynamiques démographiques, sous la direction de M. Cosio, R. Marcoux, M. Pilon et A. Quesnel, Paris, CICRED, pp. 55-76.
- Pegourie-Khellef, M., (2016), *La question du contexte dans l'enseignement en français:le cas des écoles confessionnelles dites «bilingues» en Égypte*, Revue «Contextes et Didactiques», n°7, pp48-63.
- Razmjoo, S.A., (2010), *Developing a Textbook Evaluation Scheme for the Expanding Circle*. Iranian of Applied Language Studies, 2 (1), 121-136.
- Sauvage Luntadi, L., et Tupin, F., (2012), *La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage*, Phronesis, vol. 1, n° 1, 2012, p. 102-117.

- Sonia, K., (2016), *Etude socioculturelle du manuel scolaire de FLE en Algérie cas du manuel de premier année moyenne*, Revue Drasat et Abhas, Numéro 24, Septembre, pp 1-16
- Tagliante, C., (2006), *La classe de langue*. Paris: CLE International
- Verdelhan, M., (2005), *L'interculturalité en français langue seconde: une prise en compte malaisée*. Colloque international Quelle didactique de l'interculturel? Louvain, UCL, 22 janvier 2005.
- Wadi, A., (1995). *Manuels locaux ou manuels importés? Que choisir? (cas jordanien)*, Revue de l'université de Jordanie Dirasat (The Humanities) volume 22 A, n°5.
- Zanchi, C., (2009), *L'adaptation du manuel de FLE généraliste en contexte arabophone pour étudiants débutants*, Journée d'études Pierre Guibbert, p1-13.
- Zanchi, C., et Odeh, A., (2011), *Choix, adaptation et contextualisation du manuel de FLE pour les apprenants arabophones*, Language, literature and cultural studies / Langue, littérature et études culturelles, Vol. IV, No. 1, pp135-149.
- Zanchi, C., (2010), *Pour ou contre le manuel généraliste dans la sphère arabophone où le français a le statut de langue 3?* in *Le livre en Français: production et portée*, ouvrage collectif coordonné par Ilham Slim Hoteit, (Beyrouth: CMA, FIPF), pp. 156-166.
- تقی پورظہیر، علی (۱۳۸۵)، *اصول اساسی برنامه‌ریزی درسی و آموزشی*، تهران: انتشارات آگاہ.
- رستم بیک تفرشی، آتوسا و رمضانی واسوکلانی، احمد (۱۳۹۱)، *نقش فرهنگ در آموزش زبان خارجی*، پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال دوازدهم، شماره اول، صص ۱۵-۳۴.
- علوی‌نیا، پرویز. زین‌العابدینی، مریم (۱۳۹۴)، *نقلی بر کتاب زبان هفتم بر اساس مدل سیزر و باشتورکمن*، پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال پانزدهم، شماره سوم، صص ۱۷۷-۱۵۹.
- وزارت آموزش و پرورش، سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، (۱۳۹۱).