

La dimension culturelle dans les manuels et dans l'accompagnement des enseignants novices au moyen.

The cultural education in FFL through textbooks and teacher training in middle school.

CHABOU Sarra^{*1}, (Université Larbi Ben M'hidi, Laboratoire DECLIC)
chab.sarra@gmail.com

Pr. Dakhia Abdelouhab², (Université Mohamed Khider, Biskra)
abdelouhab.dakhia@gmail.com

Reçu	2021-03-10	Accepté	2022-03-26
-------------	------------	----------------	------------

Le résumé

Cette recherche met la lumière sur les dimensions culturelles qui sont reléguées au second plan, bien que les textes réglementaires, régissant l'éducation en Algérie, stipulent leur importance. En effet, les textes exploitables dans les manuels de FLE ne servent pas seulement à l'apprentissage des ressources propices à la communication en français mais aussi à l'initiation culturelle dont cette langue est garante. Cette étude, centrée sur les textes des manuels de la deuxième génération de français langue étrangère au moyen ainsi que sur leur exploitation, a pour objectif d'étudier les valeurs culturelles qui y sont véhiculées. De même qu'elle montre à quel point les enseignants formateurs, en appliquant à la lettre le guide de l'accompagnement et en résistant au changement, contribuent à la négligence de cet aspect pourtant nécessaire.

Mots Clés : Dimension culturelle ; Manuels de FLE ; Accompagnement ; Manuel scolaire ; PEM stagiaire.

Abstract

This research sheds light on the cultural dimensions that are relegated to the background, although the regulatory texts, governing education in Algeria, stipulate their importance. Indeed, the texts that can be used in FLE textbooks are not only used to learn resources conducive to communication in French but also to the cultural initiation of which this language is the guarantor. This study, centered on the texts of second-generation textbooks of French as a Foreign Language in the medium as well as on their use, aims to study the cultural values that are conveyed there. Just as it shows to what extent teacher trainers, by applying the support guide to the letter and resisting change, contribute to the neglect of this aspect, which is nevertheless necessary.

Keywords: Cultural education; Teacher training; Coaching; Textbook; Trainee teachers.

* Auteur correspondant

Introduction

Dans les textes réglementaires, l'enseignement du français se préoccupe des valeurs identitaires, intellectuelles, esthétiques, nationales et universelles. Cet enseignement est étroitement lié à la formation du profil du futur citoyen algérien qui pourra adhérer à la communauté universelle en tolérant l'autre et l'altérité. Si l'on se réfère à la Loi d'Orientation n°08-04 du 23 janvier 2008, chapitre II, article 4,

« En matière d'instruction, l'école a pour mission de garantir à tous les élèves un enseignement de qualité favorisant l'épanouissement intégral harmonieux et équilibré [...]. A ce titre elle doit notamment permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères » (Ministère de l'éducation nationale, 2008, p. 3).

Dans l'ordonnance n°76/35 du 16/04/1976 portant sur l'organisation de l'éducation et de la formation puis dans les curricula de l'enseignement Moyen, le français en tant que discipline scolaire, serait :

« défini comme [le] moyen d'ouverture sur le monde extérieur [qui] doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part, mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples » (Ordonnance n°76/35, 16 avril 1976, reprise en 2006)

En dépit de la multitude des supports pédagogiques pouvant concrétiser cette finalité éducative, le manuel, en tant qu'outil didactique de référence scolaire, demeure celui qui prévaut dans la classe de FLE, et cela, surtout pour l'enseignant de langue novice encore incapable de choisir lui-même pertinemment des supports de cours. Les manuels scolaires ne sont pas de simples supports linguistiques ou didactiques, mais surtout des médiateurs socioculturels. En effet, face à la mondialisation, à la prolifération du WEB 2.0 et à l'accès aux données, apprendre une langue ne saurait être pertinent sans la prise en compte du contexte de la culture.

Dans la présente recherche, nous nous intéressons à la récente réécriture des différents programmes disciplinaires en un curriculum commun, suite à laquelle, ont été conçus des manuels de la deuxième génération. De cette

manière, l'enseignement du FLE en classe pourrait rompre avec les pratiques antérieures.

Cette étude a, d'abord, pour vocation d'interroger les valeurs identitaires que véhiculent les textes des manuels de français de deuxième génération, au moyen. Ces textes sont-ils sélectionnés en respectant toutes les valeurs citées précédemment et énoncées dans les textes réglementaires régissant l'éducation en Algérie ? Leurs contenus assurent-ils véritablement une ouverture sur le monde ? Quelle est leur prépondérance en matière de charge culturelle ?

En second lieu, cette recherche a pour objectif de comprendre la place que donne le document d'accompagnement à l'aspect culturel. Ensuite, il s'agira d'analyser les remarques et commentaires qu'ont laissés les formateurs sur le document pour savoir s'ils prennent part à accompagner les enseignants novices vers une quelconque éducation culturelle.

En Algérie, il devient difficile de juxtaposer la culture algérienne à la culture française puisque les politiques linguistiques postcoloniales semblent « *aboutir à un échec par rapport à un objectif d'intégration harmonieuse des deux langues sur le plan scolaire, social, culturel et politique.* » (Moatassime, 1993, p.168). De fait, le « *monoculturalisme* » (Savidan, 2009) est encouragé et cela même lors de la sélection de textes littéraires français. En tant que médiateur, le manuel scolaire de FLE ne fait pas exception. Il est régulièrement au centre d'analyses critiques et de débats passionnés, dont la presse et les réseaux sociaux assurent la diffusion. Pourtant, Moatassime (*Ibid.*) affirme que l'échange culturel et l'apprentissage des langues sont incontournables du moment que l'on voudrait rapprocher les sociétés et leur appréhension de l'identité et de l'ouverture. Nous avançons ici une hypothèse semblable aux résultats des travaux entre autres de (Boudjadi, 2012) ; (Ouali, 2018) ; (Bouzekri, 2019), (Khiari & Meziani, 2020). Le manuel de français au moyen ne prend en compte que des aspects de la culture algérienne. Il est natif d'une politique éducative de l'algérianisation des contenus à enseigner.

Nous nous donnons pour tâche d'analyser l'aspect culturel à la fois dans les manuels de deuxième génération au moyen, et dans le document d'accompagnement qui est la référence en matière de tutorat des enseignants. Choisir de mener notre étude en vérifiant la composante culturelle dans ce document, part du principe que les formateurs en accompagnant les enseignants novices sous leurs tutelles s'y conforment à lettre.

Méthodes

Pour répondre à ce questionnement, nous avons élaboré une grille d'analyse, basée sur des choix énonciatifs et para-textuels et inspirée du curriculum ainsi que des travaux de Tagliante :

- « • *que le texte dose convenablement les éléments lexicaux et grammaticaux connus et inconnus ;*
- *que le contenu socioculturel permette une comparaison interculturelle ;*
- *que les textes soient représentatifs des différents types dominants de textes (narratif, explicatifs, injonctifs, informatifs, poétiques, argumentatifs, descriptifs) ;*
- *qu'ils s'adressent à la bonne classe d'âge, surtout au début de l'apprentissage ;*
- *que le texte apporte des informations originales qui permettent /d'éveiller la curiosité » (Tagliante, 2006, pp. 136–137)*

En l'occurrence, la typologie textuelle est un outil linguistique et didactique qui permet de travailler les compétences tracées par les concepteurs du programme. En classe de langue, le texte est à la fois un objet et un objectif d'apprentissage.

Au moyen, le choix des types textuels et de la typologie adoptée sont déterminés sur la base des travaux de Jean-Michel Adam. Dans notre recherche, nous n'allons pas mettre l'accent sur le traitement didactique des éléments lexicaux et grammaticaux ni sur l'originalité des textes sélectionnés dans les manuels mais surtout sur la charge culturelle qu'ils contiennent. Les travaux de Tagliante sont les plus adéquats dans ce cas vu qu'ils mettent en exergue des critères culturels.

Ainsi, la grille d'analyse (*voir tableau 1*), a été appliquée aux textes des trois manuels, de la première, la deuxième et la troisième année. Nous avons, ensuite, grâce aux données de chaque texte, synthétisé les résultats dans un tableau récapitulatif qui nous permettra de répondre au premier questionnement émis.

Le second recueil de données provient de l'analyse du document d'accompagnement du stagiaire nouvellement recruté. La démarche est plus simple dans cette section, vu que l'on a procédé à une lecture repérage visant à relever toute consigne ou tout critère évaluatif concernant tout aspect culturel quel qu'il soit dans le document. Ensuite, nous avons dû faire le même travail

pour les remarques inscrites sur 25 documents d'accompagnement de formateurs différents de l'année 2015 à 2018.

Critères d'analyse des textes.	Oui /Non
<ul style="list-style-type: none"> • Texte authentique. • Auteur algérien. • Auteur étranger français. • Auteur étranger (autre). • Source algérienne. • Source étrangère. • Image illustrative. • Onomastique algérienne. • Onomastique étrangère. • Les situations textuelles prennent en compte les composantes de la société algérienne. • Les situations textuelles sont ouvertes aux différentes cultures étrangères. • La représentation des personnages dans les textes renvoie à la réalité algérienne. • La représentation des personnages dans les textes renvoie à une réalité étrangère. • L'énonciation dans les textes exclut le jugement de valeur discriminatoire (préjugé). • Les situations textuelles prennent en compte la variété des manifestations de la vie sociale algérienne. <p>-Famille ; école ; lieux de loisirs ; les différents métiers.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les situations textuelles prennent en compte la variété des manifestations de la vie sociale étrangère. <p>-Famille ; école ; lieux de loisirs ; les différents métiers.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les textes véhiculent des valeurs universelles comme : <p>- l'amour de la patrie ; le courage ; l'amour du travail ; le sens des responsabilités ; le sens du devoir ; l'autonomie ; la fraternité ; le respect d'autrui ; la tolérance ; la solidarité.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les questionnaires de compréhension de textes prennent en compte des aspects culturels algériens. • Les questionnaires de compréhension de textes prennent en compte des aspects culturels étrangers. 	

Tableau (1) : Grille de l'analyse synthétique des traces énonciatives et paratextuelles de l'aspect culturel.

Analyse et discussion des résultats

L'aspect culturel dans les manuels de deuxième génération

L'enseignement du français, au moyen, en Algérie, a pour objectif global d'amener l'apprenant sous quelques conditions d'apprentissage à comprendre et à produire oralement et par écrit, et ce en adéquation avec la situation de communication des textes de différents types. Vu l'organisation

La dimension culturelle à travers les manuels de FLE et l'accompagnement des enseignants novices algériens

du cycle moyen en trois paliers et en accord avec la pédagogie de projet, il a donc été convenu de répartir les types de texte comme suit :

- Explicatif et prescriptif au 1^e palier (1^eAM) ;
- Narratif au 2^e palier (2^e et 3^eAM) ;
- Argumentatif au 3^e palier (4^eAM).

Le tableau qui suit représente la distribution des textes dans les manuels pour chaque année d'étude au moyen.

Manuels	Type textuel.	Genre textuel.	Nombre de textes.
Première année moyenne.	Explicatif/ Injonctif + narratif (dans la rubrique lecture plaisir)	Textes de vulgarisation scientifique (+ extraits de romans)	80 textes
Deuxième année moyenne.	Narratif	Conte/fable/légende	45 textes
Troisième année moyenne.	Narratif	Article de presse / récit de vie/ texte historique	63 textes

Tableau (2) : Répartition et nombre de textes dans les manuels de deuxième génération.

Le tableau qui suit quant à lui est une synthèse des différentes analyses des textes. Cette grille résume qu'un texte ne faisant pas référence à la culture algérienne, est sûrement de culture étrangère.

Critères d'analyse des textes.	1am	2am	3am
Texte authentique voire didactisé.	91.3%	65.8%	80%
Auteur algérien.	63%	40%	76.8%
Image illustrative décontextualisée.	11%	/	76.8%
Onomastique algérienne.	91.1%	42.4%	95.7%
Les situations textuelles prennent en compte les composantes de la société algérienne.	68.97%	45.27%	72.1%
La représentation des personnages dans les textes renvoie à la réalité algérienne.	80.6%	47.25%	89%
L'énonciation dans les textes exclut le jugement de valeur discriminatoire (préjugé).	98.54%	78%	98.57%
Les situations textuelles prennent en compte la variété des manifestations de la vie sociale algérienne. -Famille ; école ; lieux de loisirs ; les différents métiers.	58.6%	62.18%	65.48%
Les textes véhiculent des valeurs universelles comme : L'amour de la patrie ; le courage ; l'amour du travail ; le sens des responsabilités ; le sens du devoir ; l'autonomie ; la fraternité ; le respect d'autrui ; la tolérance ; la solidarité.	98.88%	99.1%	99.8%
Les questionnaires de compréhension de textes prennent en compte des aspects culturels étrangers.	NON/	NON/	NON/

Tableau (3) : Résultat de l'analyse synthétique des traces énonciatives et paratextuelles de l'aspect culturel.

Nous constatons à partir du tableau ci-dessus que la majorité des textes du manuel sont des textes didactisés. Le document didactisé diffère du document authentique dans la mesure où il n'est pas identique à la source dont il est extrait. En effet, une minime modification peut y être ajoutée. Dans les manuels qui ont servi cette étude, la didactisation a occulté, pour ne pas dire censuré, l'aspect culturel étranger.

Texte didactisé du manuel (189 mots)

J'allais dans une école où la discipline était de rigueur. Cela ne me déplaisait pas car même à la maison, ma mère veillait à ce que nous soyons, mon frère et moi des enfants bien élevés.

Mon père adorait chanter. Le soir, il me faisait réciter mes leçons en chanson. Je me souviens qu'il improvisait des airs à partir de mes poésies, mes conjugaisons, et que nous reprenions en chœur. Ça marchait bien à part pour les maths.

Petite fille, je me rappelle que je passais de longs moments à table lorsque mes parents avaient décidé que je ne pouvais pas bouger si mon assiette n'était pas finie. Et mon chien à mes pieds, grossissait de ce que je lui refilais en douce.

J'ai encore en mémoire l'odeur du café au lait et le goût des tartines au beurre salé que préparait ma grand-mère maternelle. Nous y avions droit après la journée à la plage en Bretagne où je passais toutes mes vacances scolaires. Moi qui n'aimais pas tellement manger - à part des sucreries- j'en saisie rien que d'y penser.

J'étais une petite fille joyeuse mais très timide.

A titre illustratif, prenons le texte de compréhension de l'écrit, niveau troisième année moyenne disponible dans le manuel à la page 120. Il s'agit de l'un des rares textes ayant été extraits de source non-algérienne et dont il est possible de

Vérifier la source.

Figure (2) : Texte « Mes souvenirs d'enfance, d'après Dorothée. Actu people »

Le texte authentique est un article qui relate une interview, diffusée le vendredi 25 août, avec l'ancienne présentatrice de l'émission jeunesse culte « Dorothée ». Dans l'interview en question, la présentatrice évoque dans un passage, ses souvenirs d'enfance.

Texte authentique (556 mots)

"Je ne suis pas quelqu'un de particulièrement nostalgique mais j'ai encore en mémoire l'odeur du café au lait et le goût des tartines de beurre salé que préparait ma grand-mère maternelle. Nous y avions droit, après les journées à la plage, en Bretagne, où je passais toutes les vacances scolaires. Moi qui n'aimais pas tellement manger – à part les sucreries ! – j'en sautais rien que d'y penser.

Petite fille, quand mes parents, Jacqueline et Maurice, avaient décidé que je ne pouvais pas bouger si mon assiette n'était pas finie, alors je passais de longs moments à table. Et le chien, à mes pieds, grossissait de ce que je lui refaisais en douce !

Ingénieur à son compte, mon père travaillait beaucoup et je ne crois pas être partie plus de deux ou trois semaines en vacances avec lui de toute ma vie... Il ne m'a pas manqué pour autant parce que nous partagions des moments de vraie complicité. Il adorait chanter ! Rina Ketty ou Georges Brassens – avec lequel il avait d'ailleurs un petit air de ressemblance ! Plus jeune, il avait fait partie de la chorale de Bourg-la-Reine, où nous vivions. Le soir, il me faisait réciter mes leçons en chanson. Il est décédé lorsque j'avais 23 ans, mais je pense que s'il avait vécu plus longtemps, nous aurions sûrement fait un disque ensemble... C'est peut-être mon seul regret.

Je me souviens, donc, qu'il improvisait des airs à partir de mes poésies, mes conjugaisons et que nous reprenions en chœur. Ça marchait bien ! A part pour les maths, qui n'ont jamais été mon fort.

En classe, je n'étais pas au premier rang. J'allais dans une école tenue par des religieuses où il fallait se tenir à carreau. Comme à la maison, où ma mère veillait à ce que nous soyons, mon frère et moi, des enfants bien élevés. Cela ne me déplaisait pas, même si j'étais plutôt dissipée. Je faisais le clown. Ça m'a d'ailleurs valu d'être virée du cours de danse.

Je ne sais pas si c'est parce que j'avais un grand frère de sept ans mon aîné – Jean-François – mais j'étais plutôt du genre garçon manqué. Je n'aimais rien de plus que de jouer aux cow-boys et aux indiens et de grimper aux arbres !

J'étais toujours fourrée chez les copains, les copines, je jouais dans le jardin, je filais chez mes grand-mères, Eugénie que tout le monde appelait Tante Nini, et Marcelle, qui vivaient toutes les deux tout près de chez nous. J'étais une fillette joyeuse, extravertie mais paradoxalement, très timide.

Dans ma famille, on n'était pas très « grand rassemblement », « grandes occasions ». A part ma grand-mère maternelle, la fameuse Nini, qui, elle, aimait organiser de grands déjeuners où elle réunissait toute la famille. Mais sinon, on ne fêtait pas les anniversaires par exemple. Ma mère surtout était contre les célébrations à date précise, le fait d'être « obligé ». D'un autre côté, comme je suis née le 14 juillet, mon anniversaire c'était par la force des choses un jour de fête. Même si en Bretagne, j'ai rarement eu mon feu d'artifice, pour de sombres raisons météorologiques que je tairais ici ! De toutes façons, ça ne m'a jamais dérangée de ne pas être plus fêtée que ça. D'être en famille, avec ceux que j'aimais, me suffisait. Et ça me suffit toujours d'ailleurs..."

Les trois procédés de la didactisation, à savoir l'extraction, la substitution et la reformulation n'ont touché que les aspects qui renvoient à l'autre et à sa culture dans ce texte.

En ce qui concerne l'extraction qui consiste à sélectionner la partie significative de l'œuvre à condition de ne pas déformer son sens, on y a eu recours afin de réduire le nombre de mots du texte de cinq cent six mots à cent quatre-vingt-dix-huit. Ceci s'est fait pour des fins didactiques car les apprenants de troisième année ne doivent, selon les directives ministérielles, accéder qu'au sens des textes n'excédant pas vingt lignes et n'étant pas inférieurs à quinze.

Néanmoins, la contraction et l'extraction, appliquées au texte didactisé dans sa globalité, ne créent pas un enchaînement textuel identique à celui du texte authentique. Pourtant, Todorov postule « *que tout texte littéraire fonctionne à la manière d'un système ; ce qui veut dire qu'il existe des relations nécessaires et non arbitraires entre les parties constitutives de ce texte* » (Todorov, 1970, p. 80).

Dans ces trois manuels de deuxième génération, il est rare de trouver l'onomastique étrangère. Nous remarquons en comparant le texte authentique au texte didactisé, quelques omissions à savoir, « *Jacqueline et Maurice* » les parents de Dorothée et « *Rina Kitty, Goerges Brassens* » en référence à la musique française.

De même que des passages qui ne reflètent pas « *le comportement modèle d'un élève, ou d'une jeune fille en général* » ont été occultés au profit de phrases où Dorothée disait « *ne pas être dérangée par la discipline* » même si dans la version authentique, elle ne s'y conformait pas. Dans celles où elle expliquait en long et en large qu'elle « *s'amusait chez des copains* », qu' « *elle grimpaît aux arbres et autres bêtises* » on a préféré des expressions comme « *j'étais une fille timide mais joyeuse* ».

Enfin, on a procédé aussi à la substitution lors de la didactisation de ce texte. Si l'on observe attentivement le texte authentique, on remarquera que l'on fait référence à des « *religieuses* ». Le substantif en question a été occulté en raison de sa référence à une éducation catholique et donc à une religion autre que l'islam. On a tout simplement reformulé le passage en disant que la discipline « *était de rigueur* », ce qui relève de la censure.

D'autre part, à travers le choix significatif des textes, le système de l'enseignement en Algérie prend majoritairement en compte la dimension culturelle nationale, et donc des aspects liés notamment aux traditions, au patrimoine culturel et à l'histoire du pays. A titre d'exemple, le projet tournant autour du thème de la *légende* dans le manuel de deuxième année moyenne actuellement en vigueur. L'ensemble des textes du projet en rapport avec ce thème ont été relevés puis classés dans ce tableau selon :

- a. Qu'ils soient mentionnés en entier (autrement dit que tous les éléments constitutifs du schéma narratif soient présents à savoir, la situation initiale, l'élément perturbateur, le dénouement et la situation finale) ou extraits (dans le sens où ils n'y auraient que quelques phrases et qu'il n'y aurait pas tous les éléments constitutifs du schéma narratif) ;
- b. Leurs auteurs et leurs sources.

On remarquera après la lecture du *tableau 4* que les neuf textes (nous n'avons pas compté ceux dont les extraits se répétaient dans les séances de points de langue) sont d'origine algérienne et racontent des légendes du folklore national. Rappelons tout de même que le manuel de deuxième année est celui qui intègre dans son ensemble le plus de textes étrangers par rapport aux deux autres manuels (*voir le Tableau 3*). Ce résultat est la conséquence de la présence du deuxième projet « la fable ». Les fables qui s'y trouvent, sont essentiellement des proses d'Esopé et sont donc de source étrangère. Si l'on supprimait ce projet-là, les pourcentages du manuel de deuxième année *dans* Le tableau 3 seraient proches de ceux des deux autres manuels.

CHABOU Sarra - DAKHIA Abdelouahab

Texte et page du figuration dans le manuel.	Légende complète/ extrait	Auteur.	Source	Source étrangère/ algérienne
« Yenneyer et la vieille bergère » p.105	Légende complète	Rachid Oulebsir	Les derniers Kabyles	Algérienne
« Yenneyer et la vieille bergère » p.110	Extrait de légende	/	/	Algérienne
« La légende de Baddûr le bédouin » p.107 + p.128.	Extrait	/	/Légende des Bédouins	Etrangère
« La légende de Baddûr le bédouin » p.121 +140	Légende complète	/	Légende des bédouins	Algérienne
« Le Sahara » p.146	Légende complète	/	Légende des Touaregs	Algérienne.
« Le Sahara » p.113	Extrait	/	/	Algérienne
« La légende de Lalla Kh'didja » p.116	/	/	Légende Algérienne	Algérienne
« La légende d'Icare » p.119	Légende complète	/	Mythologie grecque	Etrangère
« Ain bent El Soltane de Mascara » p.126	Légende complète	Ould Mokhtar Hadjail.	Légende de rois	Algérienne
« Ain bent El Soltane de Mascara » p.132	Extrait de légende	Belkacem Ould Mokhtar Hadjail	/	Etrangère
« La pyramide de Khéops » p.130	Extrait de légende	Sandrine Mirza	Les 7 merveilles du monde et les autres	Etrangère
« Sidi Abbés » p.138	Légende complète	/	Légendes d'Algérie	Algérienne
« La légende de Sidi m'Hammed El Ghrab » p.146	Légende complète	Achille Robert	Etudes algériennes et tunisiennes (1900)	Source Etrangère

Tableau (4) : Liste des textes du manuel de troisième année avec leurs sources et leurs auteurs.

Le discours des manuels se traduit par l'hégémonie de l'arabité, de l'identité nationale, prend place ensuite la promotion de l'amazighité. Même dans les textes dont la source est étrangère, le référent véhiculé par les illustrations et le paratexte décontextualise la représentation étrangère et l'occulte à son maximum. Dans la légende de « Icare », seul Dédale et son fils figurent dans ce texte, donc ni « fil d'Ariane », ni « Minotaure » ni « Thésée et Minos » ne sont mentionnés. « *Icare voulut voler mais s'approcha beaucoup trop du soleil et se noya* », voilà l'ensemble de l'idée qui y est véhiculée. Tel est le cas aussi dans le manuel de 3am, texte p.127, « *Telle fut mon enfance* » totalement décontextualisé et ayant subi autant de procédés de didactisation omettant ainsi tout de la culture de l'auteur : « *Noël* », « *laver les mains avec du savon Donge* », « *viennoiseries* », « *roudoudou* » ...etc. De plus, les concepteurs n'ont ni mentionné la source internet de ce texte, ni son auteur ni la photo prise par *Doisneau Robert* qui figure avec le texte authentique.

D'ailleurs, sur neuf de ces textes, trois seulement sont de source étrangère. C'est-à-dire que leurs auteurs et l'édition des livres dont ils ont été extraits sont étrangers. Néanmoins, ils réfèrent à des réalités algériennes : personnes/personnages légendaires ou des lieux algériens. En d'autres termes, ce sont des légendes algériennes racontées par des étrangers. Ces légendes sont « *Ain Bent El-Soltane de Mascara* », « *La légende de Baddûr le bédouin (La légende des deux oasis)* » et « *Sidi M'Hammed El-Ghrab* ».

L'islamité, en tant que composante de l'identité nationale, prend une place implicite dans ces manuels. On la distingue dans la prudence quant aux choix thématiques et dans les valeurs sociales dans les textes mais surtout par l'absence totale de référence à toute autre religion. Le texte de Dorothée précédemment cité en est un exemple.

En ce qui concerne les choix des thèmes de textes, nous pouvons distinguer une dominance des récurrences relatives à « *l'universalité* » comme « *l'environnement* », « *l'hygiène de vie : propreté, alimentation et activité physique* », « *énergies renouvelables* » ; « *progrès scientifiques* ». On distingue aussi dans les textes narratifs, une axiologie centrée sur des valeurs comme « *aider son prochain, faire preuve d'honnêteté, de patience, de discipline...etc* ».

L'analyse menée a mis en évidence le rôle incontournable des manuels de langue dans la construction et la transmission des valeurs socioculturelles et identitaires qui façonnent la société algérienne. Dans les contenus culturels enseignés à l'école, on veille donc à reproduire délibérément des traits sociaux algériens pour participer au processus de construction de l'identité des apprenants algériens.

Ainsi, force est de constater que les manuels scolaires, actuellement en vigueur dans les classes de français, vont à l'encontre des directives institutionnelles énoncées en premier lieu dans les curricula et ce, puisqu'ils se concentrent sur un perfectionnement de la langue de l'autre au détriment de sa culture.

L'aspect culturel dans le document d'accompagnement du stagiaire nouvellement recruté

Les étudiants de l'université algérienne, après avoir obtenu leur licence, ne peuvent être insérés dans un poste d'enseignant dans l'éducation nationale qu'après avoir participé à un concours national basé sur des critères spécifiques qui incluent des examens écrits et oraux. Toutefois, il existe, d'une part, un gouffre entre l'éducation nationale et les universités et d'autre part, un accompagnement insuffisant des enseignants-stagiaires suite à l'obtention du concours de recrutement.

Les modalités organisatrices, la durée ainsi que le contenu des programmes de la formation initiale des stagiaires sont énoncées dans l'arrêté ministériel du 24 Août 2015. Ce document stipule que leur formation est organisée en moments alternés. L'arrêté n°295/0.0.5/2015 du 25 octobre donne plus de détails : elle se déroule sur une période de sept semaines avec 190 heures à finir. Elle est assurée dans les établissements du secteur de l'éducation pendant les vacances, voire samedi et mardi. C'est aux inspecteurs et aux professeurs formateurs d'assurer son bon déroulement et son encadrement.

A la fin de cette formation en alternance, les stagiaires sont tenus de présenter un rapport sur le contenu de la formation suivie pendant les sept semaines. Ils sont aussi amenés à une évaluation théorique prenant forme d'un examen final qui est couronné par une note chiffrée. Sans cela le stagiaire ne pourra pas passer l'examen du CAPEM (certificat d'aptitude professionnelle à l'enseignement moyen).

L'accompagnement, mis en œuvre à partir de l'année 2014, est la deuxième facette de cette formation par alternance. Il s'agit de l'une des modalités d'insertion et d'accompagnement complétant la formation théorique. A cet égard, le PEM stagiaire au moyen comme celui de n'importe quelle autre discipline ou cycle achève quinze séances avec un enseignant accompagnateur formateur selon un canevas officiellement préétabli : le document d'accompagnement du nouvel enseignant stagiaire. C'est à l'inspecteur responsable de réunir l'accompagnateur et l'accompagné. L'accompagnateur se devra d'assurer le développement des compétences professionnelles de l'accompagné et de prendre connaissance avec tous les documents pédagogiques assurant la bonne préparation des situations d'enseignement/apprentissage...etc.

Le document d'accompagnement, après la page de garde, commence par un préambule (p.2), qui a été conçu pour répondre aux préoccupations des formateurs. Il s'agit d'un guide qui leur facilitera la tâche car il servira de journal de bord. Il enchaîne ensuite avec des informations sur le processus de l'accompagnement (pp.3-5) : le concept, ses objectifs en enseignement de base, les missions et le rôle des accompagnateurs, le lieu de l'accompagnement, ses dimensions formatives et enfin ses modalités pratiques. Vient ensuite la troisième section « documents de travail » répartie comme suit :

1. Le premier document (p.7) est un calendrier des rencontres des deux professeurs. Il doit être établi conjointement par les deux parties et doit être envoyé aux chefs des établissements où les deux enseignants exercent. Les dates doivent être déterminées en début d'année scolaire lors de la rencontre qui regroupe les deux enseignants avec l'inspecteur.
2. Quant au deuxième (pp.7-12), il s'agit de fiches d'accompagnement du professeur stagiaire réparties sur quinze séances.
3. Le troisième (pp.13-15) est une grille d'évaluation de la performance du stagiaire grâce à une échelle d'appréciation. On y évalue, sa formulation des objectifs, sa connaissance des procédures d'enseignement /apprentissage, sa gestion du temps, les ressources pédagogiques qu'il y emploie, la gestion des matières, savoirs et programmes, la gestion de la dynamique relationnelle du groupe, les procédures d'évaluation des apprentissages, les facteurs motivationnels, la gestion des caractéristiques individuelles des apprenants et enfin les caractéristiques individuelles de l'enseignant.
4. Enfin, le document 4 (p.16) qui constitue la dernière page du document d'accompagnement est une fiche d'évaluation du professeur stagiaire à partir de quatre grands domaines de compétences suivis d'indicateurs de compétences. Les compétences à évaluer sont : En premier lieu, l'organisation et la planification des situations d'enseignement/apprentissage. En deuxième lieu, l'organisation du travail de classe. En troisième lieu, l'évaluation du travail des élèves et en dernier lieu, la gestion de sa propre auto-formation et la formation continue.

On remarque qu'aucune mention de l'aspect culturel ni de la spécificité de chaque matière d'enseignement, n'a été faite. Cette lecture du document d'accompagnement prouve que dans la formation des enseignants en Algérie l'accent a été mis sur l'enseignement des contenus généraux, et nous sommes donc face à une négligence de la facette culturelle. Ce document est le même pour les enseignants de langues, de sciences de la vie et de la terre, d'éducation sportive, islamique, artistique, civique ou même de mathématiques et de physique. Il est incomplet pour l'enseignant de langue puisqu' « *on n'enseigne*

jamais une langue à travers un simple contenu linguistico-linguistique. Toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit » (Porcher, 1995, p. 53).

La dynamique représentationnelle et la résistance des formateurs

A la lumière du point précédent, la formation des enseignants en Algérie démontre une prise en charge des aspects purement théoriques. Quant à l'accompagnement, comme précédemment prouvé, il n'apporte aucun ajout en ce qui concerne l'aspect culturel. La problématique de la transmission de la compétence culturelle n'est pas abordée et semble être laissée au bon vouloir du formateur.

Une deuxième lecture des documents d'accompagnement et des remarques mentionnées par les formateurs indiquent que ces derniers se contentent du contenu du carnet de bord en leur possession. Aucun effort n'est fait pour revenir aux textes réglementaires ni aux principes de la culture en tant qu'aspect essentiel de l'enseignement des langues. En effet, la formation est là en premier lieu pour changer certaines représentations et pratiques.

Les résultats de cette étude ont prouvé que les manuels algériens négligent ou ignorent l'aspect culturel de la langue. Le document d'accompagnement ne mentionne pas cet aspect non-plus. Face à cette réalité, les futurs professeurs de français ne tiendront pas compte de la culture de la langue dans leur enseignement puisqu'elle n'a jamais été mentionnée dans leur formation à l'enseignement. Il est vrai que l'éducation algérienne a connu de nombreux développements, qui ont été conduits par des positions historiques et politiques mais la place de la culture dans l'enseignement du français a longtemps été problématique.

L'idée de former à la mise en œuvre de toutes les compétences nécessaires à l'enseignement de la langue au XXI^e siècle suggère l'application de programmes de formation des enseignants spécialisés. Elle implique aussi et surtout de penser à une formation sérieuse des formateurs.

Conclusion

Notre étude était conçue afin d'interroger les rapports de forces culturelles, véhiculées nécessairement par les textes des manuels de deuxième génération. Tenant compte des orientations officielles inscrites dans la loi d'orientation et dans le cadre général des curricula, il s'agissait surtout de voir quelle culture prévalait dans les dits textes.

Nous déduisons qu'une certaine vigilance discursive et sémiologique transparait dans le choix des textes et des illustrations. Les manuels scolaires algériens contiennent des textes variés : algériens et étrangers. Néanmoins, la majorité écrasante de ces textes sont de source algérienne. On voit donc, qu'en dépit des orientations officielles et des intentions d'ouverture sur l'autre, on est loin de faire référence à la culture de la langue enseignée.

Nous avons aussi remarqué que les manuels sont majoritairement constitués de textes adaptés de sorte à calquer avec les représentations de la société algérienne. Pour la minorité des textes ne cadrant pas avec ce constat, ils sont pour la plupart extraits de sources scientifiques et journalistiques francophones. Ainsi, l'interculturel et l'ouverture à l'autre ne s'y soldent pas par des facettes de la culture étrangères mais par une insistance sur les valeurs universelles comme la solidarité internationale, la préservation de la nature au niveau planétaire, la paix internationale...etc.

Ceci est aussi le cas du manuel de deuxième année qui travaille essentiellement le texte narratif. La pluralité culturelle autre que nationale y est réduite à son strict minimum. Pourtant le texte littéraire de par sa pluralité de points de vue, est le gage d'un « *témoignage de l'expérience individuelle et de l'apprentissage de l'altérité et du divers* » (Abdallah-Preteuille, 2010). Les cultures étrangères retenues dans les manuels ne semblent pas s'inscrire dans une optique interculturelle puisque les textes didactisés ont quasiment perdu toute référence à la culture étrangère.

Nous pensons justifier ces résultats avec la politique de l'algérianisation des contenus scolaires, entreprise par le Ministère de l'éducation nationale visant le renforcement de la dimension culturelle nationale dans le système scolaire algérien. Lors de la conception des manuels de deuxième génération, Benghebrit à la tête du secteur de l'éducation affirme que 80% des textes sont des produits algériens (Nawel. D, 2014). Cette mesure, sans cesse défendue, vise à renouer avec les valeurs algériennes et à se défaire du clonage pédagogique voir culturel sur des modèles orientaux ou occidentaux. Il semblerait aussi que le secteur se défendrait ainsi contre des critiques lancés dont les propos seraient que les programmes auraient été écrits par des spécialistes français.

Quant au culturel dans la formation des enseignants, aucune directive dans le document d'accompagnement du nouveau recruté ne va dans ce sens. Sa lecture a montré que les enseignants formateurs, ayant pour rôle d'accompagner leurs stagiaires, n'ont pas mentionné cet aspect non plus. Ils se sont contentés d'observer les novices en s'y conformant. Une nouvelle génération d'enseignants sera donc formée à des pratiques ne prenant pas compte l'interculturel et cela tout en sachant que le manuel non plus ne joue plus son rôle de médiateur socioculturel.

Les formateurs de terrain ont une double fonction. Enseignants, responsables d'une classe, et tuteurs des stagiaires qui leurs sont assignés. Ils doivent les « accompagner » et sont responsables de leur professionnalisation. En effet, même si « *ces nouvelles formations semblent bien, sur certains points, engagées dans un processus de professionnalisation* » (Boukheloukh, 2011, p.54), il n'en reste pas moins que ce « *processus [de professionnalisation] est loin de se réaliser* » (Senouci, 2012, p.110). Les formateurs ont donc une grande influence sur la formation de l'identité professionnelle des professeurs de l'enseignement moyen.

Programmer une formation n'est pas forcément la réussir. La formation des enseignants en particulier, devrait obligatoirement suivre les évolutions du système éducatif. Elle devrait, aussi, être au centre de tout processus puisque quand elle est « *en déshérence* » c'est l'enseignement en général qui ne s'effectue pas dans de bonnes conditions. (Porcher, 1992, p. 15). La négligence et le manque de suivi de ses dispositifs après l'insertion dans le métier, posent problème.

Il nous semble nécessaire de souligner l'importance de toutes les compétences propres à l'enseignement des langues, dont culturelles, dans la formation des futurs enseignants de français professionnels. Il devient aussi nécessaire de recommander des formations de formateurs organisées et basées sur la mise en œuvre des compétences du 21^e siècle. Repenser toute la hiérarchie de la formation permettrait aux enseignants une meilleure gestion de la classe.

Ces solutions sont prometteuses dans l'enseignement du français et la formation des enseignants, quoiqu'encore irréalistes en raison de la non-consideration qu'elles reçoivent de la scène politique algérienne et de son influence. D'ailleurs, il est à signaler aussi que l'enseignement de l'anglais langue étrangère semble faire face aux mêmes réalités (Maraf, 2012, 2016) ; (Benmati, 2008) ; (Merrouche, 2006).

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (2010). La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. *Synergies Brésil Spécial 2* , pp 145 – 155.
- Adam, J.-M. (1999) : Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes. Paris : Nathan Université.
- Beacco, J.C. (2000). Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Paris : Hachette, livre/FLE.
- Besse, H. (2005) Méthodes et pratiques des manuels de langue, Paris, CREDIF, école normale supérieure de Fontenay, Saint-Cloud.
- Boudjadi, A. (2012). La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE de l'enseignement secondaire. *Synergies Algérie n° 15* , pp. pp-107-12.
- Boukheloukh. M, (2011), « Formation et professionnalisation des enseignants: Contribution de la didactique universitaire des sciences humaines dans la formation des enseignants » , Forum de l'enseignant,9.
- Bouzekri, A. (2019). L'interculturel dans le manuel du FLE en Algérie. *Revue EXPRESSIONS n°8* , pp. pp.184-194.
- Commission Nationale De La Reforme. (2001). Rapport, Alger.
- Commission Nationale Des Programmes Du Secondaire De Fle. (2016). Cadre Général Programmes d'enseignement Moyen . Alger.
- Commission Nationale Des Programmes Du Secondaire De Fle. (2016). Curricula Programmes d'enseignement Moyen. Alger.
- Ghedjghoudj, S. (2002). Algeria: striking a balance between tradition and modernity. Dans T. E, *World Yearbook of Education 2002: Teacher Education - Dilemmas and Prospects* (pp. pp. 137-144). London & NY: Routledge.
- Gonthier-Maurin, B. (2012). Rapport d'information n601. Commission de la culture , de l'éducation et de la communication.
- Khiari, I.-R., & Meziani, A. (2020). La reconsidération de la culture de l'Autre à l'ère de la nouvelle réforme éducative en Algérie:leurre ou

réalité? Revue des sciences humaines de l'université Oum El Bouaghi ,Volume 7, Numéro 03 , pp. 1735-1744.

- Manuels de FLE 1^{ère}am, édition 2018/2019. Office nationale des publications scolaires. Alger.
- Manuels de FLE 2^{ème}am, édition 2018/2019. Office nationale des publications scolaires. Alger.
- Manuels de FLE 3^{ème}am, édition 2018/2019. Office nationale des publications scolaires. Alger.
- Maraf, B. (2016). Teacher Education Realities in Algeria. DOI: [10.13140/RG.2.1.1240.6644](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1240.6644)
- Ministère de l'éducation nationale . (2008). Loi d'Orientation n°08-04. Alger.
- Moatassim, A. (1993). « Arabisation et langue française. » , Confluences, 8.
- Nawel. D, (2014), A propos de contenu du livre scolaire : Mme Benghabrit tourne... le page, site www.algerie360.com/education
- Ordonnance n°76/35 . (1976 , reprise en 2006). portant sur organisation de l'éducation et de la formation.
- Ouali, K. (2018). Quelle place pour l'interculturalité dans le manuel scolaire de FLE de l'enseignement primaire? Revue Algérienne des Sciences du Langage (RASDL) n7 , pp. pp.1-21.
- Perez-Roux, T & Maleyrot, É. (2015). « L'accompagnement des enseignants à l'heure des réformes : stratégies des formateurs de terrain face à de nouvelles formes de (dé)professionnalisation », Éducation et socialisation, 38.
- Porcher, L. (1992). Formation, profession, légitimation. Français dans le monde , pp. 15-20.
- Porcher, L. (1995). Le français langue étrangère. Paris : Hachette.
- Savidan, P. (2009). Multiculturalisme libéral et monoculturalisme pluriel. Raisons politiques 3(3) .

La dimension culturelle à travers les manuels de FLE et l'accompagnement des enseignants novices algériens

- Senouci, Z. (2012). « La professionnalisation des instituteurs : Enjeu du partenariat école famille ? ». Les cahiers du CRASC, 25.
- Tagliante, C. (2006). La classe de langue (Techniques et pratique de la classe). Paris: CLE international.
- Todorov, T. (1970). Introduction à la littérature fantastique. Paris : Seuil.