



Quelle éducation pour l'enseignement primaire en Algérie ?

Hidaya Djouder

Université Bdi Mokhtar, Annaba, Algérie

djouderhidaya@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-5508-2804>

Reçu le 21-01-2024 / Évalué le 15-03-2024 / Accepté le 10-04-2024

Résumé

L'école primaire constitue le lieu d'apprentissage des savoirs fondamentaux. L'Algérie tente, depuis sa dernière réforme pédagogique, d'adopter une approche centrée sur les compétences de l'élève. Ce qui fait l'objet de cet article est l'éducation fondamentale proclamée dans les nouveaux programmes dans le cadre de l'enseignement du français. Quelles sont les compétences à développer dans la classe de langue dite étrangère ? Ainsi, une analyse des documents d'accompagnement de l'enseignement primaire et des manuels scolaires proposés aux élèves est présentée dans le but de comprendre les principes fondateurs de l'éducation algérienne et leur correspondance avec les contenus d'apprentissage.

Mots-clés : éducation, approche par compétence, valeurs, identité, relation

أي نوع من التعليم للمرحلة الابتدائية في الجزائر؟

ملخص

المدرسة الابتدائية هي المكان المناسب لتعلم المعرفة الأساسية. منذ الإصلاح التعليمي الأخير، حاولت الجزائر اعتماد نهج يركز على مهارات الطلاب. إن موضوع هذا المقال هو التعليم الأساسي المعلن في البرامج الجديدة كجزء من تدريس اللغة الفرنسية. ما هي المهارات التي ينبغي تطويرها في ما يسمى بفصل اللغة الأجنبية؟ ومن ثم، يتم عرض تحليل للوثائق الداعمة للتعليم الابتدائي والكتب المدرسية المقدمة للطلاب بهدف فهم المبادئ التأسيسية للتعليم الجزائري وتوافقها مع محتوى التعلم.

الكلمات المفتاحية : التعليم، مدخل الكفاءة، القيم، الهوية، العلاقة

What Kind of Education for Primary Schooling in Algeria?

Abstract

Primary school is the place for learning fundamental knowledge. Since its last educational reform, Algeria has attempted to adopt an approach centered on student skills. What is the subject of this article is the fundamental education proclaimed in the new programs as part of the teaching of French. What skills should be developed in the so-called foreign language class? Thus, an analysis of the supporting documents for primary education and the textbooks offered to students is presented with the aim of

understanding the founding principles of Algerian education and their correspondence with the learning content.

Keywords: education, skills approach, values, identity, relationship

Introduction

Trois grandes périodes marquent le système éducatif algérien et son évolution et ce depuis 1962, date de l'indépendance de l'Algérie. D'abord, une politique de récupération du système colonial. Ensuite, des réformes pour confirmer le pouvoir national. Enfin, une politique de gestion des flux. La loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale de 2008 précise que le système éducatif algérien, pris en charge par le Ministère de l'Éducation Nationale, est divisé en trois niveaux : le préparatoire (non obligatoire), le fondamental (qui regroupe l'enseignement primaire et l'enseignement moyen) et le secondaire. L'enseignement primaire, qui vise le développement de compétences de base, est organisé à son tour en palier d'éveil et d'initiation (2 ans), palier d'approfondissement (2 ans) et palier de maîtrise (1 an). Nos questionnements pour le présent travail concernent d'une part, la typologie des compétences de base à développer chez le jeune apprenant de langue et, d'autre part, les valeurs à lui transmettre à travers les thématiques exposées dans les manuels scolaires de français (3^e, 4^e et 5^e années primaire). En effet, la notion de valeur est présente dans les documents d'enseignement et jugée indispensable dans la formation de la personnalité. Quelles sont les principales valeurs véhiculées dans la classe de langue à l'école algérienne ? L'objet de notre réflexion est de situer l'éducation fondamentale en Algérie par rapport aux évolutions éducatives exprimées dans des organismes internationaux.

1. L'approche par les compétences

Depuis la réforme pédagogique (2002-2003), qui a pour but d'articuler les programmes scolaires aux besoins de la société, le système éducatif algérien adopte une approche dite centrée sur l'élève et ses apprentissages, à savoir l'approche par les compétences (APC). La présente approche se situe en rupture avec les principes d'une certaine pédagogie

centrée sur l'enseignant et les objectifs d'enseignement (la PPO), ce qui a donné lieu à l'élaboration de nouveaux programmes axés sur différentes compétences.

Ayant pour paradigme le socio/constructivisme (fondement de l'approche communicative), qui vise « le développement chez l'élève de compétences transférables dans différents contextes », l'APC se fonde sur trois concepts clés : contexte, curriculum et compétence. Le premier concept est en rapport avec les « situations éducatives variées à l'intérieur desquelles les élèves construisent leur savoir » en contexte. Le deuxième, se différenciant du programme d'études (qui a pour intérêt ce que l'enseignant devra faire pour obtenir les résultats de l'éducation), exprime des « finalités du système éducatif par référence à ce qui sera attendu des apprenants ». Le curriculum englobe les supports pédagogiques, les pratiques des enseignants, les cadres organisationnels et sociaux de déroulement de l'apprentissage, les procédures d'évaluation. (Benamar, 2009 ; Hassani, 2013).

Enfin, le dernier concept concerne la compétence, un terme qui désigne « [...] un ensemble de savoir, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité » (D'Hainaut, 1988 : 472). La compétence permet à l'apprenant de résoudre efficacement une situation problème, une tâche complexe en mobilisant des comportements d'ordre affectif, cognitif et psychomoteur. Dans l'APC, on distingue trois types de compétences : compétence transversale, compétence disciplinaire et compétence terminale.

La notion de compétences transversales, d'après Xavier Roegiers (2006), trouve sa source dans des travaux effectués par de grands organismes internationaux tels que l'UNESCO, l'UNICEF, l'OIF qui se soucient du développement d'un ensemble de compétences liées à la citoyenneté. Ce qui veut dire, en contexte éducatif, réaliser des économies en intégrant une dimension de transversalité entre les disciplines. Les compétences disciplinaires, toujours selon le même auteur, sont relatives aux activités scolaires et aux ressources ponctuelles à installer chez l'élève. Elles sont choisies en fonction des compétences terminales et couvrent l'ensemble des ressources nécessaires pour développer ces dernières.

Si les compétences disciplinaires sont de l'ordre des moyens, les compétences terminales, elles, sont de l'ordre des fins puisque ce sont elles qui donnent sens et profondeur à ces premières. La compétence terminale combine le concret et le complexe qui consiste à articuler en contexte un ensemble d'éléments entre eux. Afin de ne pas perdre leur caractère complexe (et non compliqué), les compétences terminales ne doivent pas dépasser deux ou trois compétences à viser par année (Roegiers, 2006).

Les compétences terminales annuelles visées dans l'enseignement primaire correspondent à la compréhension et à la production des énoncés oraux et écrits, en s'appuyant sur l'intonation et le non verbal, notamment pour la classe de 3AP. En ce qui concerne la 4AP, les apprentissages se font dans des situations d'échange d'actes de parole simples étudiés en classe. La mise en œuvre d'actes de parole qui tiennent compte des contraintes de la situation de communication commence à partir de la 5AP (Commission Nationale des Programmes, Direction de l'enseignement fondamental, 2016).

Pour ce qui est du profil de sortie de la fin de l'enseignement fondamental, la Commission Nationale des Programmes (CNP) détermine une compétence globale, censée être acquise dans une démarche de résolution de situations problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales. Après avoir appris à communiquer à l'oral et à l'écrit dans des situations scolaires et de la vie courante (cycle primaire), l'élève sera capable de comprendre et de produire à l'oral et à l'écrit des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs (cycle moyen) dans des situations de communication variées.

Malgré la réforme en profondeur des programmes scolaires, le changement des pratiques enseignantes n'a pas été observé. Hassani (2013) explique cela, suite à une enquête réalisée auprès d'enseignants du secondaire, par le fait que l'ensemble des enseignants semble ne pas connaître suffisamment la nouvelle démarche pédagogique proposée par le système éducatif. Il est également possible que cela soit lié à une volonté accélérée d'introduire l'APC dans les classes algériennes, observée à travers « une abondance et une vitesse de production impressionnantes », selon

les termes de Roegiers (2006 : 53), au détriment de la qualité de la formation.

En ce qui concerne le premier cycle scolaire, notre expérience en tant qu'enseignante de français à l'école primaire et les rencontres pédagogiques que nous avons suivies avec les formateurs et les collègues enseignants nous permettent de confirmer les manquements touchant la formation à l'APC. Une pédagogie qui incite à mettre en œuvre un processus complexe pour le développement de compétences indispensables à la vie sociale. L'enseignement au primaire est plus focalisé sur les objectifs spécifiques que sur les interactions entre les apprentissages. De plus, la formation des enseignants à la transversalité de compétences fait défaut.

Dans un but d'amélioration, des nouveaux programmes qui s'inscrivent dans la même lignée pédagogique sont introduits, d'abord dans les petites classes (1^{re} et 2^e AP) à partir de 2016/2017, puis dans les autres classes. Le lancement de ces nouveaux programmes a été précédé par la formation des enseignants et des inspecteurs et ce depuis 2015, une formation qui s'est étalée sur plusieurs phases.

La révision des programmes de première génération (élaborés dans la précipitation et l'urgence) par la Commission Nationale des Programmes (CNP) vient en réponse, d'une part, à la loi d'orientation de 2008 et, d'autre part, à un constat d'échec et des déperditions scolaires observées par la commission consultative installée depuis 2002. Ce qui a donné lieu aux programmes de deuxième génération qui devraient contribuer au façonnement du modèle citoyen de demain par la prise en compte des fondements et des valeurs du pays. (Ghetta, 2016).

Notion liée au savoir-être et aux attitudes des apprenants, la valeur renvoie dans le document d'accompagnement de l'enseignement primaire au « domaine de la formation de la personnalité », un domaine subdivisé en quatre plans : l'identité ; la conscience nationale ; la citoyenneté ; l'ouverture sur le monde. En ce qui concerne ce dernier plan, les concepteurs des programmes précisent :

Tout en ayant conscience de son identité, socle de sa personnalité, l'élève est en mesure de prendre de l'intérêt à connaître les autres civilisations, de percevoir les ressemblances et les différences entre les cultures pour s'ouvrir sur les civilisations du monde et respecter l'altérité (CNP, 2016 : 4).

Les valeurs à prendre en charge dans l'enseignement du français concernent « les valeurs identitaires, intellectuelles et esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles ». À travers différentes thématiques, l'apprenant est censé s'approprier les principes de l'Algérianité, fondés sur le triptyque : arabité-islamité-amazighité, découvrir d'autres cultures différentes de la sienne et accepter la diversité, exprimer le refus vis-à-vis du racisme et des formes de violence (CNP, 2016 : 4).

Cela dit, l'enseignement fondamental au premier cycle doit inciter au développement des valeurs nationales et universelles. D'abord, par la prise de conscience de l'identité culturelle de l'apprenant, ensuite, par la connaissance d'autres cultures au moyen d'une perception comparative, afin d'avoir des attitudes d'ouverture et de respect de l'altérité. Ce qui laisse entendre qu'une approche culturelle basée sur la connaissance et la comparaison des cultures est visée dans ces nouveaux programmes de français. Cette approche culturelle que les concepteurs des programmes de deuxième génération proclament ne peut avoir lieu qu'après une prise de conscience suffisante de son identité nationale et culturelle. Notre réflexion s'interroge sur cette succession de prise de conscience, d'abord de soi, ensuite de l'autre. Est-il possible de prendre conscience de son identité sans recourir à l'altérité ? La construction de l'identité se fait-elle dans l'absolu ?

L'introduction d'une approche *interculturelle* dans la classe de langue en Algérie continue donc à poser problème (Khebas, dans Demorgon, 2010 ; Kanoua, 2008 ; Boudjadi, 2012 ; Dridi, 2017) même après le dernier remaniement des programmes. Rappelons que cette approche, contrairement à l'approche culturelle, est basée sur l'interaction et l'interrelation entre les cultures différentes et pas simplement la connaissance de la culture de l'autre, ce qui pourrait être perçu comme un risque de déculturation et/ou une entrave à la prise de conscience identitaire.

En somme, la réforme pédagogique (2002-2003) et son réajustement (2016) contribuent au développement de compétences disciplinaires, transversales et terminales, ainsi qu'au façonnement du modèle citoyen prédisposé à agir éthiquement dans sa société et dans d'autres sociétés. Il s'agit donc d'une éducation civique et citoyenne, basée sur la conscience nationale, et par la suite universelle. Une conscience commandée par des

valeurs, qu'il faut instaurer au sein de la classe par l'adoption d'une approche globale.

2. Les valeurs fondamentales

Le terme de valeur est souvent associé aux notions telles que morale, éthique, capital, mérite, qui expriment ce qui est élevé, supérieur, voire primordial. Un concept quotidien *saturé de sens* selon Vygotski (1935, dans Kéradek, Testenoire, 2016) et utilisé pour détourner des significations scientifiques car jugé abstrait et difficile à saisir. En sociologie, les valeurs désignent des idéaux collectifs qui sont susceptibles d'orienter les actions individuelles et ont une influence sur le réel.

La notion de valeur est définie dans *Prolégomènes à l'axiologie* (Arnaud, 2015) comme une formulation de deux intuitions liées. D'après l'auteur, la première de ces intuitions est en rapport avec une hiérarchie universelle qui détermine les comportements et leur valeur par rapport à d'autres. La seconde intuition, à caractère subjectif, se rapporte à certaines choses qui seraient, toujours selon Arnaud, dignes d'amour.

En didactique de la valeur, Kéradek et Testenoire (2016) distinguent quatre obstacles principaux liés à la didactisation du concept de valeur, à savoir : le passage du sens à la signification, la polysémie, l'abstraction, la confusion avec des concepts annexes.

La notion de valeur est introduite dans les nouveaux programmes scolaires, précisément dans le document d'accompagnement. Les valeurs sont véhiculées à travers des thématiques et des activités diverses présentées dans le manuel de l'élève. De quelles valeurs s'agit-il pour l'enseignement primaire ?

3. Les valeurs dans trois nouveaux manuels de français

Le manuel, comme son nom l'indique, est destiné à être toujours « en main ». C'est l'accompagnateur de l'élève qui lui sert d'outil de travail individuel ou collectif. C'est également un document d'appui pour l'enseignant dans la préparation de ses cours. L'enseignant a, bien entendu,

la latitude de proposer d'autres contenus que ceux qui existent dans le manuel scolaire, sans toutefois perdre de vue les thématiques proposées et les objectifs d'apprentissages dictés.

En regardant de près les manuels de français, nous remarquons que les valeurs visées ne sont mentionnées ni au début, ni à la fin du livre. Les tableaux des contenus contiennent les projets, les séquences, les activités linguistiques (lexique, conjugaison, grammaire, orthographe), les ressources et les tâches (colonne dans laquelle se trouvent les actes de paroles).

Dans ce qui suit, nous allons, dans un premier temps, présenter les différents projets, séquences ainsi que les tâches qui figurent dans les trois nouveaux manuels de français (3, 4 et 5AP). Pour essayer, dans un second temps, de dégager des thématiques et grandes idées que véhiculent ces manuels destinés à l'enseignement primaire.

Projet 1 <i>Vive l'école !</i>	Projet 2 <i>En famille !</i>	Projet 3 <i>Tu connais les animaux ?</i>	Projet 4 <i>À la campagne !</i>
Séquence 1 <i>Bonjour ! Au revoir !</i> Tâche 1 <i>Je fabrique mon badge avec ma photo et l'initiale de mon prénom</i>	Séquence 1 <i>Nous sommes une famille</i> Tâche 1 <i>Je présente ma chambre à mes camarades</i>	Séquence 1 <i>À la ferme</i> Tâche 1 <i>Nous fabriquons l'imagier des animaux de la ferme</i>	Séquence 1 <i>Je vais à la campagne</i> Tâche 1 <i>Nous fabriquons l'imagier des feuilles des arbres et des plantes cueillies dans la campagne</i>
Séquence 2 <i>Je m'appelle Nadir</i> Tâche 2 <i>Je fabrique mon badge avec ma photo et mon prénom</i>	Séquence 2 <i>Qu'est-ce que tu veux manger ?</i> Tâche 2 <i>Je présente ma famille</i>	Séquence 2 <i>Où est mon chien ?</i> Tâche 2 <i>Nous fabriquons l'imagier des animaux domestiques</i>	Séquence 2 <i>Nous planterons des arbres</i> Tâche 2 <i>Nous dessinons une affiche pour annoncer le jour de la plantation des arbres dans le jardin de l'école</i>
Séquence 3 <i>J'aime l'école</i> Tâche 3 <i>Je fabrique l'album de notre classe</i>	Séquence 3 <i>Tu as quel âge ?</i> Tâche 3 <i>Je dessine l'arbre de ma famille</i>	Séquence 3 <i>Qu'est-ce que tu fais ?</i> Tâche 3 <i>Nous fabriquons l'abécédaire des animaux</i>	Séquence 3 <i>Quelle belle journée à la campagne ?</i> Tâche 3 <i>Nous fabriquons l'imagier des fruits</i>

Tableau 1 : Présentation rapide du manuel de 3AP

Comme nous pouvons le voir à partir des intitulés des projets destinés à la classe de 3AP, il est clair que les environnements d'apprentissages visés

concernent l'environnement scolaire, l'environnement familial et l'environnement naturel.

Les salutations et prise de congé, les présentations, parler de ses activités scolaires, sont les situations présentées au projet 1 à partir desquelles l'apprenant est amené à reproduire les actes de parole et à identifier les sons visés.

Le deuxième projet remet l'apprenant dans son espace familial. Les images présentées montrent une famille réunie dans le salon et dans la cuisine de leur maison. C'est une famille ordinaire composée des grands-parents, des parents et des enfants. Dans une situation d'apprentissage des connecteurs, les images montrent un père dans la cuisine en train de préparer de la compote, suggérant le rôle du père et sa participation aux tâches familiales.

Les deux derniers projets abordent les thèmes des animaux, des plantes et des transports, des situations relatives au contexte familial ou au contexte scolaire. Par exemple, découvrir la ferme d'*Oncle Slimane*, partir en famille à la campagne, planter des arbres dans le jardin de l'école à l'occasion de la journée de l'arbre le 21 mars.

L'élève de 3AP s'initie donc à la langue française à partir de situations qui lui sont familières. Les espaces et les personnages présentés dans le manuel se rapprochent de ceux du quotidien de l'apprenant. Ainsi, ce dernier ne ressent pas un dépaysement en apprenant une langue étrangère. La langue change, mais l'environnement culturel reste le même.

Projet1 <i>C'est notre quartier !</i>	Projet 2 <i>C'est la fête !</i>	Projet 3 <i>À la mer !</i>
Séquence 1 <i>Tu habites où ?</i> Tâche1 <i>Le présentoir des maisons</i> Séquence 2 <i>Je vais chez Madjid</i> Tâche 2 <i>L'imagier de notre quartier</i> Séquence 3 <i>Au magasin</i> Tâche 3 <i>Fabriquons l'imagier du quartier de nos rêves !</i>	Séquence 1 <i>Bonne année !</i> Tâche 1 <i>Dessignons des cartes de vœux</i> Séquence 2 <i>Aujourd'hui, c'est l'Aïd</i> Tâche 2 <i>Fabriquons le décor de la fête !</i> Séquence 3 <i>Joyeux anniversaire !</i> Tâche 3 <i>Fêtons l'anniversaire des élèves de notre classe !</i>	Séquence 1 <i>Tu connais l'aventure de la petite goutte d'eau ?</i> Tâche 1 <i>Nous racontons, puis nous dessinons nos histoires</i> Séquence 2 <i>À la piscine</i> Tâche 2 <i>Jouez la saynète !</i> Séquence 3 <i>Que s'est-il passé ?</i> Tâche 3 <i>Nous fabriquons le présentoir des dessins de nos histoires</i>

Tableau 2 : Présentation rapide du manuel de 4AP

À partir des prénoms courants (*Madjid, Yacine*) ; des images de lieux familiers comme le quartier, le magasin, la mosquée ; des fêtes nationales telle que la fête de l'indépendance ou des fêtes religieuses comme le *Mouloud* et *Aïd El Fitr*, l'apprenant est replongé dans son espace social de référence. Les situations qui lui sont proposées renvoient donc à son environnement familial et à des situations de proximité.

Des éléments culturels présents dans le manuel tels que *la fête du nouvel an amazigh*, le prénom *Massinissa*, un extrait de texte : « manger du couscous et des figues sèches », représentent la culture berbère. Il s'agit de la culture ancestrale de l'Algérie. À travers son manuel, l'apprenant est amené à découvrir différentes coutumes et traditions que comprend son pays, dans le but de s'ouvrir à la diversité culturelle et linguistique du pays.

Dans la tâche 1 du projet 2 du manuel de 4AP, une image montre la présence de trois langues : la langue de scolarisation (langue arabe), la deuxième langue officielle (le tamazight), dans une transcription latine, aux côtés du français (langue à apprendre). La langue prédominante sur l'image en question en termes de trace et de mots est manifestement la langue française. Ainsi, une volonté plurilingue est véhiculée dans la conception de ce manuel où il est question de la thématique de la fête. Servant de modèle, les cartes de vœux présentées dans la tâche expriment des vœux dans différentes langues disposées de manière interactionnelle. Les activités du livre de l'élève laissent donc apparaître des idées de joie, de partage, de relation familiale et amicale, associées à celles d'ouverture à la différence linguistique.

Projet1 <i>Au zoo !</i>	Projet 2 <i>C'est un lieu exceptionnel !</i>	Projet 3 <i>Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?</i>	Projet 4 <i>Protégeons la nature !</i>
Séquence 1 <i>Pauvre petite gazelle !</i> Tâche1 <i>Nous écrivons des devinettes pour décrire un animal</i>	Séquence 1 <i>Nous allons au musée</i> Tâche 1 <i>Choisissez un musée... proposez le programme de la visite</i>	Séquence 1 <i>Quand je serai grand</i> Tâche 1 <i>Nous dessinons et présentons nos métiers préférés</i>	Séquence 1 <i>Pourquoi notre terre est-elle en danger ?</i> Tâche 1 <i>Fabriquer une affiche avec des conseils et des dessins pour protéger la terre</i>
Séquence 2 <i>C'est un vrai fennec ?</i> Tâche 2 <i>Nous fabriquons un poster pour décrire un animal sauvage</i>	Séquence 2 <i>J'aime voyager en famille</i> Tâche 2 <i>Nous réalisons un carnet de voyage pour raconter la visite d'un lieu exceptionnel</i>	Séquence 2 <i>C'est une inondation</i> Tâche 2 <i>Nous allons fabriquer un panneau de dessins, de photos et de textes pour expliquer une catastrophe naturelle</i>	Séquence 2 <i>Ne gaspillons pas l'eau !</i> Tâche 2 <i>Fabriquer une affiche de conseils pour protéger la nature</i>

Tableau 3 : Présentation rapide du manuel de 5AP

À partir des thèmes sur les animaux, les catastrophes naturelles et la protection de l'environnement abordés dans ce contenu ; il est évident qu'une incitation à une conscience environnementale, voire écologique est visée dans ce manuel. Au projet 4, des images manifestent des déchets causés par l'homme, d'autres affichent des gens qui nettoient les rues. La page de présentation du dernier projet (p.79) met en œuvre une image significative qui montre une planète remplie d'eau entre les mains d'une personne. Autrement dit, notre planète est entre vos mains.

Le fennec, ou renard des sables, est le symbole national de l'Algérie. Cet animal symbolique du pays apparaît dans ce manuel de 5AP aux côtés d'autres animaux. Des textes et des images présentent des personnages, des lieux et des villes relatives à l'Algérie, tels que le joueur de l'équipe nationale *Riyad Mahrez*, les Touaregs, le Musée National Cirta de Constantine, les villes de Sétif, de Taghit, etc.

Nous retrouvons également le thème de la famille au projet 2, S1 dans le texte *Une famille d'artistes*, ainsi que dans la S2 du même projet *J'aime voyager en famille*. Le contenu fait toujours référence à une famille ordinaire composée du père, de la mère, des enfants, où l'on voit une famille heureuse qui voyage dans son pays.

Par ailleurs, le projet 3 présente en image quelques personnages internationaux tels que le comédien anglais *Mr Bean*, l'acteur américain *Daniel Radcliffe* (l'acteur qui a incarné Harry Potter) pour aborder le thème des métiers. La présence de personnages internationaux et de différentes couleurs de peau et de cheveux, laisse entendre une intention d'ouverture à la différence culturelle dans le monde.

Au projet 1 (S2), une image montre un enfant en situation de handicap. L'image est accompagnée d'un texte de présentation du personnage, dans lequel, *Sofiane* (l'enfant en question) parle de ses photos de vacances et comment il est ravi de les montrer à ses amis. Nous comprenons, à travers cela, qu'il est question de la relation avec les personnes en situation de handicap. Et nous déduisons, ainsi, une prévention à la discrimination liée au handicap.

Nous récapitulons les principaux thèmes dégagés des manuels de français du primaire ainsi :

3AP	4AP	5AP
l'école la famille les animaux l'environnement les transports	le quartier la fête la famille l'eau les animaux	les animaux le voyage le sport l'environnement la famille

4. Valeurs véhiculées

Nous pouvons de la sorte dégager les principales valeurs véhiculées dans ces manuels de français. Nous précisons que cela est fait par rapport au niveau d'importance des éléments thématiques, observés dans leur fréquence et leur répétition.

4.1. Les valeurs nationales

- l'emblème national ;
- les lieux et les paysages du pays ;
- les espaces culturels ;
- l'alimentation traditionnelle ;
- les fêtes nationales et religieuses ;
- les personnalités algériennes ;
- la faune et la flore d'Algérie ;
- les langues nationales.

À partir de cet ensemble d'objets, espaces et emblème relatifs à l'Algérie, il est clair que les valeurs portées concernent directement l'identité nationale. La présence des trois couleurs du drapeau algérien (rouge, blanc, vert) dans tous les manuels analysés, ainsi que certains animaux et plantes typiques du pays sous-entendent la valeur symbolique. Les lieux et les paysages, les monuments et les espaces culturels, renvoient aux valeurs patrimoniales et naturelles. Les valeurs culinaires et traditionnelles sont véhiculées à partir des différents plats traditionnellement cuisinés dans les événements nationaux. La valeur religieuse est explicitement transmise dans les activités abordant le thème des fêtes musulmanes. Pour ce qui est des personnalités algériennes, nous les rapprochons à la valeur de la réussite qui représente la fierté du pays. Enfin, l'interaction des langues nationales dans un même ensemble (dans la

tâche finale) tente d'éveiller à la valeur plurilingue et interculturelle intranationale.

4.2. Les valeurs universelles

- la politesse et le respect ;
- la propreté ;
- la relation familiale ;
- la relation amicale ;
- la préservation de l'environnement ;
- l'ouverture.

Tout bien considéré, les différentes thématiques proposées dans les manuels scolaires de l'enseignement primaire se rapportent principalement aux principes de l'Algérianité comme le recommande la CNP (2016), qui sont, rappelons-nous : arabité-islamité-amazighité. Les idées de solidarité, de partage, de relation familiale et amicale, de plaisir, d'ouverture correspondent aux valeurs universelles, également visées par la CNP. L'appropriation des valeurs universelles se fait principalement à travers des thématiques relatives au contexte social de l'apprenant.

La société algérienne est présentée comme une société plurilingue avec une diversité culturelle (arabe et berbère) et des couleurs de peau différentes, ce qui renvoie à ce que Jodelet (2005) appelle *l'altérité du dedans*. Cette dernière concerne toutes les distinctions à l'intérieur d'un même ensemble social ou culturel, une altérité qu'elle distingue de *l'altérité du dehors*, à caractère lointain voire exotique, et qui renvoie aux pays, peuples et groupes situés dans un espace et/ou un temps distant.

Toutefois, derrière cette allusion à la différence endogène, il y a un effet d'assimilation dans la perception de l'identité, un effet que Lipiansky (1996, 1999) explique dans la perception de l'étranger par l'accentuation des ressemblances entre les individus appartenant à la même nationalité. Ce que nous voulons exprimer par ce processus d'assimilation, c'est que l'idée de la différence est représentée de manière factice et non factuelle. En effet, les contenus manifestent des représentations stéréotypées fondées sur des valeurs symboliques communes qui ne renvoient pas pour autant à la réalité.

Nous remarquons cela, notamment, dans les activités abordant le thème de la famille où on voit une famille idéale avec la présence de tous les membres même le grand-père et la grand-mère, et sont souvent placés dans leur milieu habituel. On remarque une intention de traiter le rapport à la famille au moyen de l'idéalisation de la relation. La famille recomposée, la monoparentalité, l'adoption qui existent dans la société algérienne sont écartées de la vision constitutive de la famille algérienne, sans doute parce qu'elles ne représentent pas les valeurs dites communes.

Nous empruntons à Todorov dans sa « Conquête de l'Amérique » (1982), deux axes relatifs aux relations à autrui pour tenter d'expliquer l'idéalisation de la relation familiale affichée dans les manuels scolaires. Le premier axe est d'ordre axiologique (du jugement de valeur), ce qui ne représente pas le cas général est considéré comme inférieur, mauvais. En d'autres termes, *une famille pas comme les autres* est jugée comme inférieure et n'a pas lieu d'exister dans les contenus d'apprentissage. Le second axe relève de l'épistémique qui se rapporte à la neutralité ou à l'indifférence, voire à l'ignorance du différent. L'apprenant représentant un cas particulier pourrait donc se voir rejeté, voire ignoré par l'ensemble.

L'éducation à laquelle nous réfléchissons se rapproche d'une certaine éducation proclamée actuellement par les institutions éducatives à large diversité, à savoir l'éducation à l'altérité. Une éducation qui vise le « savoir-vivre ensemble », différente des démarches formatives qui correspondent au développement des savoir-faire et savoir-être pour l'acquisition d'une compétence de communication interculturelle. Pour Beacco (2018), la disponibilité à la relation à l'autre suscite une adhésion véritable aux valeurs de la conscience de soi et du monde, une adhésion qui n'est pas de l'ordre des compétences, mais plutôt de l'ordre de manières d'agir.

Afin de répondre aux actuelles exigences éducatives nationales et universelles relatives aux attitudes de respect, d'ouverture, de compréhension, de tolérance, il est indispensable d'adapter la formation des enseignants aux nouvelles visions didactiques. Nous constatons également que l'éducation aux valeurs a été étouffée par le flux de connaissances pour le développement de compétences.

Les enseignants du fondamental n'ont, en réalité, pas besoin de grandes connaissances conceptuelles pour mener à bien leur tâche

éducative, en tout cas, pas plus qu'un savoir pratique expliqué dans une approche simple qui a pour rudiments la relation. La coopération / collaboration avec les différents acteurs de l'éducation favorise les compétences professionnelles de l'enseignant.

Comme pistes de formation à la relation, l'université de Paix (Toulouse, 2015) fait part de quelques orientations méthodologiques dans l'accompagnement de jeunes apprenants pour favoriser le développement de relations positives et renforcer les capacités à gérer les conflits de manière assertive dans le milieu scolaire. Il s'agit d'approche praxéologique de l'autre qui prend en compte, entre autres, la dynamique coopérative : la communication assertive ; la gestion des conflits ; la médiation relationnelle, et ce par l'expérimentation d'activités, l'expression de faits, confrontation des représentations, intervention en situation de conflit.

Conclusion

Bien que le système éducatif algérien soit en évolution, et ce par l'adoption d'une approche nouvelle qui vise l'acquisition des compétences nécessaires à la vie en société, ainsi que la révision des programmes afin d'améliorer les contenus d'apprentissage, le fond de l'éducation par rapport aux exigences actuelles liées au phénomène de la mondialisation et l'intersocialisation reste, toutefois à nos yeux, stable. L'idéalisation des situations d'apprentissage ne permet pas forcément l'appropriation des valeurs. La communication assertive et la médiation relationnelle sont des moyens non négligeables dans la préparation à la citoyenneté et à la prise de conscience de son identité / altérité, par un processus dynamique d'assimilation et de différenciation. Ainsi, comme le dit bien Jean Simonneaux » (2008 : 131), « l'enseignement des valeurs fait la valeur de l'enseignement. Encore faut-il définir l'enseignement des valeurs.

Bibliographie

Arnaud, C. 2014. *Éthique et philosophie des valeurs. Axiologie. Site consacré à l'éthique et à la philosophie des valeurs*. [En ligne] : <https://www.axiologie.org/notion-de-valeur/crise-valeurs/philosophie.html> [consulté le 08 janvier 2024].

- Beacco, J.-C. 2018. *L'altérité en classe de langue, Pour une méthodologie éducative*. Paris : Didier.
- Benamara, A. 2009. *Les nouveaux programmes de sciences de la nature et de la vie : quelles problématiques ?* Actes du colloque national, le Centre National de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle (Crasc) et la Direction de l'Éducation d'Oran 29-30 avril. *Les cahiers du Crasc* (21), p. 123-143.
- Benamara, A. 2017. « La réforme pédagogique de 2002 : entre intégration et résistances ». *Insaniyat* (75-76), p. 91-108.
- Chatziangelaki, D. 2011. *Représentations et stéréotypes des enseignants : un enjeu pour l'interculturel*. Publibook.
- Éducation à la relation dans les groupes d'enfants*. 2016, 14 novembre. Université de Paix asbl. De la prévention à la gestion positive des conflits. [En ligne] : [\[https://www.universitedepaix.org/formations/certificats-longue-duree/education-a-la-relation\]](https://www.universitedepaix.org/formations/certificats-longue-duree/education-a-la-relation) [consulté le 19 janvier 2024].
- Ghettas, C. 06-04-2016. « Programmes scolaires de 2^e génération ». *El Moudjahid*.
- Hassani, Z. 2013. « La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? ». *Insaniyat* (60-61), p. 11-27.
- Hervé, K., Testenoire, J.-P. 2016. « Didactique de la valeur ». *Économie et management* (161), p. 43-47.
- Jodelet, D. 2005. Formes et figures de l'altérité. In : M. Sanchez-Mazas, L. Licata, *L'Autre : Regards psychosociaux* Grenoble : Les Presses de l'Université de Grenoble, p. 23-47.
- Lipiansky, E.-M. 1999. Perceptions et représentations mutuelles. In : J. Demorgon, E. M. Lipiansky, *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz.
- Roegiers, X. 2006. *L'APC dans le système éducatif algérien*. UNICEF/ONPS.
- Simonneaux, J. 2008. L'enseignement des valeurs fait la valeur de l'enseignement : illustration en économie. In : D. Favre, A. Hasni, C. Reynaud, *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants*, De Boeck Supérieur, p. 131-140.



© *Synergies Algérie*, n° 32, Année 2024.

Revue du GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690100x>

Bibliothèque nationale de France - Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-algerie>

