

Dimensions culturelles et enseignement / apprentissage du système des valeurs

Salah Faïd

HDR en Langue et Littérature Française (Spécialité : Didactique du FLE)

Université Mohamed Boudiaf - M'Sila

Résumé

Combien il a été des questions cruciales que celles que les systèmes éducatifs se posaient perpétuellement quant à l'enseignement / apprentissage des valeurs ! Ainsi, incombe le rôle que ces institutions auront à jouer pour que de futures générations soient dotées des valeurs leur permettant de devenir positivement les acteurs sociaux sur lesquels se fonde convenablement la société.

À ce titre, il semble vrai de remarquer que la question touche, en premier ordre, les attributions de la famille, en tant que micro-composante de la société, immanquablement responsable de l'ancrage des valeurs en terme d'influence et d'intervention sur les futures générations, mais au même titre, l'École, elle aussi, est tout à fait instigatrice tout comme elle l'est la famille, dans sa mission d'inculquer le système des valeurs chez les apprenants afin qu'ils puissent véhiculer de ces valeurs les bonnes, ce dont en fin leur société en aura besoin.

Mots-clés

Représentations, compétences culturelles, système des valeurs, pratique enseignante.

Summary

How crucial were the questions that educational systems constantly asked about the teaching / learning of values! Thus, it is the role that these institutions will have to play so that future generations will be endowed with the values enabling them to positively become the social actors on which society is based.

In this respect, it seems true to note that the question concerns, first and foremost, the attributions of the family, as a micro-component of society, which is inevitably responsible for anchoring values in terms of influence and intervention on future generations, but in the same way, the School, too, is very instigating, just as it is the family, in its mission to inculcate the values system in the learners so that they can convey the good values that their society needs it.

Keywords

Representations, cultural competencies, value system, teaching practice.

المخلص:

كم تلکم هي الأسئلة البالغة الأهمية التي تطرحها الأنظمة التعليمية باستمرار حول تدريس / تعليم القيم ! وبالتالي، فإن الدور الذي يجب أن تلعبه هذه المؤسسات هو تمكين الأجيال القادمة من اكتساب القيم التي تمكنها أن تصبح بشكل إيجابي الجهات الفاعلة الاجتماعية التي يقوم عليها المجتمع. في هذا الصدد، يبدو من المعقول أن نلاحظ أن السؤال يتعلق أولاً وقبل كل شيء بمصطلحات الأسرة، باعتبارها أصغر مكونا للمجتمع، وباعتبارها المسؤول الحتمي عن عملية ترسيخ القيم من حيث التأثير والتأثر في أجيال المستقبل. لكن للمدرسة أيضا دورها الفعال، تماما كدور الأسرة، في رسالتها لغرس نظام القيم بين المتعلمين حتى يتمكنوا من اكتساب ونقل الجودة منها، والتي سيحتاج إليها بالضرورة مجتمعهم في نهاية المطاف.

الكلمات المفتاحية: التمثيلات الإدراكية، المهارات الثقافية، منظومة القيم، ممارسات التدريس

1. Préambule

Depuis peu d'années, la dimension culturelle ne cessait d'occuper la sphère de la recherche, notamment en DLCE (Didactique des Langues-Cultures-Étrangères) où le rapport de la compétence culturelle et de ses composantes joue un rôle très fécond dans le métissage des valeurs en termes de représentations ; rapport notablement en étroite corrélation avec l'aspect linguistique ; ainsi, il devient presque inutile de parler de langue enseignable sans contexte culturel et sans caractéristiques qui en résultent.

Cet état de fait conduit à voir que les altérités interculturelles au sein des langues enseignables (cas du FLE), d'ores et déjà prises en compte par la didactique des langues, contribuent *sine qua none* à forger chez les étudiants le processus qui gère et génère le dispositif des valeurs qui leur permettrait d'appréhender monde extérieur qui les entoure. La présente étude tente de discuter, en exposant quelques résultats empiriques, l'impact de cette dimension culturelle sur le système des valeurs contenues dans les textes du manuel de 1^{ère} année moyenne (manuel de 2^{ème} génération).

2. Rapport du système des valeurs à l'École

Est-ce seulement la tâche de l'École est de communiquer uniquement les connaissances et les connaissances procédurales, ou est-ce aussi l'installation des valeurs ? Pour répondre à cette question, il y a ceux qui refusent que l'École s'implique dans l'enseignement des valeurs. Leur argument est que cette intervention concerne les systèmes politiques unilatéraux qui forcent l'école à s'engager politiquement et à transmettre des valeurs et des attitudes idéologiques au service d'un projet communautaire particulier.

À travers les âges, les valeurs ont toujours formé un cadre de référence qui régit le comportement des individus et dirige leurs actions, il préserve ainsi l'homogénéité, la cohésion et l'interdépendance de la société. Il faut dire que l'une des préoccupations les plus importantes des valeurs c'est ce que subit la société vis-à-vis de la désintégration

de ses valeurs par le grand système de la mondialisation culturelle ; c'est pourquoi, il devient urgent d'établir une éducation basée sur les valeurs afin de pouvoir les déterminer, les promouvoir et les soutenir, mais quelles valeurs devons-nous modifier et faire changer ? Et quelles valeurs seront-elles formées pour relever les défis de l'avenir.

Il faut admettre que le processus d'éducation sociale par la famille est l'une des sources primaires les plus importantes qui imprègnent les valeurs de la culture générale de la société dans son ensemble, après, c'est à l'École d'entreprendre les bonnes méthodes de classification, d'évaluation et de développement de ces valeurs ; dans l'ensemble, les institutions sociales formelles et informelles sont, elles aussi, intégrées pour former l'identité de la société et pour formuler l'orientation de ses membres à divers égards, mais l'École est, par excellence, l'institution officielle établie par l'État pour inculquer et éduquer les principes émergents de la science, des valeurs et des tendances, grâce à la bonne éducation en créant de bons citoyens qui vont positivement contribuer au service de leur société et leur nation. Presque tous les sociologues confirment que l'École est une institution éducative et sociale qui organise et contrôle le comportement des groupes de manière civilisée, et qui simplifie également le patrimoine culturel et les expériences des adultes.

Il y a ceux qui s'imaginent que l'École est seulement cette image qui renvoie aux salles de classe, aux devoirs et aux programmes, mais l'image est encore plus grande que cette imagination, car il s'agit d'une petite communauté avec un système social impliquant des adultes représentants du corps éducatif, des enseignants, des administrateurs et des jeunes qui représentent les étudiants ; ce système crée un ensemble de relations sociales qui affectent la formulation de la pensée et de la culture des individus. Ainsi, l'enseignant a un rôle crucial à jouer dans le développement des valeurs comportementales et la formation de l'identité de cette communauté, c'est lui qui porte la responsabilité d'élever et d'éduquer la génération, il se tient chaque jour devant ses étudiants qui reçoivent de lui le savoir, certes, mais la bonne éducation surtout, raison pour laquelle, il doit déployer un ensemble de méthodes enseignantes, de techniques et de stratégies qui jouent un rôle important dans la réalisation de cet objectif.

Pareillement, le programme devrait inclure des concepts en rapport direct avec :

La tâche de l'École, valeurs spirituelles et citoyenneté à travers : mettre l'accent sur la personnalité algérienne et renforcer l'unité de la nation en promouvant des valeurs liées à la trinité: l'islam, l'arabisme et l'amazigh, soutenues par la formation de la citoyenneté, et l'ouverture aux mouvements mondiaux et à l'intégration. [...] la responsabilité sociale, la propriété publique et citoyenneté, la participation à la prise de décision, la coopération, le concept de droit et devoir, l'égalité,

la fraternité, le dialogue, la justice, la critique constructive, la liberté d'opinion et d'expression, [...]¹.

Sans oublier que les manuels scolaires devraient inclure certaines informations de base dont les apprenants, une fois devenus citoyens, auront besoin pour qu'ils deviennent des éléments efficaces pour leur pays. Par conséquent, et pour atteindre ce but, le manuel est un outil important dans le processus éducatif. À ce titre, le manuel n'est pas seulement une collection de papier imprimé contenant des symboles, des lettres et des formes, mais un outil fonctionnel qui développe la personnalité de l'apprenant.

Dans un rapport rédigé en 2012 pour l'inspection générale de l'éducation nationale, Jean Ferrier voit que « rien n'est utile, pour l'élève, que de bons manuels dont ils doivent approcher à se servir, et qui sont pour beaucoup d'entre eux, le premier et seuls livres qu'ils ont en main »². Tandis que Le Petit Robert définit le manuel comme un « ouvrage didactique présentant, sous un format maniable, les notions essentielles d'une science, d'une technique, et spécialement les connaissances exigées par les programmes scolaires. »³ ; alors que dans le Dictionnaire de la Pédagogie Larousse-Bordas, nous lisons « Le manuel est un livre d'un type un peu particulier. Il est destiné à être toujours *en main*" comme son nom l'indique et contient, sur une matière donnée, l'essentiel de ce qu'il faut savoir, présenté de façon aussi accessible que possible. »⁴. Nous ne voulons pas étayer davantage les définitions relatives au manuel scolaire car ce n'est pas le lieu, mais nous constatons quand même le lien très étroit entre le manuel, en tant que contenus disciplinaires, et les apprenants qui doivent faire montre de bonne saisie de ces contenus. C'est qui paraît intéressant, c'est le fait de remarquer que ces derniers contiennent beaucoup de valeurs sous-jacentes dont les enseignants en travaillent implicitement.

3. La question des valeurs

Comme nous l'avons mentionné plus haut, la question des valeurs devrait occuper le centre d'intérêt des conceptions didactico-pédagogiques ; nous avons tant besoin de comprendre que, débattre une stratégie éducative qui prône l'instauration des valeurs, c'est là le véritable défi face auquel l'institution scolaire se doit de mûres réflexions. Ce genre de question – celui des valeurs – est malheureusement devenu, dans une société qui est la nôtre, la dernière des préoccupations ; Ammar Bekhouche a écrit dans Echorouk On Line un article alarmant en arabe, l'article intitulé « *L'effondrement des valeurs dans l'école algérienne... Pourquoi ?!* »⁵ traite une problématique socio-éducative la question des valeurs et le rôle de l'École algérienne. Encore malheureusement, les valeurs se retrouvent dans notre contexte en voie de dissolution totale, si ce n'est pas absolue. Combien de fois a-t-on mis au second plan, pour ne pas dire délaisser et négliger, cette notion de valeurs ?

Une terrible constatation conduit à remarquer que la présence de cette notion dans

notre contexte algérien est quasi absente. Pour telle ou telle raison, nous pensons qu'il est vraiment grand temps de prendre la question au sérieux si nous voulions consciemment réussir une société fondée sur un système de valeurs dynamique et valorisant. Les vraies civilisations qui ont marqué l'histoire de l'être humain ont prouvé leur existence non pas par rapport aux progrès réalisés sur les plans technologique, économique ou autre, mais plutôt, par rapport à un système des valeurs qui caractérisait ces civilisations ; le fameux vers du célèbre poète Ahmed Chawki en témoigne largement « *Les nations qui persistent sont celles qui préservent leur éthique – Ces nations seront vouées à la disparition une fois leurs valeurs disparues* »⁶.

L'une des plus anciennes civilisations au monde, l'Inde, tire ses valeurs familiales et sociales de ses pratiques traditionnelles et de sa religion, qu'il s'agisse de ses textes ou de son folklore. À travers les siècles, cette civilisation a nourri toute une multitude de traditions spirituelles et culturelles et a su conserver la diversité de ses facettes. Bien se construire et bien se conduire étaient les objectifs principaux de l'éducation fondée sur les valeurs.

Dans notre référent religieux, à titre d'illustration, nous avons un parfait exemple qu'élucide et résume, en même temps, la question des valeurs dans un état très élevé, voire même sublime ; c'est bien celui de notre prophète (QSDSSL)⁷ quand le Bon Dieu disait à son encontre dans le Saint Coran : « *et tu es doué d'un caractère élevé* » (Le Saint Coran, 64 : 4). Les exemples en sont très abondants dans cette lignée, nous pouvons citer les propos du Prophète (QSDSSL) : « *Certes, je n'ai été envoyé que pour parfaire les nobles comportements* »⁸ ou « *Mon Seigneur m'a éduqué en m'apprenant la meilleure éducation* »⁹.

Ce qui semble intéressant dans ce cas, c'est de se poser des questions comme :

- Comment se fait l'enseignement / apprentissage des valeurs ? ou alors ;
- Quelle conscience de l'enseignement / apprentissage des valeurs se dégage-t-elle dans les interactions de classe ?

Bien sûr, les réponses invitent à voir que tout le monde est impliqué et en est, à des degrés plus ou moins nuancés, responsable ; disons que cela est sans exception ; mais disons aussi que des facteurs qui jouent un rôle très important constituent directement les premiers agents ayant un fait et un effet sur les systèmes des valeurs, entre autres, nous avons déjà cité la famille qui vient en première position, ainsi que l'institution, etc.

4. Les valeurs dans la politique éducative algérienne

À partir du moment où la présente étude a pris en charge la question de l'enseignement / apprentissage des valeurs à des apprenants du collège, en particulier, des apprenants de 1^{ère} année moyenne, nous avons vu nécessaire de décrire d'abord la visée institutionnelle quant à cette question des valeurs ; autrement dit, nous aborderons le rôle de l'institution, de l'École, avec un E majuscule, et ce, dans la création, mais

aussi et surtout dans l'installation de ces valeurs.

Il est bien connu que l'École dispose d'une faculté et d'un pouvoir visiblement considérables dans la manière de tisser et d'ancrer les valeurs chez les individus de la société, c'est-à-dire, les apprenants. Ceci se comprend notablement par l'intervention de cette institution en matière d'éducation, d'où la dénomination d'un organisme assez crucial, celui que nous connaissons de nos jours au nom du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement. Alors que ce n'est plus gratuit, c'est même significatif, de remarquer que l'on commence par Éducation avant Enseignement.

Suite à cet état de fait, nous posons quelques simples questions comme :

- Est-ce que l'École algérienne est parvenue à jouer son véritable rôle dans l'appréhension du système des valeurs ?
- Quand est-il de la politique institutionnelle dans ce cas ?
- Quelle place accorde-t-on à la notion de valeurs dans le projet de société ? etc.

Nous pouvons imaginer des questions qui seront très étendues par rapport à la mission de l'École, d'une part, et par rapport au concept de l'éducation d'une autre part ; et nous savons d'emblée que la réponse la plus honnête à fournir, c'est de dire qu'il s'agit d'une présence très maigre de cette notion dans notre contexte éducatif algérien.

Encore malheureusement, nous voyons nettement que l'École algérienne se retrouve très à l'écart vis-à-vis de l'installation des valeurs au sein de futures générations, bien qu'elle dispose de facultés que nous venons de citer ; une attribution non moins considérable, très fiables et beaucoup plus pragmatique. À ce sujet, nous lisons dans les directives institutionnelles officielles :

L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle.

D'affermir la conscience, à la fois individuelle et collective, de l'identité nationale, ciment de la cohésion sociale, par la promotion des valeurs en rapport avec l'islamité, l'arabité et l'amazighité ; etc.¹⁰

Bien sûr, quand nous lisons ces recommandations, nous avons l'impression que tout va bien, alors qu'en vérité, tout va mal ! Ce qui nous pousse à se demander où se situe donc le malaise ?

5. Représentations culturelles et valeurs

Il est évident que la réponse à cette question exige des investigations très approfondies et des travaux de recherche de rigueur. Pour essayer d'aborder la question, nous avons pris comme point de départ la notion de culture et d'interculturel dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère à des apprenants de 1^{ère} année moyenne (des enfants âgés entre 12 et 13 ans). Ces notions sont en rapport très étroit avec le dispositif des valeurs dont il est question.

Dans le contexte de FLE (Français Langue Étrangère) la présence d'interférences d'ordre culturel est beaucoup récurrente ; étant donné que les concepts langue et culture sont deux concepts corollaires, et l'implication de l'un impose nécessairement la mise en abyme de l'autre. Il y a plus d'une vingtaine d'années, Louis Porcher disait à ce titre que « *toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit* »¹¹.

Par ailleurs, l'apprenant algérien se trouve confronté dès son jeune âge à cette langue étrangère, et par voie de la conséquence, à cette culture étrangère. Il faut bien admettre que le processus interculturel est vu dans nos pratiques religieuses comme un potentiel d'appui et d'ouverture vers les autres cultures, ainsi alors, la cohabitation entre toutes les cultures est, de prise à bord, posée comme véritable richesse permettant aux individus de races, d'ethnies, de nations et de peuples différents de se faire connaître les uns les autres, rappelons-nous, à ce titre, le verset coranique :

Ô hommes! Nous vous avons créés d'un mâle et d'une femelle, et Nous avons fait de vous des nations et des tribus, pour que vous vous entre-connaissiez. Le plus noble d'entre vous, auprès d'Allah, est le plus pieux. Allah est certes Omniscient et Grand Connaisseur.¹².

C'est dire que les nations, les peuples et les tribus n'ont été créés pour se faire connaître les uns les autres que pour nouer des passerelles culturelles ; et dans ces ouvertures culturelles, il y aura inévitablement ce que l'on appelle *le contact des cultures*. Le sociologue Pierre Bourdieu et le sociolinguiste Joshua Fishman ont, plus ou moins exhaustivement, traité ce dernier concept dans plus d'un de leurs travaux.

Dans ses fameux travaux en sociologie du langage, en planification linguistique et éducation bilingue¹³, Joshua Fishman a circonscrit les liens entre ces sous-domaines relevant de la sociolinguistique et le langage et l'ethnicité d'une manière générale. Néanmoins, il convient de constater que dans les huit postulats que proposait Fishman, il a cheminé d'une façon graduelle inversée du huitième postulat qui fait référence aux usages primitifs de la langue par des individus qu'il qualifie d'anciens, pour arriver au premier postulat dans lequel, la langue est utilisée dans l'éducation.

Dans la même lignée, les études menées par Pierre Bourdieu¹⁴ sont dominées par

une approche déterministe qui prend en charge le comportement de l'individu, en le considérant comme condition sine qua none au comportement de la société, d'où la notion d'habitus qu'il a développée dans ce cadre, et qui prône pour la mise en objectivation de ce comportement pour la constitution d'une valeur culturelle.

6. Protocole expérimental de l'étude

Avant de parler du cadre pratique de la présente étude, nous préférons exposer un exemple qui illustre le décalage flagrant qu'a connu l'enseignement / apprentissage des valeurs dans l'École algérienne.

شهادة الإهلية		
مواد الاختبار		
المدة	العامل	أ - المواد الإلزامية
2 س	2	القرآن الكريم والتفسير
1 س	1	التوحيد
2 س	2	الفقه والفرائض
30 ر 2 س	3	الإنشاء
2 س	3	دراسة نص
2 س	3	الرياضيات
2 س	1	اللغة الأجنبية
-	1	التربية البدنية
المدة	العامل	ب - مواد تمخرج بالقرعة
2 س	1	التاريخ
2 س	1	الجغرافيا
2 س	1	الموسيقى
المدة	العامل	ج - اختبارات تطبيقية يجبر على اختيار أحدها
30 ر 0 س	1	خط
30 ر 1 س	1	رسم
30 ر 1 س	1	خطاطة
30 ر 1 س	1	موسيقى
30 ر 24 س	23	المجموع

Échantillon n°2 : Bulletin du BEM (2016).

Bien que les deux échantillons représentent des copies de Bulletin de BEM¹⁵, choisies entre deux périodes éloignées (1973 et 2016), étant compris qu'entre ces deux périodes, le système éducatif algérien a connu un débat important des méthodes et méthodologies appliquées à son égard « *En Algérie, les aménagements de 1994, les réaménagements de 1998 la réforme du système éducatif de 2003 ont dépeint une importante partie de ce débat [...]* »¹⁶, mais l'idée que nous voulons mettre en lumière, c'est le changement radical dans les matières proposées pour l'enseignement.

En effet, et sans vouloir évoquer des questions relatives aux caractères idéologiques, une simple comparaison entre les matières enseignées au cours des années 1970 (voir échantillon n°1 : Bulletin du BEM 1973) et les matières enseignées dans les années 2010 (voir échantillon n°2 : Bulletin du BEM 2016) donne une nette vision du changement dont il est question. D'un point de vue purement didactique, et vis-à-vis des représentations culturelles et des valeurs contenues dans ces matières, nous décelons clairement la différence apparente en matière du profil que l'on voulait donner à l'apprenant dans ce pallier ; il n'y a, en effet, pas lieu de comparer pédagogiquement des matières comme :

- Matières obligatoires :
 - Coran et interprétation, coefficient 2.
 - Croyance, coefficient 1.
 - Doctrine et jurisprudence, coefficient 2.
 - Rédaction, coefficient 3.
 - Étude de texte, coefficient 3.
 - Mathématiques, coefficient 3.
 - Langue étrangère, coefficient 1.
 - Éducation sportive, coefficient 1.
- Matières optionnelles (choisies par tirage au sort) :
 - Histoire, coefficient 1.
 - Géographie, coefficient 1.
 - Sciences, coefficient 1.
- Matières appliquées dont il faut en choisir une :
 - Écriture, coefficient 1.
 - Dessin, coefficient 1.
 - Couture, coefficient 1.
 - Musique, coefficient 1.

Avec des matières comme :

- Langue arabe, coefficient 5.
- Mathématiques, coefficient 4.

- Langue française, première langue étrangère, coefficient 3.
- Nature et sciences de la vie, coefficient 2.
- Sciences physiques et technologie, coefficient 2.
- Histoire et géographie, coefficient 3.
- Éducation islamique, coefficient 2.
- Éducation civile, coefficient 1.
- Langue anglaise, deuxième langue étrangère, coefficient 2.
- Langue amazighe, coefficient 2.
- Éducation artistique.
- Éducation musicale.
- Éducation physique et sportive, coefficient 1.

Bien entendu, le fait de proposer une telle comparaison entre les matières enseignées dans les deux exemples semble un peu être dans le brut ; sinon, il aurait été bien question de discuter profondément les contenus de chaque matière, si ce n'est le cadre de la présente étude qui ne le permet pas ; sans oublier les particularités qualitatives et quantitatives que revêt le profil de l'apprenant suite à ces enseignements. Bref, un constat d'ordre général laisse hautement entendre qu'en matière des savoirs, des contenus et des valeurs enseignés, il y a une nette dégradation au niveau de la pratique.

En revenant au protocole expérimental, et dans le cadre d'un module intitulé *Langue, Culture et enseignement* que nous avons enseigné aux étudiants de Master 1 (Didactique) l'année passée (2017), il a été question d'évoquer la compétence culturelle dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère, mais aussi d'évoquer les composantes de cette compétence, telles qu'elles étaient conçues par Christian Puren : la composante interculturelle, métaculturelle, transculturelle, para-culturelle, pluriculturelle et co-culturelle¹⁷.

Nous avons demandé aux étudiants de travailler sur les manuels scolaires algériens pour essayer de repérer la manifestation de ces composantes culturelles dans les textes proposés par le manuel ; ensuite, d'aller réaliser des enquêtes de terrain pour décrire les pratiques enseignantes, c'est-à-dire, préparer des protocoles expérimentaux concernant l'installation par les enseignants de ces composantes culturelles contenues dans les textes ; Ainsi, nous avons pu dégager des analyses et des interprétations sur l'impact de ces composantes culturelles sur les représentations des apprenants dans la mesure où ces derniers inféraient des valeurs.

Après la réalisation des enquêtes, les travaux des mastérants ont été présentés sous forme d'exposés par de petits groupes. Il faut remarquer que durant leurs travaux, les étudiants ont pu détecter la présence de plusieurs de ces composantes culturelles dans les textes du manuel de 1^{ère} année moyenne, manuel appelé Manuel de Première Génération ; seulement, dans les travaux opérés par les étudiants sur les textes, dont

nous exposerons quelques exemples ci-après, la présence des caractéristiques culturelles a été dénotée uniquement sur le plan théorique ; autrement dit, nous avons constaté que les enseignants n'ont pas fait allusion directe avec les apprenants pendant les interactions à ces formes culturelles, c'est-à-dire, durant les différentes pratiques de la lecture-compréhension des textes.

Nous pouvons citer quelques exemples des textes du manuel de 1^{ère} année moyenne : Texte *Si Bachir*¹⁸ où il ya présence de la compétence culturelle et la composante interculturelle ; texte *Le terfès*¹⁹ où il ya présence de la compétence culturelle, la composante interculturelle et transculturelle ; texte *L'olivier*²⁰ où il ya présence de la compétence culturelle, la composante interculturelle et transculturelle ; texte *Le fennec*²¹ où il ya présence de la compétence culturelle ; texte *Noureddine Morceli*²² où il ya présence de la composante interculturelle ; texte *Bleu, blanc et vert*²³ où il ya présence de la compétence culturelle, la composante interculturelle, pluriculturelle et métaculturelle ; texte *La patrie*²⁴ où il ya présence de la compétence culturelle et la composante co-culturelle ; texte *Mon oncle*²⁵ où il ya présence de la composante interculturelle et transculturelle.

7. Discussion

Comme nous l'avons mentionné plus haut, ces textes sont fortement explicites en matière des traits culturels qui peuvent aider dans l'inférence des valeurs que les enseignants peuvent installer chez les apprenants, malheureusement, nous avons remarqué que l'enseignement / apprentissage de ces textes, n'a pas été en mesure de permettre aux apprenants de bien saisir et appréhender ces valeurs. Les activités de lecture-compréhension étaient complètement vidées de la prise en compte des valeurs que renfermaient les textes, exemple :

- Dans le texte *Si Bachir*, les enseignants auraient pu travailler et installer chez les apprenants des valeurs telles que les caractéristiques qui distinguent les coutumes traditionnelles des villageois algériens, la manière de préserver l'eau dans notre culture, le répertoire des noms algériens de personnes, le nom *Bachir* par exemple possède une charge sémantique intéressante, se rendre compte de la valeur de l'hospitalité, une valeur qui dépeint remarquablement le comportement bienveillant des algériens, et plus particulièrement, des habitants du Sud, etc.
- Dans le texte *Le terfès*, les enseignants auraient pu travailler aussi des valeurs telles que la simplicité de la vie au Sahara, les coutumes et les habitudes des habitants du Sud, les pratiques culinaires traditionnelles comme la préparation des plats caractérisant la culture algérienne (le couscous), évoquer les palmiers, les dattes, etc.
- Dans le texte *L'olivier*, les enseignants auraient pu travailler, de même, les valeurs qui symbolisent l'usage des éléments nutritifs tels que l'olive, mais aussi des valeurs qui incitent à la protection de cet arbre, en général.
- Dans le texte *La patrie*, les enseignants auraient pu travailler également des

valeurs de l'amour de son propre pays, l'amour de l'Algérie, des valeurs portant sur l'identité culturelle et l'appartenance religieuse à l'Islam, la valeur du respect que nous devons aux martyres qui ont sacrifié leurs vies pour nous procurer l'indépendance, la valeur de conserver une fierté par rapport à notre vécu historique qui nous lie au colonialisme français, etc.

Conclusion

Enfin, nous voyons bien que ces textes sont très riches en matière de valeurs représentées par les traits et caractéristiques culturels que les enseignants pouvaient installer chez les apprenants de 1^{ère} année moyenne, des apprenants qui formeront les futures générations de demain. Il se trouve que les enseignants ne prêtent pas grande attention à l'enseignement / apprentissage de ces valeurs, la raison en est qu'ils continuent à croire que les pratiques pédagogiques sont seulement et suffisamment celles qui sont circonscrites dans l'acquisition des compétences linguistiques, et ce, au détriment des valeurs que ces enseignants peuvent mettre en lumière, c'est pourquoi, tout le souci des enseignants réside dans la préoccupation d'enseigner la langue sans que soient tirées au clair les valeurs sous-jacentes.

Références bibliographiques

- <https://www.echoroukonline.com>
- *Dictionnaire de la Pédagogie* (1996).
- Dictionnaire *Le Petit Robert* (2000). Paris : Éditions le Robert.
- Faïd S. (2018). *BD et processus de compréhension. La question des pratiques en FLE*. Beau Bassin : Éditions Universitaires Européennes.
- Ferrier J. (2012). *Les manuels scolaires : situation et perspectives*. Inspection Générale de l'Éducation Nationale. Rapport n° 036.
- Galisson R. (1990). « De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures - Vingt ans de réflexions disciplinaires ». Dans *Études de Linguistique Appliquée*, n°79, juillet-septembre. Paris : Didier Erudition.
- Galisson R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.
- Galisson R. (1994). « D'hier à demain, l'interculturel à l'école ». Dans *Études de Linguistique Appliquée*, n°94, avril-juin. Paris : Didier Erudition.
- Gérard F-M. (2010). « Le manuel scolaire, un outil efficace, mais décrié ». Dans *Éducation et Formation*, -e- 292, janvier.
- *Le Saint Coran*.
- Madagh A., Meraga C. et Bouzelboudjen H. (2016). *Manuel de langue française. Première année moyenne*. Alger : ENAG Éditions.
- Porcher L. (1995). *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette
- Puren C. (1998). « La culture en classe de langue : 'Enseigner quoi ?' et quelques autres questions non subsidiaires ». Dans *Les Langues modernes*, n° 4. Paris : APLV.
- Puren C. (2013). « La compétence culturelle et ses composantes ». Dans *Préambule du Hors-série de la revue Savoirs et Formations*, n° 3 Paris : Montreuil. Fédération AEFTEI.
- Zarate G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

Notes

- ¹ Loi directive sur l'éducation, n° 08-04 du 23 janvier 2008 ; notamment les chapitres I et II du titre 1 et les chapitres II, III et IV du titre 3.
- ² Ferrier J. (2012). *Les manuels scolaires : situation et perspectives*. p. 32. Inspection Générale de l'Éducation Nationale. Rapport n° 036.
- ³ Dictionnaire *Le Petit Robert* (2000). p. 1513. Paris : Éditions le Robert.
- ⁴ *Dictionnaire de la Pédagogie* (1996).
- ⁵ <https://www.echoroukonline.com> Consulté le 21/10/2015.
- ⁶ Traduction de l'arabe du vers du poète Ahmed Chawki :
(إنما الأمم الأخلاق ما بقيت : فإن هم ذهبت أخلاقهم ذهبوا)
- ⁷ QSDSSL : Abréviation de *Que le Salut du Dieu Soit Sur Lui*.
- ⁸ D'après Abou Houreira. Rapporté par L'Imam Malik dans *Mouwata* et authentifié par Cheikh Albani dans *Silsila Sahiha* n°45.
- ⁹ El-Seyouti selon Abdoullah Ibn Messaoud.
- ¹⁰ Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429, correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale, notamment l'article n° 2.
- ¹¹ Porcher L. (1995). *Le français langue étrangère*. p. 53. Paris : Hachette.
- ¹² Le Saint Coran, Al Hujurat (Les appartements) Sourate 49, verset 13. Post-hég. n° 106.
- ¹³ Fishman est auteur de plus d'une trentaine d'ouvrage en sociolinguistique ; les principaux travaux dont il est question sont : *Language problems of developing nations* (1968). New York, Wiley. *Readings in the sociology of language* (1968). Paris : Mouton. *Sociolinguistics: a brief introduction* (1970). Newbury House : Rowley. Dans ces trois ouvrages, Fishman établit les huit stades de l'état d'une langue.
- ¹⁴ Bourdieu représente pareillement une notable référence en sociologie ; ses travaux qui s'étaient sur plus d'une quarantaine (entre ouvrages et articles) ont développé en lui une pensée qui a eu beaucoup d'influence et d'inspiration dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle sur les sciences humaines et sociale. Nous ne parlerons ici que de ses travaux ethnologiques menés en Algérie, et qui portaient essentiellement sur l'anthropologie de la société Kabyle traditionnelle, à savoir, *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Précédé de *Trois études d'ethnologie kabyle*, édité en 1972 chez Droz à Genève, et *Le Sens pratique*, édité en 1980 chez Minit, dans lesquels il dépeint les habitus et les mœurs de la société kabyle, fondant le comportement sociétal, en termes de valeurs positives.
- ¹⁵ BEM : Brevet d'Enseignement Moyen. Il s'agit d'une évaluation certificative qui couronne les enseignements du 2^{ème} palier (le moyen comprenant entre trois et quatre ans), étant donné que ceux du premier palier concernent la période de primaire qui comprenait entre cinq et six ans ; ainsi, ces examens permettent l'accès au troisième palier : le secondaire, qui comprend trois ans.
- ¹⁶ Faïd S. (2018). *BD et processus de compréhension. La question des pratiques en FLE*. p. 113. Beau Bassin : Éditions Universitaires Européennes.
- ¹⁷ Puren C. (2013). « La compétence culturelle et ses composantes ». Dans Préambule du Hors-série de la revue *Savoirs et Formations*, n° 3 Paris : Montreuil. Fédération AEFTI.
- ¹⁸ Madagh A., Meraga C. et Bouzelboudjen H. (2016). *Manuel de langue française. Première année moyenne*. p. 28. Alger : ENAG Éditions.
- ¹⁹ *Ibid.* p. 38.
- ²⁰ *Ibid.* p. 50.
- ²¹ *Ibid.* p. 56.
- ²² *Ibid.* p. 66.
- ²³ *Ibid.* p. 70.
- ²⁴ *Ibid.* p. 112.
- ²⁵ *Ibid.* p. 118.