
Le manuel de 1^{ère} AS comme espace de représentations de soi et de l'autre

Nabila HAMIDOU*

Très souvent, les manuels sont critiqués et des reproches sont émis à leur encontre. Ils sont alors, revus, modifiés, voire, remplacés par d'autres. Des reproches qui sont, aussi, à l'origine même des réformes éducatives comme c'est le cas pour l'Algérie, et qui montrent que le manuel scolaire reste un outil déterminant dans le processus d'enseignement/ apprentissage.

Les textes que contiennent les manuels scolaires ne sont pas choisis d'une manière aléatoire, mais la résultante d'un début d'idées initiées au préalable et projetant un système de valeurs sociales.

N'ayant jamais entre les mains le programme émis par l'institution, le seul outil pédagogique mis à la disposition des élèves est le manuel scolaire. C'est un livre qui va l'accompagner durant toute une année scolaire. Il est indispensable que cet outil aiguise la curiosité de l'élève et lui donne cette envie d'apprendre car pour beaucoup,

« Le manuel reste un outil indispensable pour la plupart des disciplines à caractère scolaire. Les technologies de l'édition permettant de lui garantir une présentation à la fois attrayante et hautement pédagogique, c'est donc à une nouvelle génération de manuels qu'il faut tendre »¹.

Partant du principe que « la classe de langue est définie comme un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture *étrangère enseignée*

* Maître de conférences classe B, Université d'Oran, Département des langues latines, Section de français.

¹ Naporé, H. ; Haidara, M. ; Bakayoko, B., « *Analyse genre des manuels scolaires au premier cycle de l'enseignement fondamental au Mali* » in www.rocare.org/genre_manuel_scolaires.pdf.

entrent en relation »², les moyens didactiques tels que le manuel scolaire doivent « *mettre à plat la relation à l'étranger qu'une société veut offrir en modèle à ceux qu'elle éduque* »³. D'un autre côté, Il est clairement dit dans le programme de français de 1^{ère} année secondaire (AS) que pour une meilleure acquisition d'une langue étrangère, il est impératif de ne pas dissocier son aspect utilitaire de son aspect culturel. Aujourd'hui, la réussite professionnelle dépend en grande partie de la maîtrise d'une ou de plusieurs langues étrangères. Cela permet aussi de connaître l'Autre à travers une réflexion sur l'identité/ altérité.

Ainsi, unir étroitement langue et culture dans l'enseignement / apprentissage paraît à l'évidence un objectif de premier plan. Au-delà de leur rôle de moyen de communication, les langues vivantes apportent aussi une connaissance, une ouverture vers les autres pays, vers les autres civilisations, vers des hommes et des femmes vivant ailleurs. La langue n'est pas seulement un moyen de communiquer, c'est aussi une dimension de la culture d'un peuple, et l'apprentissage d'une langue étrangère à un moment ou l'autre de la vie est nécessaire pour élargir ses horizons de communications.

Si l'apprenant est au centre du processus d'apprentissage, il en est aussi l'acteur principal puisque « *l'organisation de l'enseignement obligatoire doit donner la priorité à l'apprenant et aux situations d'apprentissages* »⁴. L'objectif premier de ces nouvelles méthodologies est d'amener l'élève vers le savoir :

*« Il s'agit, en particulier, de doter ces sortants des pré-requis nécessaires pour une insertion réussie dans un monde en devenir et où seront davantage utiles, à côté de savoir – réfléchir, inventer et décider, des compétences comportementales centrées sur la confiance en soi et l'esprit d'équipe »*⁵.

Pour cela, l'école doit lui fournir les moyens adéquats pour construire son savoir. Des moyens qui l'aideront à capter son attention et à lui donner le désir d'apprendre. Il faudrait, donc, que l'école mette en place tout un système de séduction en offrant à l'élève un enseignement attrayant qui le stimulerait.

² Zarate, G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, éd Didier, 1995, page 11.

³ Idem.

⁴ Idem.

⁵ Idem page 10.

Les travaux en psychologie sociale démontrent que l'idéologie véhiculée dans les différents discours didactiques et institutions les mettant en exergue, influe d'une manière consciente et inconsciente sur les représentations que nous faisons de notre culture, notre langue, notre façon de réagir et de nous mouvoir. Un manuel doit donc développer une logique discursive et asseoir chez l'apprenant, par le principe de la redondance et la mise en évidence, des images et des représentations positives et sécurisantes.

Or, en visant l'ensemble des textes du manuel de 1^{ère} AS lettres, une division très nette apparaît. Deux isotopies majeures semblent structurer ce manuel : une isotopie négative et une autre positive. Ces deux isotopies vont traverser tout le manuel de manière à structurer deux discours qui s'opposent : l'un sur la culture de Soi et l'autre sur la culture de l'Autre.

Le manuel de 1^{ère} AS comme espace d'une représentation de soi et de l'autre, dès le premier texte donné comme évaluation diagnostique, l'apprenant algérien est situé politiquement dans le monde. Il est caractérisé comme appartenant aux pays du Tiers-monde au même titre que le Brésil, la Tunisie, l'Inde et le Venezuela. Dans ce texte, tout porte à croire que dans ces pays-là, le mal-être et la mal-vie sont redondants. En effet, à travers un lexique axiologique, les citoyens du Tiers-monde sont décrits comme « *les derniers degrés de l'échelle humaine* »⁶. Par analogie, la misère de l'Algérien ressemblerait à celle du Brésilien, du Tunisien et de l'Indien. La majorité du lexique employé signifie cette misère (bidonvilles, gourbi, villes démunies, ne possédant rien, marginaux...). S'ajouterait à cela des expressions fortes qui installent d'emblée, l'apprenant dans une psychologie de la frayeur, de la peur, et de l'insécurité.

Par ailleurs, dans le texte à la page 47 « *Les plans de ville dans le Tiers-monde* », une scission semble être faite entre « *deux civilisations* »⁷ au sein même des pays du Tiers-monde : la ville indigène et la ville européenne « *devenue le point de départ de la croissance ultérieure* »⁸. Cette dernière, signe de modernité, s'est constituée grâce aux pays développés.

La dichotomie ville européenne/ville indigène se retrouve tout au long de ce texte. Tout comme dans le premier texte, un lexique spécifique semble caractériser les deux villes.

⁶ Manuel de 1^{ère} AS lettres, Alger, ONPS, 2005-2006, p. 6.

⁷ Idem, p. 47.

⁸ Ibidem.

Ville européenne	Ville indigène
Vie moderne	Pas rénovée
Point de départ de la croissance ultérieure	
Grandes avenues	Rues très étroites
Places rondes/ tissu urbain ouvert	Maisons très denses / circulation impossible

D'un autre côté, nombreux sont les textes d'auteurs français offerts à l'apprenant. C'est ainsi que nous retrouvons des extraits de textes d'Alphonse Daudet, de Maurice Leblanc, de Jules Renard, d'Emilie Carles, de Jacques Prévert, de Prosper Mérimée, de Daniel Pennac, de Jules Verne, de Charles Baudelaire, de Gustave Flaubert, de Bernard Clavel, d'Honoré de Balzac, d'Emile Zola ...ect...

L'étude des œuvres complètes de ces auteurs pourrait nous donner une idée de ce qu'on recherche, mais notre analyse ne peut cibler que les extraits donnés à étudier aux apprenants et, malheureusement, l'image recherchée du Français et de la France y est complètement absente. Une culture « cultivée » est « étalée » au détriment d'une culture anthropologique que nous pensons plus profitable et même plus rentable.

Or l'absence de toute image culturelle de la France finit, comme le dit Maurer, *« par couper la langue des ses racines linguistiques, par lui enlever une part importante de son épaisseur, de son passé ; Or, c'est précisément l'aptitude du français à se diffuser hors de ses frontières, à être un véhicule international puissant, qui se trouve par là même occultée, occultation qui enlève aux élèves une motivation possible d'apprentissage »*⁹.

Par contre, à travers la description d'Alger qui est faite par Guy de Maupassant, Louis Bertrand, et Claude Farrère, dans trois textes différents, une image sous entendue et très subtile du français, se dessine. C'est l'image de l'homme moderne, civilisé, développé et raffiné. Celui grâce à qui, l'Algérie est devenue un pays cultivé et instruit. Une image très subjective qui prend corps avec l'histoire de l'époque relative à une réalité coloniale.

Toujours dans les mêmes textes, nous retrouvons cette comparaison entre ville indigène et ville européenne :

⁹ Maurer, Bruno, « Quels apprentissages culturels en FLS », in *Diagonales : Enseigner le français langue seconde*, n°43, Août 1997.

- Texte1 - « *mêlée et fondue avec une ville **barbaresque**, de sorte que sans transition vous passez d'une civilisation à une autre* »
- « *Vous avez la sensation de participer aux **derniers raffinements de la civilisation occidentale comme dans les métropoles européennes** et, en même temps, de plonger dans les couches profondes d'une autre civilisation* »
- Texte2 - « *Au dessus s'élèvent **les grands hôtels européens** et le quartier français* »
- « *au dessus encore, s'échelonnent la ville arabe, amoncellement de petites maisons blanches, **bizarres**, enchevêtrées les unes dans les autres, séparées par des rues qui ressemblent à des **souterrains clairs*** »
- Texte3 - « *Au dessus des boulevards, la ville s'étale, par **grandes avenues concentriques*** »
- « *Et quant à l'ancienne Casbah, **elle est devenue si petite qu'il vous faudra la chercher*** »

Tout semble signifier aux apprenants que la civilisation occidentale en général et la civilisation française en particulier, l'Algérie notamment, ont été le point de départ du progrès des pays « du Tiers-monde ».

Tout comme ce texte de Jean Cocteau écrit en 1923¹⁰ et où l'Algérie est décrite comme un espace rural. En effet dans son texte : « *Alger [...] sent la chèvre et la fleur de jasmin* »¹¹. L'intention de l'auteur pourrait être des plus positives mais la description soulignée de la chèvre, son odeur, fait basculer la représentation de l'apprenant : il associera chèvre à bédouin puis à l'Algérie et dans une relation syllogique, l'Algérie devient synonyme d'indigénat. Nous pensons que la description d'Alger dans les quatre textes, est introduite par une vision française, assez nostalgique de l'indigénat, de l'exotisme de Fromentin et de l'époque coloniale.

Nous pouvons, à ce propos, nous interroger sur l'efficacité du choix de certaines œuvres d'auteurs français, qui ont décrit l'Algérie, pour ne parler que de ceux là. Face à la problématique selon laquelle le système algérien « *est tenu de doter le futur citoyen en formation d'une image prégnante de la Nation à laquelle il appartient et au rayonnement de*

¹⁰ Manuel de 1^{ère} AS lettres, p.55.

¹¹ Manuel de 1^{ère} AS lettres, p.55.

laquelle il est appelé à contribuer »¹², nous nous demandons si une réflexion poussée a été faite quant à cet aspect au vu de la contradiction que nous y constatons.

En effet, parmi les auteurs ayant écrit sur l'Algérie et que nous retrouvons dans le manuel de français de 1^{ère} AS, nous découvrons premièrement, ceux qui se réclamaient du mouvement exotique, né dans les prémices de la colonisation parmi lesquels Guy de Maupassant qui écrivait dans « *Au soleil* »(1884) à propos des Algériens :

« *Il est certain aussi que la population primitive disparaîtra peu à peu ; il est indubitable que cette disparition sera fort utile à l'Algérie, mais il est révoltant qu'elle ait lieu dans les conditions où elle s'accomplit* »¹³.

Louis Bertrand et Claude Farrère, présents aussi dans le manuel de français de 1^{ère} AS faisaient partie du mouvement littéraire né au plus fort de la période littéraire colonio-centriste : « l'Algérianisme ». C'est avec ces auteurs, entre autres qu'est né le roman colonial dans « un contexte purement idéologique de justification de la colonisation »¹⁴. Louis Bertrand a toujours défendu la thèse colonialiste, n'a-t-il pas dit que :

« *L'Islam n'apporta à l'Algérie que la misère, la guerre endémique et la barbarie* » et qu' « *il a fallu des siècles d'islam, les dévastations des arabes et des nomades pour détruire chez elle l'œuvre des Carthaginois et des Romains.* »¹⁵

Claude Farrère déclarait dans « Mes voyages -la promenade d'Extrême Orient» que l'œuvre de colonisation de la France était magnifique¹⁶.

Albert Camus, qui ne faisait pas partie du même mouvement que les auteurs précédents, et qui se proclamait appartenant à « *une race née du soleil et de la mer* » avait une philosophie existentielle qui a forgé un discours, celui des écrivains « algériens » autochtones : « *le soleil, la mer, la plage, la sensibilité méditerranéenne nient l'authenticité maghrébine et vident le Maghreb de tout son avenir* »¹⁷. Le colonisé, dans son œuvre n'est jamais cité sauf en silhouette ou en personnage très secondaire.

¹² Référentiel des programmes, p.10.

¹³ Maupassant, G., *Au soleil*, 1884

¹⁴ Sari, F., *Lire un texte*, Oran, Ed. Dar El Gharb, p.54

¹⁵ Idem, p.55

¹⁶ « *Ma part d'Afrique* », in [books.google.com/books?isbn=2865379787...](https://books.google.com/books?isbn=2865379787), 2007.

¹⁷ Sari, F., *Lire un texte*, Oran, Ed Dar El Gharb, Avril 2004, p. 60.

Entre un auteur qui approuve la disparition du peuple algérien, d'autres qui défendent la thèse colonialiste et un autre qui nie jusqu'au droit à l'existence de l'arabe, quel message veut-on faire passer à l'apprenant algérien ?

Il est vrai que l'approche des textes peut se faire de différentes manières. Mais le texte pose d'emblée un émetteur (locuteur- scripteur) et c'est cette présence qui déterminera la production du sens. Il pose également un récepteur (lecteur actif). Etablir un contact auteur / lecteur permettra à ce dernier de construire du sens graduellement.

Le programme actuel de la langue française accorde une place importante à la linguistique de l'énonciation. Tout discours porte la marque de son énonciateur et travailler sur l'énonciation c'est retrouver l'acte individuel de production d'un énoncé. L'observation des indices d'énonciation permet de discerner l'aspect pragmatique du texte (qui parle ? quelle est sa pensée ? quelles sont ses idées ? ses opinions ? ses valeurs ? quelle intention est à la base de l'acte de communication ?). Pris ainsi, ces textes peuvent devenir des objets d'étude qui, grâce au génie de l'enseignant, se transforment en des discours à réfuter. Peut être que c'est là, l'objectif des concepteurs du manuel : donner à réfléchir à l'apprenant, le pousser à exercer son esprit critique sur des sujets tels que celui de la colonisation française. Mais ce ne sont que des hypothèses. Et même si c'est le cas, nous restons, à notre avis, toujours enfermés dans cette optique du « *français langue du colonisateur* ». La réflexion sur l'Altérité et sur le discours interculturel se trouve, alors, complètement faussée, car elle sera positionnée dans la vision de la haine et le mépris de l'Autre.

Cette opposition se poursuit tout au long du manuel, présentant différents sujets et différents thèmes qui montrent une dissemblance entre pays riches et pays pauvres. N'est il pas vrai que

«... chaque année, des milliers de gens meurent de faim [...] dans les pays pauvres [...] dans les pays riches certaines maladies deviennent de plus en plus fréquentes parce que beaucoup de gens mangent beaucoup »¹⁸.

Et parmi les pays pauvres cités dans les textes du manuel, l'Afrique est en première position dans l'ordre de citation.

Est-ce là l'idéologie que devrait véhiculer un manuel en Algérie ?

Quelle image de l'Algérie veut- on donner à l'apprenant ? Lui dire que son pays fait partie des pays du Tiers-monde et lui énumérer ensuite tous les maux qui caractérisent ces pays-là sans laisser paraître aucun aspect

¹⁸ Idem, p.34.

positif et enfin le fasciner par tous les bienfaits de la civilisation européenne et de la ville occidentale synonymes, d'après les textes, de modernité et de développement ?

N'est-ce pas là la porte ouverte à une image magnifiée de l'Ailleurs, à l'Eldorado tant rêvé par notre jeunesse ? Et surtout n'est-ce pas là, la dévalorisation même de sa culture maternelle ?

Une dévalorisation que semble conforter, à l'intérieur de ce même manuel, une série de faits divers s'inspirant du vécu de l'apprenant et qui structure la même isotopie négative sus-citée : l'Algérie est définitivement un pays de désastre : en voici quelques titres :

« **Saisie** de 44 kg de résine de cannabis à Annaba »

« **Explosion** dans une usine de fabrication de verres »

« On **écrase** même les policiers »

« Criquets : **nouvelle invasion** à Ouargla »

« **Invasion des acridiens** : 4500ha infestés à Tlemcen ». ...etc.

Les vocables répertoriés connotent négativement l'espace de vie de l'apprenant. Les invasions de criquets sont nombreuses, un nouveau sous-entend une ancienne. Les explosions sont nombreuses et font écho avec une actualité de terrorisme là où on "écrasait même les policiers". L'apprenant a une nouvelle fois un sentiment d'insécurité et se représente son pays dans le chaos. Bien entendu, à l'échelle d'un pays et de sa quotidienneté, ces informations passeraient même inaperçues, mais leur cumul dans un espace livresque restreint, exagère leur impact. D'un autre côté, à travers les récits de faits divers proposés, nous pouvons aussi dresser le portrait stéréotypé de l'Algérien. Il est lâche (p 123 « *On écrase même les policiers* »), stupide (p 136 « *Il voulait voler un singe* »), trafiquant de drogue (fait divers p 123, 129 et 130 « *Saisie de 44 kg de résine de cannabis à Annaba* »), voleur (n°1p 144), contrebandier (n°2 p.144) et assassin (n°1 p145).

Nous n'exagérons rien si tous les faits divers concernant l'Algérie sont à connotation négative, par contre, ceux relatifs à la culture de l'Autre sont soit anecdotiques tels que « *Millionnaire grâce à la grève des éboueurs* » paru dans « *Marianne* », ou encore « *Il rate son suicide, mais pas sa fortune* » paru aussi dans le même journal, soit simplement insolites. Le lexique employé introduit une pointe d'humour et de détente si bien que l'apprenant visualise clairement le contraste entre son vécu présenté, le moins qu'on puisse dire comme sinistre et le vécu de l'Autre dans lequel même les « *dramas* » finissent bien.

Au niveau des représentations pragmatiques de l'apprenant, il y a rejet de soi et fascination par l'Autre. Opposition qui, d'un point de vue didactique, génère chez l'apprenant à nouveau un sentiment d'insécurité

culturel et linguistique. On ne comprend que difficilement cette discordance entre les consignes du Référentiel et le contenu du manuel. Quelle en est la visée ?

Il est vrai qu'à côté de cela, tout le côté négatif de l'industrialisation est montré. Les textes pp. 26, 40, 50 et 57 soulignent les liens étroits qui existent entre l'énergie, le développement industriel, la pollution atmosphérique et les changements climatiques. Un procès est fait à l'urbanisation débridée car si « *les hommes ont essayé de maîtriser la nature, sans y mettre le prix [...] elle se rebelle et les empoisonne* »¹⁹. Mais tous ces sujets aujourd'hui sont devenus des sujets à connotation universelle concernant tous les pays du monde. Si les désastres climatiques sont le fruit du développement industriel des pays développés, la qualité de vie serait médiocre si l'on arrêtait cette évolution. On incrimine les pays développés mais tout de suite après on les excuse parce que sans eux, d'après les textes choisis, il n'y aurait ni épanouissement technologique, ni développement durable. Et même la propreté vient de l'Occident ; n'est il pas vrai que le produit « *Javel* » (texte p 42) est né en France ?

Il semble qu'il y ait trois types de regards portés sur l'Algérien dans ce manuel :

1. Le regard de l'Autre exotique, dévalorisant et méprisant et où l'Algérien est complètement rabaissé, sinon nié (textes littéraires de Bertrand, Farrère, Maupassant et Camus.)

2. Le regard objectif véhiculé par les textes scientifiques "Algérie, pays du Tiers-monde".

3. Le regard de l'Algérien sur lui-même véhiculé par les faits divers, un regard réaliste, dénonciateur des maux de la société algérienne.

Nous pouvons tout à fait imaginer cette vision comme progressiste dans le cas où elle exige une prise de conscience de la part de l'apprenant algérien. Cependant la répétition d'une image négative, façonne consciemment ou inconsciemment l'imaginaire de cet apprenant. Nous pensons que ce dernier n'a pas les capacités intellectuelles requises pour accéder aux nuances du message du concepteur, car non acquises encore à cet âge. A partir du constat d'un tel déphasage, il y a lieu de se poser des questions sur les procédés de conception de l'ouvrage, tant du point de vue institutionnel que du point de vue intellectuel.

D'un autre côté, nous pensons qu'avec le genre de textes proposés dans le manuel de 1^{ère} AS lettres, le fossé se creuse entre les deux réalités et l'apprenant algérien ne projette ses désirs et ses rêves que dans un

¹⁹ Manuel de 1^{ère} AS lettres, p.57.

‘Ailleurs’ qu’on présente comme meilleur. La dichotomie entre ici/ailleurs, Tiers-monde/pays développés, Soi /l’Autre, dessine irréversiblement deux isotopies qui se contredisent et fonctionnent comme des « images –forces » sur l’affect et l’opinion des apprenants.

La connaissance de l’Autre ne doit en aucune manière se faire au détriment de l’identité de l’apprenant, ni par son rejet ni par sa négation. Or, La culture de l’Autre telle qu’elle est décrite dans le manuel de 1^{ère} AS lettres, à travers les textes proposés à l’apprenant, met en péril la conscience du sentiment national de ce dernier. La valorisation de la culture de l’Autre au détriment de la culture de Soi, dans le manuel de 1^{ère} AS, va à l’encontre de l’enjeu même de l’apprentissage d’une langue étrangère qui reste un apprentissage de la diversité et de l’altérité.

L’éducation à la diversité ne doit nullement représenter l’identification à une culture qui est posée comme dominante dans le manuel, mais à encourager l’échange mutuel entre les deux cultures en présence, au-delà de leurs différences. Il est nécessaire de poser l’identité de soi comme la référence de toute représentation : nous appartenons à un groupe de référence où l’identité est un fait de culture. Ce qui signifie que tout regard sur l’Autre ne devra pas me dénigrer. Cette construction identitaire s’actualisera comme un sentiment inné si bien que l’on ne s’imaginera pas la différence.

Il est très important que la compréhension de la culture de l’Autre ne doit jamais se faire au détriment de la culture de Soi, si nous ne voulons pas qu’il y ait rejet : un rejet de l’Autre ou un rejet de Soi.

Bibliographie

Ouvrages

Abdellah Pretceille, Martine & Porcher, Louis, *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF, 1996 (1^{ère} édition), 2001 (2^{ème} édition), 192 pages.

Sari Mostefa Kara, Fouzia, *Lire un texte*, Oran, Dar El Gharb, 2003, 220 pages.

Zarate, Geneviève, *Représentations de l’étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, 128 pages.

Documents officiels

Le référentiel des programmes, Janvier 2006.

Le programme de la langue française de 1^{ère} AS, Janvier 2005

Le document d’accompagnement du programme, Avril 2005.

Documents didactiques et pédagogiques

Le manuel de 1^{ère} AS Lettres.

Le guide du professeur pour la 1^{ère} AS Lettres.

Revues

Bruno, Maurer, « quels Apprentissages culturels en FLS », in « *Diagonales : Enseigner le français langue seconde* », n°43, Août 1997.

Webographie

Naparé, H. ; Haidara, M. ; Bakayoko, B., « *Analyse genre des manuels scolaires au premier cycle de l'enseignement fondamental au Mali* » in www.rocare.org/genre_manuels_scolaires.pdf, consulté le 11/10/2007

Université 20 Août 1955 - SKIKDA

REVUE

Recherches et études
en sciences humaines

Février 2008 - N°02

Publications de l'Université 20 Août 1955- Skikda
ALGERIE

ISSN 1112-8151

